

Ulf Preuss-Lausitz

**Brandenburg auf dem Weg
zur inklusiven Schulentwicklung
bis 2020**

**Analyse und
Empfehlungen zur Umsetzung**

Gutachten
für die Fraktion Bündnis90/Die Grünen im Brandenburger Landtag,
August 2011

www.gruene-fraktion.brandenburg.de
preuss-lausitz@tu-berlin.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1 Politische, historische, gesetzliche, demografische und mentale Rahmenbedingungen für inklusive Schulentwicklung in Brandenburg S. 6

- 1.1 Die Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Konsequenzen für die Schulentwicklung und die Förderung behinderter Schüler/innen
- 1.2 Historische, politische und gesetzliche Rahmenbedingungen für gemeinsame Unterrichtung in Brandenburg
- 1.3 Die demografische Entwicklung in Brandenburg als Rahmenbedingung für inklusive Schulentwicklung in den Regionen

2 Entwicklung und Stand der sonderpädagogischen Förderung in Brandenburg S. 27

- 2.1 Entwicklung der Zahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht
- 2.2 Geschlechtsspezifische Verteilung in den Förderschwerpunkten, in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht
- 2.3 Rückwanderungen aus den Förderschulen und Schul(miss)erfolg
- 2.4 Regional differenzierte Entwicklung der Förderquoten und des gemeinsamen Unterrichts
- 2.5 Ressourcen sonderpädagogischer Förderung

3 Umsetzung der Inklusion in Brandenburg bis 2020 S. 47

- 3.1 Auf mehreren Ebenen gleichzeitig und koordiniert: ein Mehr-Ebenen-Konzept in Fortführung des Brandenburger Weges
- 3.2 Schritte auf Landesebene
 - 3.2.1 Landes-Aktionsplan Inklusive Bildung 2011-2020 und Inklusionsberichterstattung
 - 3.2.2 Einbeziehung aller Akteure
 - 3.2.3 Veränderung des Schulgesetzes
 - 3.2.4 Recht auf Verbleib in der allgemeinen Schule
 - 3.2.5 Überprüfung aller Verordnungen unter Inklusionsgesichtspunkten
 - 3.2.6 Inklusive Rahmenlehrpläne und Abschlüsse
 - 3.2.7 Kooperative Schnittstelle zum Vorschulbereich
 - 3.2.8 Kooperative Schnittstelle zur beruflichen Ausbildung
 - 3.2.9 Inklusionsförderliche Ressourcenplanung und –zuweisung
 - 3.2.10 Perspektiven der Förderschulen LES
 - 3.1.11 Perspektiven der übrigen Förderschulen – Kompetenzzentren ohne Schüler
 - 3.1.12 Langfristige Schulentwicklungsplanung
 - 3.1.13 Einen Ansprechpartner für Eltern schaffen – das Inklusions-Bürgerbüro
 - 3.1.14 Qualifizierung des pädagogischen und weiteren Personals
 - 3.1.15 Öffentlichkeitsarbeit für Inklusion
- 3.3 Schritte auf regionaler Ebene – sozialräumliche Inklusion in Brandenburg
 - 3.3.1 Regionaler Aktionsplan Inklusionsentwicklung
 - 3.3.2 Regionaler Runder Tisch Inklusion
 - 3.3.3 Inklusions-Bürgerbüro und Ombudsstelle

- 3.3.4 Fortbildung für inklusive Bildung in der Region
- 3.3.5 Niedrigschwelliges Informationsmaterial für Eltern und die Öffentlichkeit auf kommunaler Ebene
- 3.3.6 Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen für die Arbeit mit verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen
- 3.3.7 Regionaler Inklusionsbericht und Öffentlichkeitsarbeit
- 3.3.8 Längerfristige Schulentwicklungsplanung
- 3.4 Schritte auf der Ebene der Einzelschule und im Unterricht
- 3.4.1 Guter inklusiver Unterricht und seine Rahmung
- 3.4.2 Leitbild Inklusion
- 3.4.3 Ganzheitliche Schuleingangsuntersuchungen
- 3.4.4 Verzicht auf Zurückstellungen
- 3.4.5 Schnittstelle Kita / Grundschule
- 3.4.6 Verzicht auf (zwangsweise) Klassenwiederholungen
- 3.4.7 Bewegte Schule
- 3.4.8 Genderreflektive Förderung
- 3.4.9 Time-out-Raum (Schulstation)
- 3.4.10 Zentrum unterstützender Pädagogik
- 3.4.11 Rolle der Sonderpädagogen im Inklusionsprozess einer Schule
- 3.4.12 Inklusionsförderliche Schulleitung
- 3.5 Schritte auf der Ebene der Vernetzung
- 3.6 Abschätzung der Kosten für die vorgeschlagenen Maßnahmen

4 Antworten auf Bedenken und Fragen **S. 85**

- 4.1 Gibt es Grenzen der Inklusion?
- 4.2 Sind die Lehrkräfte für Inklusion kompetent?
- 4.3 Kommen die Lehrkräfte durch Inklusion an ihre Belastungsgrenze?
- 4.4 Leiden die Kinder mit Behinderungen (bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf) in der allgemeinen Schule und werden sie abgelehnt?
- 4.5 Lernen die nichtbehinderten Kinder bei Inklusion weniger?
- 4.6 Lernen die behinderten Kinder bei Inklusion mehr als in Förderschulen?

5 Zusammenfassung der Empfehlungen **S. 100**

6 Literatur und Quellen **S. 105**

7 Anhang: Regionale Förderdaten **S. 113**

Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht nach Förderschwerpunkten in den Kreisen und kreisfreien Städten

Vorwort

Deutschland hat durch die Bundesregierung und durch die Zustimmung aller Bundesländer die UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen übernommen und sich verpflichtet, sie umzusetzen. In Bezug auf das Bildungssystem ist neben den grundsätzlichen Zielen der Artikel 24 von Bedeutung, in dem das Ziel einer „inclusive education“ für alle Kinder und Jugendlichen eingefordert wird, also auch für jene mit Behinderungen.

Da die Frage der konkreten Umsetzung offen ist, hat die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Brandenburger Landtag den Verfasser gebeten, auf dem Hintergrund der für Sachsen und Thüringen vorgelegten Empfehlungen zur inklusiven Schulentwicklung (Preuss-Lausitz 2011) auf der Grundlage einer Analyse der Brandenburger empirischen, rechtlichen und administrativen Situation Vorschläge für das Land Brandenburg zu entwerfen. Teilweise wird auf die dort vorgelegte Analyse verwiesen; soweit einzelne Teile in dieses Gutachten integriert werden, wird an entsprechender Stelle darauf verwiesen. Die inklusive Entwicklung im vorschulischen Bereich wie in der beruflichen Bildung wird hier nicht untersucht und konzipiert. Beides ist eine dringend erforderliche, aber gesondert zu leistende Aufgabe.

Im ersten Abschnitt werden die rechtlichen, historischen und demografischen Rahmenbedingungen des Ziels inklusiver Schulentwicklung grundsätzlich und in Bezug auf Brandenburg dargestellt. Ihre Kenntnisnahme ist unabdingbar für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wie für eine sachliche Diskussion der Probleme bei der Umsetzung.

Im zweiten Abschnitt wird die gegenwärtige sonderpädagogische Förderung im Land Brandenburg insgesamt und unter Gesichtspunkten der regionalen Differenzierung – auch in ihrer Entwicklung – beschrieben. Daraus werden Schlussfolgerungen für die Schritte zur inklusiven Schulentwicklung gezogen.

Im dritten Abschnitt wird auf mehreren Handlungsebenen, der Landesebene, der regionalen Ebene, der einzelschulischen und unterrichtlichen Ebene und der Ebene der Vernetzung mit inklusionsbezogenen anderen Akteuren ein konkreter Umsetzungsplan bis 2020 vorgelegt. Es wird versucht, die finanziellen Konsequenzen für die einzelnen Handlungsebenen und Verantwortlichen einzuschätzen.

Im vierten Abschnitt werden Antworten auf oft vorgetragene Bedenken und Einwände gegen den Weg zur inklusiven Schulentwicklung dargestellt. Man nimmt diese Bedenken ernst, wenn man mit ihnen auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen argumentativ und zugleich offensiv umgeht.

Im fünften Abschnitt werden die wichtigsten Empfehlungen zusammenfassend aufgeführt.

Im sechsten Abschnitt werden die verwendete Literatur und die Quellen dargestellt.

Im siebten Abschnitt werden als Anhang Einzeldaten pro Landkreis bzw. kreisfreie Stadt zu den absoluten Schülerzahlen in den einzelnen Förderschwerpunkten, untergliedert in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht, dargestellt. Sie können für die regionale öffentliche Diskussion eine Grundlage über den Umfang und die Realität und damit über die schon bestehende und die noch weiter zu entwickelnde inklusive Schulentwicklung bieten.

1 Politische, historische, gesetzliche, demografische und mentale Rahmenbedingungen für inklusive Schulentwicklung in Brandenburg.

1.1 Die Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Konsequenzen für die Schulentwicklung und die Förderung behinderter Schüler/innen

Es ist für Deutschland relativ neu, dass internationale, völkerrechtlich verbindliche Verträge Auswirkungen auf das nationale Bildungssystem haben. Angesichts der Zuständigkeit der Bundesländer für das Schulwesen¹ waren diese lange Zeit der Auffassung, dass – unverbindliche – internationale Kritik an der bundesdeutschen Schulrealität ignoriert oder als irrelevant erklärt werden kann. Auch die kritischen Schlussfolgerungen, die etwa Vertreter der OECD oder der Unesco durch die bei den internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU sichtbar gewordene mittelmäßige Leistungsfähigkeit auf die möglicherweise negativen Folgen des deutschen gegliederten und hochselektiven Schulsystems zogen (vgl. u.a. Muñoz 2009) wurden überheblich zurückgewiesen. Insofern hat durch die Übernahme der UN-Behindertenrechtskonvention (im Folgenden UN-BRK) eine neue Epoche begonnen: Bis in den einzelnen Unterricht in jeder Schule, und für die Bildungspolitik jedes Bundeslandes sind die mit der UN-BRK verbundenen verbindlichen Forderungen zur Verwirklichung von „inclusive education“ Grundlage der pädagogischen Arbeit geworden – verbunden mit einer Realisierungskontrolle durch die UN. Es ist daher, auch zwei Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK in Deutschland notwendig, die Konvention und ihre normativen und rechtlichen Konsequenzen zu beschreiben, um für die konkrete Umsetzung der inklusiven Bildung in Brandenburg eine angemessene Grundlage zu haben.

Ziele der UN-BRK: 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 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.:²

¹ Der berufliche Bereich ist in Bezug auf Ausbildungsgänge weitgehend bundeseinheitlich geregelt.

² Die Darstellung und Einordnung der UN-BRK ist weitgehend entnommen dem Gutachten zur Inklusion in Sachsen und Thüringen (vgl. Preuss-Lausitz 2011), 6ff.

„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, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ebenso ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“³

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

- „Menschen mit Behinderungen nicht vom *allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen* werden;
- 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* erhalten, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern.“⁴

³ Offizielle Übersetzung der Bundesregierung; vgl. BMAS 2009. Abweichung: „inclusive“ wird hier mit „inklusiv“, nicht mit „integrativ“ übersetzt. Deutsch ist keine der offiziellen UN-Sprachen. Daher ist die englische Fassung rechtsverbindlich. Im Original: „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.”

⁴ Offizielle Übersetzung der Bundesregierung, vgl. BMAS 2009; Abweichung: „inclusive“ wird mit „inklusiv“ übersetzt. Im Original: „Persons with disabilities *are not excluded from the general*

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 Vielfalt 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 (etwa zu den Kinderrechten), eine regelmäßige Berichtspflicht der Staaten und eine überprüfende Begleitung zur Umsetzung festgelegt („Monitoring“). Der erste Staatenbericht der Bundesregierung wurde, auf der Grundlage aller Bundesländerberichte, im August 2011 vorgelegt (BMAS 2011)⁵. Das Monitoring hat für Deutschland im Auftrag der Bundesregierung das Deutsche Institut für Menschenrechte (mit Sitz in Berlin) übernommen (vgl. Aichele 2010).

Historische Entwicklung in Deutschland. 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 zumindest von der Zielsetzung her eine historische Epoche ab, die davon ausging, dass behinderte Kinder besser in Sondereinrichtungen, getrennt von allen anderen ihrer Altersgruppe, zu bilden seien. Der historische Weg 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 (vgl. Möckel 1988). Es folgte bei Beibehaltung dieser Struktur der Missbrauch des Sonderschul- und

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.”

⁵ In Bezug auf Bildung stellt der Bericht fest, dass sich „die Bundesregierung dafür einsetzt, dass inklusives Lernen in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird (BMAS 2011, 51f.). Sie verweist allerdings auf die Länder, die sich verständigt hätten, u.a. „rechtliche Maßnahmen zur Steigerung der inklusiven Bildung an allgemeinbildenden (allgemeinen und Förderschulen) und berufsbildenden Schulen zu entwickeln“ (ebda., 51). Was „inklusive Bildung“ an Förderschulen sein soll, wird nicht erläutert. Selektion in Förderschulen scheint als „inklusive Bildung“ missdeutet zu werden – eine uralte Technik zur Legitimierung des Sonderschulsystems.

Anstaltssysteme im Nationalsozialismus durch Zwangssterilisation und massenhaften Mord (vgl. Müller-Hill 1984, Rudnick 1990). Nach 1945 wurde ein hochdifferenziertes Sonderschulsystem sowohl in der DDR als auch in der Bundesrepublik etabliert und ausgebaut.⁶ 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 in fast allen Bundesländern⁷ an eine *individuelle* Feststellung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ gebunden.

Internationale Entwicklung. Staaten wie die USA, Neuseeland, Kanada oder Australien bauen schon seit Jahrzehnten weitgehend auf *inclusive education* für Kinder 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 der Inklusionsanteil 2008 schon über 75%: In 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 Litauen. Nur Belgien setzt noch stärker als Deutschland auf Sonderung behinderter Kinder in eigenen Schulen.⁸

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 definiert wird. 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

⁶ Kinder mit geistiger Behinderung wurden in der DDR nicht in Schulen des Bildungsministeriums, sondern in Einrichtungen des Gesundheitssystems aufgenommen. Sie galten nicht als bildungsfähig, sondern (nur) als förderfähig. Vgl. dazu Liebers 1997 und zur „Rehabilitationspädagogik“ in der DDR das Gutachten zu Sachsen und Thüringen 2011, 26 ff.

⁷ Ausnahme seit 2010: Bremen. Vgl. Entwicklungsplan des Landes Bremen 2010.

⁸ European Agency 2009 (eigene Berechnung). Großbritannien wird in UK-Wales, UK-Schottland und in UK-England unterschieden, weil die Bildungsautonomie zu sehr unterschiedlichen Quoten führt. Die Grunddaten differenzieren zusätzlich innerhalb der Unterrichtung in allgemeinen Schulen zwischen Sonderklassen und „fully inclusive settings“ innerhalb des normalen Unterrichts. Der Inklusionsanteil in Deutschland liegt 2010 bei 20%.

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, zunehmend auch für die übrigen Mitglieder der Europäischen Union (vgl. european-agency.org).⁹ Die Europäische Union unterstützt diese Entwicklung, nicht zuletzt durch die (Mit-)Finanzierung der european agency.

Dieser internationale Weg zur Inklusion, der seit langem von der EU, der Unesco und von der OECD (vgl. Hagerty 1995) unterstützt 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 „Regelschulen¹⁰ 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).¹¹ Staaten, die bis dahin auf Sonderschulen setzten, wie in Europa Spanien, Portugal und Griechenland¹², haben im Anschluss an die Salamanca-Konferenz, also schon vor über 15 Jahren, ihre Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen (fast) völlig auf inklusive Unterrichtung umgestellt.

Inklusion und Selektion. Es zeigt sich international, dass Inklusion um so eher in Schulsystemen umgesetzt wird, die *ohnehin integrative Schulsysteme* sind und Se-

⁹ Im nationalen Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 252) werden SEN-Anteile (sog. Förderquote) 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, für Schweden etwa 3%, die Angabe für Italien, das vollständig 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.

¹⁰ Damit sind alle allgemeinen Schulen ohne Förder- oder Sonderschulen gemeint.

¹¹ Die deutschsprachige Fassung übersetzte „inclusive“ mit „integrativ“. Hier wird abweichend inklusiv verwendet.

¹² Die skandinavischen Länder haben ihre Umstellung auf inklusive Unterrichtung weitgehend schon in den 1980er Jahren vollzogen.

lektion innerhalb der Schulpflichtzeit vermeiden bzw. erst 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 und damit offenkundig *insgesamt* – bezogen auf den gesamten Altersjahrgang – zu besseren kognitiven Leistungen kommen.

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.¹³ Diese Argumentation scheint auf den ersten Blick plausibel. So ist es beispielsweise widersprüchlich, wenn einerseits Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeine Schulen aufgenommen werden 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 wird. Auch zeigt die Praxis, dass integrative Schulen (Grundschulen, Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen, integrative Oberschulen) für gemeinsamen Unterricht aufgeschlossener sind als solche, die Schüler/innen aufgrund von Leistungsmängeln abschulen dürfen.

Dennoch müssen sich alle Schulen und Schulformen – auch das Gymnasium – der Behinderteninklusion öffnen. Die Forderung nach *inclusive education* kann sich nicht auf die allgemeinen Schulen jenseits des Gymnasiums beschränken.¹⁴ Es ist andererseits anzunehmen, dass die konkret von Lehrkräften, Eltern und Kindern erfahrene Widersprüchlichkeit der *Gleichzeitigkeit von Inklusion und Selektion* auch zu Bewusstseinsprozessen und verändertem Verhalten in jenen Schulen führt, die bislang kaum integrative Erfahrungen gemacht haben. Da *Erfahrung Akzeptanz stiftet*, genügt es nicht, auf die „Zustimmung aller Betroffenen“ zu warten; vielmehr müssen systematisch Erfahrungen und damit mehr Offenheit ermöglicht werden. Das zeigt auch das Beispiel Brandenburg: Skepsis gegenüber dem gemeinsamen Unterricht bei einem Teil der Eltern und Lehrer verschwand, je mehr in ihrer Schule gemeinsamer Unterricht erlebbar wurde (vgl. Preuss-Lausitz 1997a,b, 151ff. und 123ff.).

¹³ Vgl. u.a. die Stellungnahme der GEW Brandenburg, Juli 2011.

¹⁴ 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. Behinderteninklusion ist also mit gymnasialen Standards vereinbar.

Menschenrechtliche Argumentation und ihre schulpädagogischen Folgen. Die Begründung für Inklusion in der Salamanca-Erklärung ist pädagogischer und lerntheoretischer Art; sie orientiert sich an einer 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. Vielmehr werden durch den Vertrag jene individuellen Menschenrechte, die in der allgemeinen Charta für Menschenrechte schon formuliert sind, ausdrücklich für alle Menschen mit Behinderungen bestätigt und in Artikel 24 durch das Recht auf *inclusive education* konkretisiert.

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.

Die *Kultusministerkonferenz* hat in ihrem Beschluss vom 18. 11. 2010 (KMK 2010b,c) zwar betont, dass die Konvention für Bund, Länder und Kommunen völkerrechtlich verbindlich sei und eine staatliche Verpflichtung zur Umsetzung enthalte – weshalb auch alle Schulgesetze entsprechend geändert werden müssten –, dass aber „subjektiven Rechtsansprüche .. erst durch gesetzgeberische Umsetzungsakte begründet (werden)“.¹⁵ Sie spricht im Übrigen auch – im Sinne der Erhaltung von Förderschulen – von der „Pluralisierung der Förderorte“ – eine Position, die die Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft als eine „unzureichende Umsetzung der Konvention“ kennzeichnet, weil „die Konvention zur Umstellung auf ein inklusives Erziehungs- und Bildungsrecht für alle Kinder und auf allen Ebenen verpflichtet – die Konvention kennt hier keine Ausnahmen“ (DGfE 2011).

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 Menschenrech-

¹⁵ Dieser Auffassung hat sich der Deutsche Städtetag angeschlossen und moniert um so deutlicher die bis 2011 weitgehend ausstehenden inklusionsbezogenen Änderungen der Schulgesetze. Vgl. Hebborn 2011.

ten – 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. Riedel¹⁶ 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. 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, 14,16).

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 zu-

¹⁶ 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 Besonderung 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 Kostenerwägungen kommt Riedel – in Übereinstimmung mit UN, OECD u.a. – zu dem Schluss, dass inklusive Systeme kostengünstiger seien.

gleich 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 bzw. zugeordneten Verordnungen eine konkrete Definition dessen enthalten sein, was als individuell notwendige Unterstützung durch das Land angesehen wird.

Pädagogische Konsequenzen der UN-BRK. 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 wertgeschätzt in einer *Pädagogik der Anerkennung*. Sie bleiben Kinder ihrer Schule, auch wenn sie in Leistung und Verhalten Probleme haben (und machen). Sie werden ernst genommen dadurch, dass die Pädagogen 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 seine sozialen Bedürfnisse und Realitäten in der Lerngruppe, in der Schule, im Familien- und Freundeskreis in den Mittelpunkt der Unterstützung rückt.

Inklusion: Weiterentwicklung der Integration? Im Kontext der Umsetzung der UN-BRK wird verbreitet davon ausgegangen, dass „Inklusion“ ein höherrangiger Begriff als „Integration“ oder „gemeinsamer Unterricht“ sei; von anderen wird dies jedoch bestritten. Diese Kontroverse soll hier nicht fachwissenschaftlich erörtert werden (vgl. dazu Preuss-Lausitz 2011 und die dortige entsprechende Literatur). Entscheidend ist, dass unter *pädagogischen Aspekten* Unterricht und Lernen in der gemeinsamen Gruppe stattfinden, also nicht in einer Sondergruppe in der allgemeinen Schule, und dass jedes Kind in die Schule seines Umfeldes aufgenommen wird und dort verbleiben kann, ohne dies rechtfertigen zu müssen oder aufgrund von Behinderungen von der Abweisung bzw. Abschiebung bedroht ist. Inklusion hat, unter *bildungspolitischem Aspekt*, vor allem die Bedeutung, dass die gesamte Lebenswelt und damit auch das gesamte Unterstützungsfeld für das Aufwachsen ganzheitlich und kindorientiert orientiert ist. Die Verbindung von

Schule, Jugendhilfe, Familienhilfe, Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche, kommunalen Bildungsnetzwerken und barrierefreier Umgebung sind notwendige Teile inklusiver Aufwuchsbedingungen. Soweit „integrative Schulen“ sich schon selbst dieser Vernetzung in ihrer Praxis verpflichtet fühlten und sie verwirklichten, waren sie „inklusiv“. Insofern kommt es bei diesen Begriffen darauf an zu prüfen, was mit ihnen konkret gemeint ist. In keinem Fall ist es angebracht, die jahrzehntelange Praxis integrativer Unterrichtung und Erziehung abzuwerten.¹⁷ In diesem Gutachten wird der Begriff „gemeinsamer Unterricht“ nicht nur verwendet, weil er in den Brandenburger schulamtlichen Sprache verankert ist, sondern weil er auch den Kern der inklusiven Schule ausmacht.

Die UN-BRK spricht nicht nur von *inclusive education*, sondern auch von *students with disabilities*. Sie orientiert sich bei *disability* am Behindertenbegriff der Weltgesundheitsorganisation. Diese 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.

Die Bildungsminister haben jedoch seit 1994 darauf verzichtet, diesen systemischen und relationalen Behindertenbegriff auf ihre sonderpädagogische Klientel anzuwenden. Vielmehr gibt es in der Sprache der Bildungsverwaltungen nur mehr „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ in den „Förderschwerpunkten...“. Aus dem „Lernbehinderten“ wurde ein „Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen“, aus dem Hörbehinderten und Gehörlosen ein „Schüler mit Förderschwerpunkt Hören“, aus dem „Verhaltensgestörten“ ein „Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ usw. Damit verbunden sind der Verzicht auf behinderungsbezogene Eigenschaften, ja Wesenszuschreibungen („geistig behinderte sind...“) und die Hoffnung, dass die Vermeidung des Begriffs „behindert“ Abwertungen verhindert. Zugleich müssen die Bildungsminister unterstellen, dass *students with disabilities* identisch sind mit ihren „Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ – auch wenn es keine vollständige Übereinstimmung mit Behinderung im Sinne der Sozialgesetzbücher und

¹⁷ Das klassische Handbuch zur gemeinsamen Erziehung in Kita und Schule heißt auch in der 7. Auflage „Integrationspädagogik“ (vgl. Eberwein/Knauer 2009).

dem schulischen zusätzlichen, sonderpädagogischen Förderbedarf gibt (das gilt selbst für körperbehinderte Kinder und Jugendliche).

„Fördern“ wurde nicht nur eine zentrale sonderpädagogische Sprachfigur, sondern schulpädagogisch darüber hinaus populär (vgl. das Handbuch von Arnold u.a. 2009). Der Begriff diffundiert ins Unklare, ist doch jede pädagogische Tätigkeit zugleich ein Prozess des Förderns, einer der Gründe, warum „Förderbedarf“ immer mehr Kindern und Jugendlichen zugeschrieben bzw. unterstellt wird. Auch ist aus der Sonderschule die Förderschule geworden – eine sprachliche Verschönerung, die den Aussonderungscharakter verdecken soll (vgl. Sander 2011).

Auch in diesem Gutachten werden die heutigen schulamtlichen Begriffe verwendet, aber auch von Behinderten gesprochen, insbesondere wenn es um die Behinderung im Sinne der WHO geht. Zugleich wird ein Vorschlag unterbreitet, wie die mit den neuen amtlichen Begriffen verbundenen problematischen Aspekte vermieden werden können, insbesondere unter Expansions- und Ressourcengesichtspunkten.

Die Schlussfolgerungen aus diesen Darlegungen sind:

- Alle Kinder und Jugendlichen¹⁸ mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, *unabhängig von Art und Schwere der Behinderung*, ein Recht auf Inklusion, also auf den gemeinsamen Unterricht in einer allgemeinen Schule.
- Dieses Recht „in der Gemeinschaft, in der sie leben“ soll in *wohnortnahen* allgemeinen Schulen realisiert werden. Was dies konkret heißt, kann für die Primarstufe etwas anderes bedeuten als für die Sekundarstufe. Die allgemeinen Regelungen über die – akzeptablen – Schulwege sind dann auch für Kinder mit Behinderungen anzuwenden.
- Dieses Recht muss durch „angemessene Voraussetzungen“ verwirklicht werden, d.h. durch für *notwendig gehaltene Rahmenbedingungen*. Da es keine objektiven Definitionen dieser Notwendigkeit gibt – sie hat sich auch bislang historisch und in den Bundesländern sehr unterschiedlich dargestellt –, ist sie nur im parlamentarisch-öffentlichen Diskurs zu klären. Die bisherigen personellen und sächlichen Rahmungen in Förder-

¹⁸ Ich spreche hier ausdrücklich nicht vom Recht der Eltern („Elternwahlrecht“), sondern vom Recht des Kindes, wie es auch die UN-BRK tut. Auch ist in der UN-BRK nichts von einem Recht auf Förderschule die Rede, sondern vom Recht auf Förderung. Die Erziehungsberechtigten nehmen stellvertretend die Rechte ihrer Kinder wahr.

schulen und im gemeinsamen Unterricht können dabei als Orientierung dienen.

- Brandenburg muss ausdrücklich die Völkerrechtsgrundlage – die UN-BRK – in eine *Schulgesetz-Novellierung* aufnehmen und die damit verbundenen Rechte von Kindern mit *disabilities* verankern. Entsprechend müssen die Verordnungen und Rahmenlehrpläne inklusionsorientiert modifiziert werden.
- Die *Begriffsverwendung* im Kontext zusätzlicher Förderung und im Sinne ganzheitlicher Unterstützung (auch durch andere Institutionen als die Schule) muss von allen Akteuren, oft ganz unterschiedlicher Ausbildung und professioneller Orientierung, gemeinsam und für den je konkreten Einzelfall reflektiert werden.

1.2 Historische, politische und gesetzliche Rahmenbedingungen in Brandenburg

Brandenburg hat eine lange Tradition des gemeinsamen Unterrichts. Schon im ersten Schulgesetz nach der Gründung des Landes wurde im Jahr 1991 die Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern im Ersten Schulreformgesetz verankert, und zwar ohne Schulversuchsstatus als Regelform (vgl. zum Folgenden Obenaus 1997, 33f.). Die Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts wurden im ganzen Land durch einen erheblichen Aufwand an personellen und sächlichen Ressourcen ausgebaut, in jedem Landkreis Integrationsberater/innen berufen, die später in die neu geschaffenen Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen integriert wurden, systematisch Fortbildung für diese und die integrativ unterrichtenden Lehrkräfte angeboten und regionale Arbeitsgemeinschaften Integration eingeführt, die eine wichtige Rolle beim informellen Austausch von Erfahrungen und der lokalen Fortbildung einnahmen. Der Anteil der Schüler/innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf stieg durch dieses komplexe und breit angelegte Unterstützungssystem bis 1996/97 schon auf für damalige Verhältnisse beachtliche 14%. Eine wissenschaftliche Begleitung war zusammen mit der Verwaltung in diese und weitere integrationsförderliche Aktivitäten eingebunden. Die Erfahrungen der Lehrkräfte, der behinderten und nichtbehinderten Schüler/innen und ihrer Eltern wurden empirisch untersucht und die gesamte Implementation der Einführung der gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung wurde ausführlich dokumentiert (vgl. Heyer u.a. 1997). Das Land Brandenburg hat also eine gute Erfahrungsgrundlage geschaffen, den Weg zu einem insgesamt inklusiven Schulsystem zu verwirklichen und die allgemeinen Schulen so auszustatten und ihre Lehrkräfte so kompetent zu machen, dass die sonderpädagogische Förderung weitgehend in den allgemeinen Schulen verankert werden kann. Das schließt nicht aus, dass weiterhin Einstellungen und Interessen bestehen, die sich gegen eine grundsätzliche Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung richten. Auf häufig geäußerte Bedenken wird im Abschnitt 4 eingegangen.

Das gegenwärtige Schulgesetz stellt als Auftrag der Schule heraus, „Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sind besonders zu fördern“, und zwar „vorrangig im gemeinsamen Unterricht“ (BbgSchG § 3 Abs. 1 und 4). Als eines der Bildungsziele der Brandenburger Schule wird formuliert, die Schule solle dazu bei-

tragen, „ein Verständnis für die Lebenssituation von Menschen mit körperlichen, seelischen und geistigen Beeinträchtigungen zu entwickeln und zur Notwendigkeit gemeinsamer Lebenserfahrung beizutragen“ (§ 4, Abs. 5, 14). In den §§ 29-31 wird die sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht (§ 29) und in Förderschulen (§ 30) konkretisiert. Gemeinsamer Unterricht (GU) wird als Soll-Forderung *von allen Schulformen* verlangt, soweit „eine angemessene personelle, räumliche und sächliche Ausstattung vorhanden ist oder nach Maßgabe gegebener Finanzierungsmöglichkeiten geschaffen werden kann“ (§ 29, Abs. 2). Diese vage Vorbehaltsformulierung eröffnet für die jeweilige lokale Entscheidungsebene einen großen Spielraum – sowohl für als auch gegen gemeinsamen Unterricht. Dass dieser in höchst unterschiedlicher Weise genutzt wird und damit die Chancen auf gemeinsamen Unterricht extrem unterschiedlich sind, kann bei Betrachtung der regionalen Entwicklung gezeigt werden (vgl. Abschnitt 2.4). Um das Recht des Kindes mit Behinderungen entsprechend der UN-BRK zu garantieren, müssen die gesetzlichen Vorbehalte beseitigt, das Schulgesetz entsprechend geändert und die regionalen Differenzen überwunden werden.

Die Bereitschaft zur inklusiven Schulentwicklung durch das Bildungsministerium aus den 1990er Jahren wird, bedingt durch die Rechtskraft der UN-BRK, gegenwärtig wieder verstärkt aufgegriffen. Bildungsministerin Münch will „unsere Schulen in die Lage versetzen, künftig alle Schüler aufnehmen und bestmöglich fördern und unterstützen zu können“¹⁹. Dazu soll für Herbst 2011 ein Konzept vorgelegt werden, das auch die gesetzlichen, materiellen, Aus- und Fortbildungsfragen aufgreifen soll.²⁰ Brandenburg ist wie alle Bundesländer verpflichtet, die Umsetzung der UN-BRK auch im Bereich Bildung in einem Aktions- bzw. Entwicklungsplan festzulegen.

Während sich heute kaum noch jemand gegen den *Begriff* „Inklusion“ wendet, wird darunter auch in Brandenburg sehr unterschiedliches verstanden, wie verschiedene Erklärungen von Parteien, Gewerkschaften und Verbänden zeigen. Insbesondere wenn ein ‚breiter‘ Inklusionsbegriff verwendet wird, er sich also auf alle im Bildungssystem benachteiligten bzw. vom Scheitern bedrohten Schüler/innen bezieht, weit über diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinaus, wird eine generelle Schulreform – einschließlich der Überwindung des geglieder-

¹⁹ Presseerklärung v. 1. 6. 2011 „Kein Kind zurücklassen“.

²⁰ Der Regierungspartner Die Linke hat am 7. 6. 2011 an die eigene Regierung eine Reihe von Forderungen gestellt und nennt „die Schaffung einer inklusiven Schule... das größte und umfassendste bildungspolitische Reformprojekt der kommenden Jahre bzw. Jahrzehnte“.

ten Sekundarschulsystems als Voraussetzung der Inklusion behinderter Kinder gefordert (vgl. dazu Abschnitt 1.1).

Andere wollen zwar den gemeinsamen Unterricht ausbauen, aber im Übrigen am differenzierten Förderschulsystem festhalten, also das gegenwärtige Doppelsystem aufrechterhalten. Als Beispiel für die unterschiedliche Interpretation dessen, was mit *inclusive education for students with special educational needs* gemeint ist, kann die Stellungnahme des Städte- und Gemeindebunds Brandenburg gelten. Dieser behauptet, dass – bestimmte²¹ – Förderschulen zum „Gesamtkonzept der schulischen Inklusion“ dazu gehörten.²² Diese Interpretation ignoriert, dass die UN-BRK nicht von Institutionen spricht, sondern von Menschen mit Behinderungen, deren inklusive (schulische) Förderung zusammen mit dem Umfeld, in dem sie aufwachsen, gewährleistet werden müsse. Es ist also beispielsweise die Frage zu klären, *wie* (und nicht *ob*) Kinder mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen in allgemeinen wohnortnahen Schulen unterrichtet werden können. Die UN-BRK spricht gerade nicht davon, für diese Kinder Schulen für Körperbehinderte aufrecht zu erhalten – das wäre dem Geist und Wortsinn von *inclusive education* völlig konträr.

Die verbreitetsten Einwände zentrieren um die für als notwendig gehaltene Ausstattung inklusiver Schulen. Es wird die Sorge geäußert, dass Inklusion „zum Nulltarif“ verwirklicht wird oder gar als „Sparmaßnahme“ wirkt. Wenn in diesem Zusammenhang überhaupt konkrete Vorstellungen geäußert werden, werden oft Ausstattungen als Voraussetzung der Zustimmung genannt, die die bisherige Ausstattung im gemeinsamen Unterricht weit überschreiten. Wenngleich nicht immer klar ist, ob sich hinter dieser finanzökonomischen Argumentationen, die sich in der Regel nur auf die Personalausstattung richten, nicht noch weitere, ungenannte Bedenken verbergen, ist es notwendig, Ausstattungs- und Finanzierungsfragen im Hinblick auf eine nachhaltige inklusive Unterrichtung transparent aufzugreifen und dabei die *jetzigen Gesamtkosten sonderpädagogischer Förderung*, auch in Förderschulen, vergleichend heranzuziehen.

Für das Land Brandenburg kann davon ausgegangen werden, dass zwar im Ziel Inklusion eine große Zustimmung besteht, für die konkrete Umsetzung jedoch mit

²¹ Es wird nicht erläutert, welche Förderschularten aus Sicht des Städte- und Gemeindebundes geschlossen, welche aufrecht erhalten bleiben sollen.

²² Städte- und Gemeindebund Brandenburg, Beschluss des Präsidiums vom 6. 6. 2011 zur Inklusiven Bildung – Umsetzung des Art. 24 UN-BRK.- Insgesamt wollen die Kommunen erst aktiv werden, wenn die Landesregierung einen Gesamtplan vorgelegt hat.

erheblichen Bedenken und unterschiedlichen Interessen zu rechnen ist. Daher wird im abschließenden Teil auf immer wieder vorgebrachte Fragen und Vorbehalte eingegangen. Auch der Politik wird empfohlen, sich offensiv und ernsthaft diesen Fragen zu stellen, um so argumentativ für inklusive Schulentwicklung zu werben.

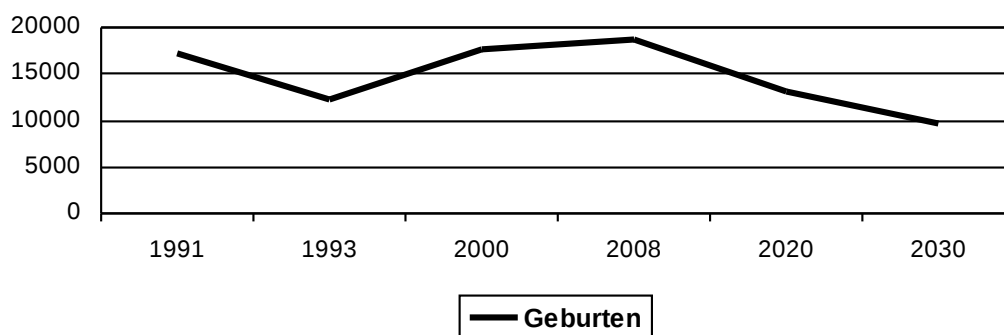
1.3 Die demografische Entwicklung in Brandenburg als Rahmenbedingung für inklusive Schulentwicklung in den Regionen

Eine realistische Diskussion über die inklusive umfassende Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung aus den Förderschulen heraus in das allgemeine Schulwesen verlangt eine differenzierte – auf die Kreise und Städte bezogene – Bedarfsanalyse als auch eine längerfristige, bis weit in das 3. Jahrzehnt angelegte Schulentwicklungsplanung. Dabei sind regionale Wanderungsgewinne und –verluste (vor allem potenzieller Eltern), die Geburtenrate als auch die Geburtenprognose zu berücksichtigen. Dabei kann angenommen werden, dass die Wanderungsgewinne in den 1990er Jahren aus Berlin in den ‚Speckgürtel‘ wieder abnehmen und die Geburtenrate²³ sich landesweit bei rd. 1,4 einpendelt, also weder erheblich sinkt noch steigt.

Das Land Brandenburg hat wie die übrigen neuen Bundesländer nach 1990 einen vorübergehenden Geburteneinbruch erlebt, der sich in der Folge nicht nur in entsprechend verringerten Bedarf an Plätzen in Kindergärten und Schulen niederschlug, sondern auch eine Generation später wieder zu einem weiteren Rückgang der Geburten führen wird. In der Übersicht von tatsächlicher Entwicklung und Geburtenprognose ist dies gut zu beobachten:

Tab. 1.1: Land Brandenburg: Geburtenentwicklung und Geburtenprognosen 1991 bis 2030

Jahr	1991	1993	2000	2008	2020	2030
Geburten	17.215	12.240	17.690	18.810	13.020	9.670



Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg SB A II – j/09, 6 (1991-2009) und A I 8 - 09 für 2009-2030.²⁴

²³ Geburtenrate: Anzahl der Kinder pro Frau im Alter von 15-45 Jahren.

²⁴ Der demografische Bericht im Bildungsbericht Berlin-Brandenburg 2010 (Autorengruppe Regionalisierte Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2010, 23) behauptet, in 2009 seien in Brandenburg 27.000 Kinder geboren worden. Diese Angabe ist falsch (es wurden offenkundig die Geburten mit den Todesfällen verwechselt).

Aus dieser langfristigen Perspektive geht hervor, dass in den Jahren 2010-15 mit einem Zuwachs an Grund-, später an Sekundarschülern zu rechnen ist, danach jedoch von einem erneuten Einbruch der Kinderzahl auszugehen ist. Für 2030 werden für Brandenburg insgesamt nur noch halb so viel Geburten im Vergleich zu 1991 und 2008 prognostiziert.

Der Landesdurchschnitt verdeckt jedoch *starke regionale Unterschiede*. Bezogen auf die Geburten von 2008 (= 100%), werden für *alle* Kreise und kreisfreien Städten im Jahr 2030 Rückgänge prognostiziert. Während sie in der Zuzugsstadt Potsdam bei rd. 8% relativ gering sind, erleiden Landkreise wie Ostprignitz-Ruppin, Spree-Neiße, Prignitz und Oder-Spree einen Rückgang der Geburten auf rd. ein Drittel gegenüber dem Stand von 2008. Selbst für die kreisfreien Städte Brandenburg, Cottbus und Frankfurt/O. wird ein Rückgang auf 56-72% prognostiziert.

Tab. 1.2: Geburten 2008 und Prognosen für 2020 und 2030 nach Landkreisen und kreisfreien Städten

Kreisfreie Stadt / Landkreis	Geburten 2008	Prognose 2020	Prognose 2030	Rückgang 2030 auf 2008
Stadt Brandenburg	560	450	340	60,7%
Stadt Cottbus	730	550	410	56,2%
Stadt Frankfurt/O	470	360	340	72,3%
Stadt Potsdam	1.580	1.600	1.460	92,4%
Barnim	1.360	900	580	42,6%
Dahme-Spreewald	1.200	880	690	57,5%
Elbe-Elster	800	460	340	42,5%
Havelland	1.170	900	800	68,4%
Märkisch-Oderland	1.380	870	560	40,6%
Oberhavel	1.530	1.090	880	57,5%
Oberspreewald-Lausitz	830	530	370	44,6%
Oder-Spree	1.350	810	490	36,3%
Ostprignitz-Ruppin	760	440	240	31,6%
Potsdam-Mittelmark	1.510	990	720	47,7%
Prignitz	520	320	170	32,7%
Spree-Neiße	870	470	290	33,3%
Teltow-Fläming	1.290	900	610	47,3%
Uckermark	910	490	370	40,7%
Land Brandenburg	18.810	13.020	9.670	51,4%

Quelle: Landesamt für Statistik Berlin-Brandenburg, Statistischer Bericht A I 08-09, Mai 2010, 9.-Eigene Berechnung.

Für die sonderpädagogischen Förderung hat diese demografische Entwicklung mehrere Konsequenzen:

- Erstens geht – selbst bei Beibehaltung der gegenwärtigen hohen Förderquote – die Zahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dramatisch zurück; der sonderpädagogische Lehrerbedarf sinkt bei Beibehaltung der gegenwärtigen Ausstattung pro Schüler/in, oder er bleibt gleich zur Verstärkung der Förderung im allgemeinen Schulwesen („Nutzung der demografischen Rendite“).
- Zweitens müssten mittelfristig, bei Aufrechterhaltung des Förderschulsystems (oder eines Teils davon), eine Vielzahl von Förderschulen nicht nur *einzig* und jahrgangsübergreifend organisiert werden – was im BbgSchG § 103 nur in Ausnahmefällen erlaubt wird.²⁵ Die *Schulwege* würden dennoch für ihre Schüler/innen deutlich noch länger sein als gegenwärtig.
- Drittens werden für die Kinder mit eher *selteneren Förderschwerpunkten* noch häufiger als jetzt durchweg *Lösungen vor Ort* gefunden werden müssen, will man extrem lange Wege zu zentralen Förderschulen oder gar teure und familienfeindliche Internatslösungen vermeiden.²⁶
- Viertens müsste die *Schulentwicklungsplanung* deutlich längerfristiger angelegt werden Ein Planungszeitraum von 5 oder 10 Jahren genügt angesichts der historischen Geburteneinbrüche nicht.

Um darzustellen, welche Konsequenzen sich aus der demografischen Entwicklung in den einzelnen Kreisen ergibt, soll im Folgenden für das Geburtsjahr 2020 (Einschuljahr 2026) als Szenario errechnet werden, wie groß die Zahl der Kinder für die einzelnen Förderschwerpunkte pro Kreis bzw. kreisfreie Stadt sind. Dabei werden die – gerundeten – gegenwärtigen landesdurchschnittlichen Anteile für die jeweiligen Förderschwerpunkte in Brandenburg²⁷ zugrunde gelegt.

²⁵ § 105 BbgSchG erlaubt für Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung, dass Schulen mit nur vier aufsteigenden Klassen ab Jahrgangsstufe 3 gebildet werden. Für die übrigen Förderschulen sind zur Aufrechterhaltung mindestens 3 aufsteigende Klassen in der Primarstufe erforderlich.

²⁶ Die in der ehemaligen DDR verbreiteten Internate mit angeschlossener Schule wären nicht nur familien- und kinderfeindlich, sondern extrem teuer und in ihrer Lerneffektivität fragwürdig. Sie müssten im Übrigen weitgehend neu eingerichtet werden.

²⁷ Vgl. Abschnitt 2.1; hier gewählt werden: LES 75%; geistige Entwicklung 15%; körperliche Entwicklung 6%; Hören 3%; Sehen 1%

Tab. 1.3: Szenarium: Sonderpädagogisch zu fördernde Schüler/innen (SEN) in den Landkreisen und kreisfreien Städten des Geburtsjahrgangs 2020

Kreisfreie Stadt / Landkreis	Geburten 2020	Alle SEN 6% ²⁸	LES 75%	Geistige Entw. 15%	Körperl. Entw. 6%	Sehen 1%	Hören 3%
Brandenburg	450	27	20	4	2	0-1	1
Cottbus	550	33	25	5	2	0-1	1
Frankfurt/O	360	22	17	3	1-2	0-1	0-1
Potsdam	1600	96	72	14	6	1	3
Barnim	900	54	41	8	3	0-1	1-2
Dahme-Spreewald	880	53	40	8	3	0-1	1-2
Elbe-Elster	460	28	21	4	1-2	0-1	1
Havelland	900	54	41	8	3	0-1	1-2
Märkisch-Oderland	870	52	39	8	3	0-1	1-2
Oberhavel	1090	65	49	10	4	0-1	2
Oberspreewald-L.	530	32	24	5	2	0-1	1
Oder-Spree	810	49	37	7	3	0-1	1-2
Ostprignitz-Ruppin	440	26	20	4	1-2	0-1	0-1
Potsdam-Mittelm.	990	59	44	9	3-4	0-1	1-2
Prignitz	320	19	14	3	1	0-1	0-1
Spree-Neiße	470	28	21	4	1-2	0-1	1
Teltow-Fläming	900	54	41	8	3	0-1	1-2
Uckermark	490	29	22	4	2	0-1	0-1
Land Brandenburg	13020	780	585	117	47	8	23

Quelle: Geburten: Landesamt für Statistik Berlin-Brandenburg, Statistischer Bericht A I 08-09, Mai 2010. Eigene Berechnung.

Dieses Szenarium für den Geburtsjahrgang 2020 (und damit Einschulungsjahrgang 2026) zeigt, dass fast in allen Kreisen die Einschulungszahlen von geistig und körperlich behinderten Kindern im einstelligen Bereich, im Bereich der Sinnesbehinderten zwischen 0 und 2 liegen. In den Kreisen Spree-Neiße, Uckermark, Ostprignitz-Ruppin, Elbe-Elster oder Prignitz muss von den rund 450 Einzuschulenden bei realistischer Annahme der Förderquoten *im gesamten Landkreis* für vier Kinder des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung ein Lernort mit sonderpädagogischer Förderung gefunden werden – möglichst wohnortnah. Das bedeutet zugleich, dass eine Förderschule geistige Entwicklung ein sehr großes Einzugsgebiet (den gesamten Landkreis) mit langen Schulwegen haben müsste, alle betroffenen Eltern dieses Kreises – trotz Wahlrecht für gemeinsame Unterrichtung – dauerhaft (!) für den Unterricht an der Förderschule optierten und dennoch die Mindestgröße für die Bildung von Klassen und die Aufrechterhaltung von Förderschulen kaum erreicht würde. Noch deutlicher zeigt dies das Szenarium für die

²⁸ Die gegenwärtige Förderquote von 8,6% ist weit überhöht (vgl. unten). Hier wird der bundesdeutsche Durchschnitt zugrunde gelegt.

Förderschwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung und für Hören und Sehen. Auch die Zahlen für die drei zusammengefassten Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES) machen deutlich, dass schulorganisatorisch die Aufrechterhaltung eines ausdifferenzierten Förderschulsystems *neben* der gemeinsamen Unterrichtung keinen Sinn macht bzw. zu extrem kleinen Zwerg-Förderschulen (mit relativ extrem hohen Betriebskosten für die Schulträger) führen würde.

Die demografische Entwicklung ist daher ein zentrales Argument für eine grundsätzliche Umsteuerung und für den rechtzeitigen Ausbau der materiellen, baulichen und personellen Möglichkeiten auch in ländlichen Bereichen für inklusive Unterrichtung in allgemeinen Schulen.

2 Entwicklung und Stand der sonderpädagogischen Förderung in Brandenburg

2.1 Entwicklung der Zahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht

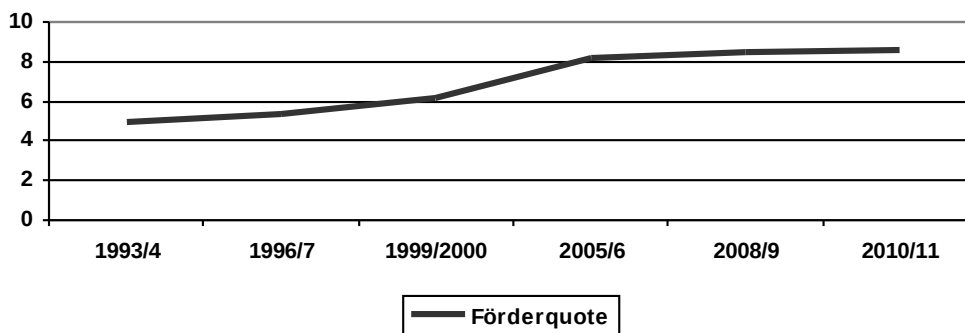
Brandenburg hat einen außerordentlich hohen Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Förderquote, Schüler/innen mit SEN). Diese Förderquote liegt im Schuljahr 2010/11 mit 8,6% rund 39% über dem Bundesdurchschnitt mit 6,2%²⁹. Diese hohe Quote lässt sich nicht begründen durch einen im Vergleich zu anderen Flächenländern höheren Anteil sozial oder medizinisch belasteter Familien. Auch ist der Anteil von Migrantenkindern sowohl im allgemeinen Schulwesen wie in den Förderschulen gering (0,5% aller Förderschüler sind Ausländer, Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011, SB B I 1-j/10, 9, eigene Berechnung); dies müsste im Vergleich zu anderen Bundesländern eher zu *niedrigeren* Förderquoten führen. Offenkundig führt das vorgehaltene Doppelsystem von einerseits Förderschulen, andererseits gemeinsamem Unterricht auch beim Rückgang der allgemeinen Schülerzahlen zu einer überdurchschnittlichen Bereitschaft der an der Förderbedarfsfeststellung beteiligten Personen und Institutionen, individuellen Förderbedarf zu diagnostizieren.

Diese Entwicklung zeigt sich in ihrer Irrationalität besonders, wenn man den Verlauf der Förderquote seit den 1990er Jahren betrachtet:

Tab. 2.1: Entwicklung der Förderquote, der Förderschulquote und der Integrationsquote GU seit 1993/94 bis 2010/11 in Brandenburg (in v.H)

	1993/4	1996/7	1999/2000	2005/6	2008/9	2010/11
Förderquote	5,0	5,4	6,2	8,2	8,5	8,6
Förderschulquote	4,7	4,6	5,1	6,1	5,4	5,2
GU-Quote	0,3	0,8	1,0	2,0	3,1	3,4

²⁹ Würden nur die Flächenländer der alten Bundesrepublik (ohne die Stadtstaaten) zum Vergleich herangezogen, läge der Durchschnitt im Jahr 2008 bei 4,3% für die Förderschulen, 1,2 für Integration (KMK 2010a, 39 und passim, eig. Berechnung). Die Länder der KMK beziehen die Förderquote auf die Jahrgänge 1-10. Würden die Schüler/innen der Werkstufe der Schule für geistige Entwicklung, die der Sekundarstufe II zugerechnet werden können, abgezogen, käme man generell auf etwas modifizierte Förderquoten. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wird auch in diesem Gutachten wie bei der KMK verfahren.



Quellen: 1993-1997: Obenaus 1997, 39-41; 1999-2008; KMK 2010; 2010: Autorengruppe Regionalisierte Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2010, 312. Bezug alle Schüler 1-10.

Als irrational muss diese Entwicklung deshalb bezeichnet werden, weil sich innerhalb eines Zeitraumes von 17 Jahren weder der Anteil von sinnes-, körper- oder geistig behinderten noch der Anteil von lern- oder verhaltensauffälligen Schüler/innen um mehr als zwei Drittel (72%) erhöht haben kann. Die Förderschulquote hat um 2005 mit 6% einen Höhepunkt erreicht, ist aber im Jahr 2011 mit 5,2% gegenüber 1993 *nicht* geringer geworden! Oder anders: Das Förderschul- und Aussonderungssystem hat sich selbst erhalten, der gemeinsame Unterricht wurde ein Ergänzungsprodukt. Das widerspricht allen amtlichen Zielsetzungen, aber auch der Behauptung, die Förderschule sei ein subsidäres System.

Untersucht man, *welche Förderschwerpunkte* zugeschrieben werden und ob hierbei zwischen der Aussonderung in Förderschulen und der Inklusion im gemeinsamen Unterricht nach Förderschwerpunkten unterschieden wird, lässt sich für Brandenburg insgesamt folgendes feststellen:

Tab. 2.2: SEN nach Förderschwerpunkten, Förderschulanteilen und Anteil gemeinsamen Unterricht in Brandenburg Schuljahr 2010/11

	N alle SEN	v.H. alle SEN	N in FöS	Anteil FöS	Anteil GU
Lernen	7.621	47,6	5.764	75,6	24,4
Em-soz	2.664	16,7	436	16,4	83,6
Sprache	1.365	8,5	1.365	27,9	72,1
(Teilsomme LES)	(11.650)	(72,7)	(7.565)	(64,9)	(35,1)
Körper/motorisch	856	5,3	223	26,1	73,9
Hören	480	3,0	216	45,0	55,0
Sehen	194	1,2	87	44,8	55,2
Geistige Entw.	2.822	17,6	2.687	95,2	4,8
Summe	16.002	99,9	9.794	61,1	38,9

Quelle; Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011, B I 1 – j/10 (eigene Berechnung).- Legende: SEN: Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf. LES: Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache. FöS: Förderschulen. GU: gemeinsamer Unterricht.

Aus dieser Übersicht wird deutlich, dass die Förderschwerpunktanteile mit einem höheren Anteil im Bereich Förderschwerpunkt em-soz etwa den Bundesdurchschnitten entsprechen.³⁰ *Fast drei Viertel aller Förderschüler/innen sind den drei – sich stark überschneidenden – Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache zugeordnet.* Sie stammen bekanntlich weit überwiegend aus denselben sozial stark belasteten (in Brandenburg: deutschen) Familien (vgl. u.a. die Mikrozensusauswertung durch die Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 72, oder die empirische Studie von Wocken 2000 auch für Brandenburg). Diese drei Förderschwerpunkte werden daher in der Darstellung zusammengefasst.

Vergleicht man die *Inklusionsanteile* der verschiedenen Fördergruppen, so stellt man überrascht fest, dass *verhaltenschwierige Schüler/innen*, die in der öffentlichen Diskussion gern als Beispiel für besondere Schwierigkeiten beim gemeinsamen Unterricht herangezogen werden, einen besonders hohen Inklusionsanteil haben. Offenkundig wird diese Diagnostik gern zugesprochen, um für Kinder mit Verhaltensproblemen im allgemeinen Unterricht zusätzliche Unterstützung zu erhalten. Eine genauere Analyse der zugrunde liegenden Diagnostikkriterien wäre allerdings wünschenswert. In einer Berliner Studie, bei der 65 Gutachten mit der Feststellung „emotionaler und sozialer Förderschwerpunkt“ untersucht wurden, musste eine äußerst breit gestreute Qualität der Gutachten festgestellt werden (vgl. Levin/Arnold 2005 und Arnold u.a. 2005).

Auch im *Förderschwerpunkt Sprache* ist der Inklusionsanteil mit über 70% hoch, ebenso in den Förderschwerpunkten *körperliche und motorische Entwicklung* (74%) und bei *sinnesbehinderten Schülern* (je 55%). Möglicherweise hat das Fehlen einschlägiger wohnortnaher Förderschulen diese inklusive Entwicklung unterstützt.

Dagegen werden drei Viertel aller Schüler/innen mit dem *Förderschwerpunkt Lernen* – Kinder aus sozial besonders belasteten Familien – ausgesondert. Für die Lern- wie für die Sozialentwicklung dieser Kinder ist dies von großem Nachteil.

³⁰ Bundesweite Förderquoten 2008 (KMK 2010, XII): Lernen 43,5%; Em-soz 9,0%; Sprache 9,5%; körperl. Entw. 6,4%; Hören 2,8%; Sehen 1,5%; geistige Entw. 19,0%; übergreifend 6,5% (Schulen mit mehreren Förderschwerpunkten); Kranke 2,5%. Bei Abzug der beiden letzten Gruppen müssten die übrigen höhere Anteile erhalten.

Wocken konnte (2007) zeigen, dass die kognitive Entwicklung der Kinder in den Förderschulen Lernen umso ungünstiger verläuft, je früher sie dorthin überwiesen und je länger sie dort sind. Die internationale wie die nationale empirische Forschung hat einhellig belegt, dass *für lernschwache Schüler/innen die leistungsheterogene Lerngruppe das günstigere Lernumfeld* darstellt als die Sondergruppe lernschwacher Schüler/innen, und dass die leistungsstarken Schüler/innen durch den gemeinsamen Unterricht kognitiv nicht beeinträchtigt, in ihrer sozialen Kompetenzentwicklung sogar gestärkt werden (vgl. u.a. Hildes Schmidt/Sander 1996, Klemm/Preuss-Lausitz 2008, Preuss-Lausitz 2009d, Schnell/Sander/Federolf 2011).

Die *geringste Inklusionsquote* von knapp 5% gilt für *Kinder mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Die zwei Jahrzehnte dauernde Erfahrung Brandenburgs mit gemeinsamem Unterricht hat offenkundig kaum die Bereitschaft erhöht, verstärkt auch Kinder mit geistiger Entwicklung in den gemeinsamen Unterricht einzubeziehen. Möglicherweise wirken hier noch Einstellungen aus der Zeit der DDR (und damit der Ausbildungszeit vieler Lehrkräfte) nach. In der DDR waren Kinder mit geistiger Entwicklung in der DDR nicht als bildungsfähig, sondern nur als förderfähig angesehen worden. Sie wurden nicht in Schulen, sondern in Einrichtungen des Gesundheitssystems aufgenommen (vgl. Liebers 1997).

Unter Beachtung des sich aus der UN-BRK ergebenden Rechts auf Inklusion unabhängig von der Art der Behinderung und unter Einbeziehung der demografischen Entwicklung werden sich jedoch mittelfristig alle Akteure auf einen erheblich *höheren Anteil auch von Kindern mit geistiger Entwicklung* im gemeinsamen Unterricht wohnortnaher allgemeiner Schulen einzustellen müssen. Das hat Folgen für die Schulplanung, aber auch für die Kompetenzen und Einstellungen aller Lehrkräfte – sowohl der Sonderpädagogen als auch der Regelschullehrkräfte.

Die Zahl der Förderschulen ist seit 2004 von 117 auf 99³¹ zurückgegangen und entspricht etwa dem allgemeinen Rückgang von selbständigen Schulen im Land Brandenburg; der Rückgang ist also nicht begründet durch wachsenden gemeinsamen Unterricht (vgl. zum Folgenden Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011,

³¹ Außerdem gibt es 121 schulische Einrichtungen; das können Förderschulklassen in allgemeinen Schulen sein. Auch im Begriff „Selbstständige Schule“ können sich mehrere schulische Einrichtungen verbergen, wenn sie einer gemeinsamen Schulleitung unterstehen.

B I 1 – j/10, 44ff.). Dabei fällt auf, dass die Zahl der Schulen mit dem Förder-schwerpunkt geistige Entwicklung in diesem Zeitraum nur um eine Schule verrin-gert wurde (von 41 auf 40). Die Schülerzahl in Förderschulen sank seit 1999 von 16.400 auf 9.794. Die *Klassenstärke* über alle Förderschulen liegt 2010/11 im Schnitt, wie 2004/05, bei rd. 9 Kindern³², die *Schülerzahl pro Förderschule* im Schnitt bei 99.

Die 9.794 Schüler/innen in Förderschulen werden von 1.961 *vollzeit-, teilzeit- und stundenweise beschäftigten Lehrkräften* unterrichtet.³³ In allen Förderschultypen liegt der *Frauenanteil unter den Lehrkräften* bei 85,3%.³⁴ 31% von ihnen sind 55 Jahre und älter, nur 9% sind jünger als 40 Jahre, haben also in ihr Lehrerstudium nach 1990 absolviert.³⁵ In den nächsten Jahren wird also etwa *ein Drittel der För-derschul-Lehrkräfte aus dem aktiven Dienst ausscheiden*. Um diese Stellen wieder besetzen zu können, ist angesichts der hohen Nachfrage nach Sonderpädagogen auch in anderen Bundesländern zu klären, ob die vertragliche Garantie des Landes Berlin, für das Land Brandenburg zureichend Sonderpädagogen auszubilden, er-füllt wird, und wie das Land Brandenburg diese Zusicherung auch wirksam über-prüfen kann. In jedem Fall stellt sich *ein Nachwuchs- und Qualifikationsproblem*, das sowohl kurzfristig als auch nachhaltig mit mehreren Maßnahmen gelöst wer-den muss. In Abschnitt 3 werden dazu Empfehlungen formuliert.

³² Über alle Förderschulen Lernen bei 10,5, Förderschulen geistige Entwicklung bei 7,0.

³³ Vollzeit 1.248; Teilzeit 686; stundenweise 27. Vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011, B I 2-j/10, 10.

³⁴ Bei teilbeschäftigten Lehrkräften liegt der Frauenanteil in Förderschulen bei 89,7%. Vgl. S. 47 (eigene Berechnung).

³⁵ Vgl. S. 54.- In den Förderschulen Lernen (32%) und geistige Entwicklung (31%) sind die Antei-le ähnlich. Damit unterrichten mehr ältere Lehrkräfte in den Förderschulen als in den Gymnasien (25,5%) und in den Grundschulen (28%).

2.2 Geschlechtsspezifische Verteilung in den Förderschwerpunkten, in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht

Bundesweit wird Jungen eher als Mädchen sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben – in allen Förderschwerpunkten, besonders häufig in den Bereichen em-soz, Sprache und Lernen. Jungen werden bei gleich schwachen Schulleistungen eher in Förderschulen überwiesen als Mädchen, wie mehrere Studien zeigen (z.B. Lehmann/Hofmann 2009).

In Brandenburg liegt der *Jungenanteil bei allen Kindern mit Förderbedarf* (SEN) mit 64,5% bei rund zwei Dritteln aller Förderschüler/innen. Im Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung ist der Jungenanteil besonders hoch. Ob dies an objektiven, intersubjektiv überprüfbaren Merkmalen oder an der subjektiven Einschätzung der Sonderpädagogen, Regelschullehrkräfte und Schulpsychologen liegt, kann hier nicht beurteilt werden. Es ist jedoch zu vermuten, dass Vorstellungen über schul- und unterrichtsangemessenes Verhalten von Kindern, verbunden mit bestimmten Unterrichtsstilen, für einen Teil der Jungen zu negativen Bewertungen führt. Die Untersuchungen Wockens in Brandenburger und Hamburger Förderschulen zeigen überdies, dass selbst innerhalb der Förderschulen die Leistungsdifferenz zwischen Jungen und Mädchen bei etwa gleicher Intelligenzverteilung und ähnlich extrem ungünstigem sozialen Hintergrund (elterlicher Erwerbsstatus, berufliche Qualifikation, Bücherbestand) „drastischer ausfällt als in den allgemeinen Schulen“ (Wocken 2007, 41) – also Jungen nicht nur häufiger in Förderschulen landen, sondern dort auch schlechtere Leistungen erreichen. Die Benachteiligung von Jungen im Schulsystem ist schon in einer Drucksache des MBS aufgegriffen worden (vgl. MBS 2007); aus den hier für das gegenwärtige Schuljahr geltenden Daten kann jedoch keine zwischenzeitliche Abschwächung der Benachteiligung abgelesen werden.

Betrachtet man die Jungenanteile in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht, fällt auf, dass in mehreren Förderschwerpunkten eine leichte Tendenz besteht (em-soz, körperliche Entwicklung, Hören, Sehen), Jungen eher in Förderschulen als im gemeinsamen Unterricht aufzunehmen; insgesamt gleicht sich dies jedoch wieder aus, da im Förderschwerpunkt Sprache eine umgekehrte Tendenz vorliegt.

Tab. 2.3: Jungenanteile in den Förderschwerpunkten in Brandenburg im Schuljahr 2010/11 insgesamt (SEN) und in Förderschulen

Förderschwerpunkt	SEN N	Jungenanteil aller SEN in v.H.	Jungenanteil nur FöS in v.H.
Lernen	7.621	59,0	60,6
Em-soz	2.664	84,2	89,2
Sprache	1.365	67,1	64,8
Geistige Entw.	2.822	61,2	61,1
Körperliche Entw.	856	61,3	67,7
Hören	480	59,6	63,0
Sehen	194	61,9	64,4
Summe	16.002	64,5	62,4

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011, SB B I 1 – j/10, 28, eigene Berechnung. SEN: Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht.

Die Erörterung der ungleichen Geschlechterverteilung³⁶ und der darin zum Ausdruck kommenden sozialen Benachteiligung eines Teils der Jungen ist deshalb so wichtig, weil sie deutlich macht, dass bei Förderansätzen geschlechterbezogene pädagogische Ansätze – nicht nur, aber ganz besonders im Bereich der Verhaltensprobleme – entwickelt und ausgebaut werden müssen. Leider ist dies sowohl in der Sonderpädagogik insgesamt als auch in den Konzepten inklusiver Unterrichtung bislang noch kaum entfaltet (vgl. dazu Matzner/Tischner 2008, Pfitzer/Valtin 1993, Preuss-Lausitz 2009a).

³⁶ Die regionalen Unterschiede sind innerhalb der Förderschwerpunkte nicht nur bei der Förderquote, sondern auch in Bezug auf die Geschlechterverteilung beachtlich und wären Anlass zur Prüfung der Gründe. Exemplarisch sei hier auf die Differenzen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verwiesen: Während im Durchschnitt der Jungenanteil bei 61,1% liegt, erreicht er in Potsdam-Mittelmark 65,3, dagegen in Teltow-Fläming nur 47,4% (Sonderauswertung Amt für Statistik Berlin-Brandenburg für dieses Gutachten und SB B I 9 –j/10, 44).

2.3 Rückwanderungen aus den Förderschulen und Schul(miss)erfolg

Das Förderschulsystem wird gern als ‚Schonraum‘ bezeichnet, der der Lernmotivation diene und damit die Schulleistungen so steigern, dass sie als ‚Zwischenraumschule‘ gelten könne, die ihre Schüler/innen bald wieder in die allgemeinen Schulen zurückführe.

Leider ist die Realität eine andere. In Brandenburg werden jährlich gerade mal *2,8% der Förderschüler/innen in das allgemeine Schulwesen zurückgeführt*, dagegen jährlich 13,5% neu in Förderschulen aufgenommen (vgl. Autorengruppe Regionalisierte Bildungsberichterstattung 2010, 312). Das bedeutet: Wer einmal in Förderschulen überwiesen wurde, hat geringe Chancen, wieder in den allgemeinen Schulen zusammen mit den Kindern seiner Umgebung lernen und leben zu können. *Die Förderschule ist auch in Brandenburg keine Zwischenraumschule.*

Das könnte, unabhängig vom Inklusionsauftrag der UN-BRK, noch hingenommen werden, wenn der ‚Schonraum‘ Förderschule lerneffektiv wäre und damit zu akzeptablen Kompetenzen und *Schulabschlüssen* führen würde. Der Schulerfolg in Förderschulen ist bundesweit eher als gering einzuschätzen. Behinderungshomogene Lerngruppen, wie sie für das Förderschulsystem wesenseigen sind, erzeugen ganz offenkundig nicht die allgemein erwünschten Bildungsabschlüsse. Wocken erklärt dies mit dem vierfachen Reduktionismus in Förderschulen (hier: für Förderschwerpunkt Lernen): - Didaktischem Reduktionismus (Senkung des Anspruchsniveaus), methodischem Reduktionismus (Reduktion auf stark gesteuerte Lernsituationen und gering komplexe Operationen), sozialem Reduktionismus (Herkunft aus sozialen Randgruppen), zeitlichem Reduktionismus (Lernzeit verringert durch häufigere Unterrichtsstörungen und Schulabsenz) (Wocken 2007, 56).

Diese generelle Beobachtung gilt für Brandenburg besonders deutlich, auch im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt oder zu Nachbarländern mit vergleichbar hoher Förderquote wie Sachsen oder Thüringen³⁷: *Mehr als neun von 10 Kindern in Brandenburger Förderschulen erreichen nicht einmal die Berufsbildungsreife* und haben somit i.d.R. keine Chance, direkt in normale Ausbildungsgänge zu kommen. Auch in den Förderschulen mit allgemeinem, sog. „zielglei-

³⁷ 2008 in Sachsen: ohne BBiR 81,9%; BBiR 16,1%; FOSR 2,0, HSR -; Thüringen: Ohne BBiR 56,5%, BBiR 41,0%; FOSR 2,5%, HSR-. Vgl. Preuss-Lausitz 2011, 71. Quellen: s. Tab. 2.4.

chen“ Curriculum in den Förderschulen Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Hören, Sehen und (teilweise) körperliche Entwicklung gelingt es nicht, auch nur bundesdurchschnittliche Abschlussleistungen zu erreichen.

Tab. 2.4: Absolventen aus allen Förderschulen in Brandenburg 2009/10

	Ohne BBiR	BBiR	FOSR	HSR	N
N	1.089	45	14	13	1.161
Br in v.H.	93,8%	3,9%	1,2%	1,1%	100,0%
D 2008	76,2%	21,5%	2,1%	0,2%	100,0%

Quelle: Für Brandenburg Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011, B I 9 – j/10, 58, eigene Berechnung. D: KMK 2010, 45 (eigene Berechnung). Legende: BBiR: Hauptschul- /Berufsbildungsreife; FOSR: Fachoberschulreife; HSR: Fachhochschul- und allg. Hochschulreife.

Diese extrem ungünstige Situation besteht in Brandenburg schon länger, ohne dass dies bislang erkennbar als Herausforderung für Politik, Wirtschaft, die Kommunalentwicklung oder die Lehrerverbände angenommen wurde:

Tab. 2.5: Schulabschlüsse in Brandenburger Förderschulen 1999 und 2010 – Rückgang der Qualifikation

	Ohne BBiR	BBiR	FOSR	HSR	N
1999	84,6%	12,6%	1,9%	0,9%	100,0%
2010	93,8%	3,9%	1,2%	1,1%	100,0%

Diese Tabelle belegt, dass in den letzten 10 Jahren eine in Abschlüssen erkennbare Qualifikationssteigerung nicht nur nicht stattgefunden hat, sondern ein *Rückgang der in Abschlüssen sichtbaren Qualifikation* zu beklagen ist. Der Weg zu mehr Inklusion ist auch ein Weg zu einer besseren Qualifikation. Es ist empfehlenswert, dass dieser Aspekt bei der öffentlichen Erörterung der Umsetzung inklusiver Schulentwicklung stärker herausgearbeitet wird. Dabei wird es nicht genügen, neue Abschlussformate zu erfinden; vielmehr muss es um die transparente Dokumentation von Kompetenzen gehen. Daher sind individuelle Abschlussportfolios, orientiert an Kompetenzrastern, für alle Jugendliche am Ende der Schulpflichtzeit eine bessere Alternative.

2.4 Regional differenzierte Entwicklung der Förderquoten und des gemeinsamen Unterrichts

Die bisherige Darstellung der sonderpädagogischen Förderung in Brandenburg bezog sich auf Landesdurchschnitte. Für ein Umsetzungskonzept inklusiver Schulentwicklung ist jedoch der differenzierte Blick auf die einzelnen Kreise bzw. kreisfreien Städte und auf die Schulaufsichtsbereiche notwendig. Denn die Kreise haben als Schulträger von Förderschulen und die Schulämter als Stellenverteiler eine zentrale Verantwortung bei der konkreten Umsetzung von Inklusion im Sinne der UN-BRK vor Ort.

Tab. 2.6: Förderquoten³⁸ und Anteile des gemeinsamen Unterrichts nach Landkreisen und kreisfreien Städten (Bezug: Jahrgangsstufen 1-10)

	Alle Schüler 1-10 ³⁹	Alle SEN 1-10	Förderquote ⁴⁰	Quote FöS ⁴¹	Quote GU ⁴²
Brandenburg	5.604	448	8,0	60,7	39,3
Cottbus	8.286	790	9,5	69,1	30,9
Frankfurt/O	5.235	502	9,6	73,1	26,9
Potsdam	15.604	1.075	6,9	66,2	33,8
Barnim	14.436	1.471	10,2	56,7	43,3
Dahme-Spreewald	13.710	947	6,9	61,0	39,0
Elbe-Elster	8.825	752	8,5	64,4	35,6
Havelland	14.708	827	5,6	49,7	50,3
Märkisch-Oderland	15.281	1.255	8,2	60,2	39,8
Oberhavel	17.894	919	5,1	53,9	46,1
Oberspreewald-Lausitz	8.505	614	7,2	72,6	27,4
Oder-Spree	15.103	1.394	9,2	65,2	34,8
Ostprignitz-Ruppin	8.578	634	7,4	68,9	31,1
Potsdam-Mittelmark	17.375	954	5,5	45,9	54,1
Prignitz	6.223	572	9,2	73,6	26,4
Spree-Neiße	8.658	609	7,0	49,6	50,4
Teltow-Fläming	13.812	854	6,2	75,5	24,5
Uckermark	11.245	1.385	12,3	53,7	46,3

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, Statistischer Bericht SB B 1 9 – j /10, 2011. Eigene Berechnung.- Legende: SEN = Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf (students with special educational needs); FöS = Förderschule; GU = Gemeinsamer Unterricht.

³⁸ Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass hier entsprechend der KMK-Berechnungsweise alle Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Gesamtschülerzahl der Jahrgänge 1-10 bezogen werden. Würde die Werkstufe der Schule für geistige Entwicklung herausgenommen, können sich jeweils um wenige Zehntel Prozente abweichende Förderquoten ergeben. Stichprobenrechnungen zeigen, dass sie sowohl nach oben wie nach unten um weniger als 0,4% variieren.

³⁹ Errechnet aus allen Schüler/innen der Primarstufe, der Sekundarstufe und der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt (vgl. Amt für Statistik 2011, Statistischer Bericht B I 1 – j/10, 19ff, 19ff).

⁴⁰ Alle SEN in Relation zu allen Schüler/innen Jahrgänge 1-10 einschl. aller Förderschüler/innen.

⁴¹ Anteil der Förderschüler an allen SEN.

⁴² Anteil aller SEN im gemeinsamen Unterricht.

Wie die Übersicht zeigt, variiert der *Anteil der Schüler/innen mit festgestelltem Förderanteil (Förderquote)* in den kreisfreien Städten und Landkreisen zwischen 5,1% (Oberhavel) und 12,3% (Uckermark), also um das 2,4fache. Offenkundig werden unterschiedliche Maßstäbe bei der Förderfeststellung verwendet – ein Phänomen, das nicht nur für die ‚weichen‘ Förderschwerpunkte LES, sondern auch für die scheinbar eindeutigen Behinderungen gilt. Dieses diagnostische Manko lässt sich bei der gegenwärtigen, individualisierten Ressourcengewinnung des Doppelsystems von Förderschulen und gemeinsamem Unterricht kaum lösen. Für die Förderschwerpunkte LES empfiehlt sich eine pauschale Ressourcenzuweisung an die allgemeinen Schulen nach Maßgabe ihrer gesamten Schülerzahl und des sozialen Einzugsgebietes (vgl. Abschnitt 3). Bei den übrigen müssten klarere und *intersubjektiv überprüfbare* Feststellungskriterien landesweit entwickelt und verbindlich gemacht werden. Aber auch und gerade für diese Förderschwerpunkte ist es für die Ressourcen- und Schulplatzplanung sinnvoll, von einer landesweiten Gesamtquote auszugehen, die sich auf die Anteile von behinderten Kindern innerhalb ihrer Alterskohorte beziehen. Diese Anteile haben sich seit den 1970er Jahren kaum verändert. Es ist davon auszugehen, dass sie insgesamt bei zusammen 2% liegen (vgl. auch KMK 2010, XII).

Auch der *Anteil des gemeinsamen Unterrichts* unterscheidet sich in den Kreisen und Städten erheblich. Er liegt zwischen den relativ niederen Quoten um 25% in Teltow-Fläming, Prignitz, Frankfurt/O., Oberspreewald-Lausitz und relativ hohen Quoten um oder über 50% in Havelland, Potsdam-Mittelmark und Spree-Neiße.

Um *für die inklusive Schulentwicklung in den Landkreisen und kreisfreien Städten* differenzierte Einzelinformationen über die Zahl der Schüler/innen mit je unterschiedlichem Förderschwerpunkt zu erhalten, wurde durch das Amt für Statistik Berlin-Brandenburg für dieses Gutachten eine *Sonderauswertung innerhalb der Landkreise bzw. kreisfreien Städte nach Förderschwerpunkten* vorgenommen. Sie

wird im Anhang beigefügt. Sie ist für die regionale inklusive Entwicklung eine präzise und notwendige empirische Grundlage. Sie belegt, dass in einer Reihe von Landkreisen die wenigen Schüler/innen mit körperlichen und Sinnesbehinderungen inklusiv wohnortnah unterrichtet werden, also offenkundig individuelle Vor-Ort-Lösungen gefunden worden sind.

Seitens des MBS ist schon in den 1990er Jahren die breite regionale Streuung sowohl der Förderquote – auf insgesamt geringerer Höhe – als auch die Streuung beim Anteil der gemeinsamen Unterrichtung beobachtet und problematisiert worden (vgl. Obenaus 1987, 37-43). Die damaligen Daten können daher herangezogen werden, um zu prüfen, wie sich die Entwicklung in den einzelnen Landkreisen zwischen 1996/7 und 2010/11, also in 14 Jahren, vollzogen hat.⁴³

Tab. 2.7: Förderquoten⁴⁴ und Anteile des gemeinsamen Unterrichts nach Landkreisen und kreisfreien Städten 1996/7 und 2010/11 im Vergleich

	Förderquote 1996/97	Förderquote 2010/11	Quote GU 1996/97	Quote GU 2010/11
Brandenburg	6,6	8,0	17,4	39,3
Cottbus	6,2	9,5	11,6	30,9
Frankfurt/O.	7,2	9,6	10,7	26,9
Potsdam	6,9	6,9	10,8	33,8
Barnim	6,8	10,2	16,3	43,3
Dahme-Spreewald	4,3	6,9	20,8	39,0
Elbe-Elster	5,0	8,5	12,8	35,6
Havelland	4,4	5,6	6,3	50,3
Märkisch-Oderland	5,4	8,2	9,4	39,8
Oberhavel	4,8	5,1	10,4	46,1
Oberspreewald-Lausitz	4,4	7,2	6,9	27,4
Oder-Spree	5,8	9,2	22,7	34,8
Ostprignitz-Ruppin	5,6	7,4	11,6	31,1
Potsdam-Mittelmark	4,2	5,5	17,4	54,1
Prignitz	6,5	9,2	21,5	26,4
Spree-Neiße	3,2	7,0	11,4	50,4
Teltow-Fläming	5,5	6,2	21,1	24,5
Uckermark	6,5	12,3	9,3	46,3
Land Brandenburg	5,4	8,6	13,9	38,8

Quelle für 1996/97: Obenaus 1997, 38-41 (öff. und priv.)-

⁴³ Obenaus stellt die Förder- und GU-Quoten für die Jahre 1993/4 bis 1996/7 dar. Das Berechnungsverfahren ist identisch.

⁴⁴ Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass hier entsprechend der KMK-Berechnungsweise alle Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Gesamtschülerzahl der Jahrgänge 1-10 bezogen werden. Würde die Werkstufe der Schule für geistige Entwicklung herausgenommen, können sich jeweils um wenige Zehntel Prozente abweichende Förderquoten ergeben. Stichprobenrechnungen zeigen, dass sie sowohl nach oben wie nach unten um weniger als 0,4% variieren.

Der Vergleich zeigt, dass die regionalen Differenzen nicht nur in den beiden ausgewählten Jahren, sondern auch in der Entwicklung höchst unterschiedlich sind: Während die *Förderquote* in Potsdam gleich geblieben ist, stieg sie in der Uckermark von etwa gleicher Höhe um fast 100%. Während im Landkreis Oberhavel die Förderquote niedrig war und niedrig bleibt, steigt sie im Landkreis Barnim von einem damals hohen Niveau auf noch höhere Werte. All dies kann mit Sozialstruktur oder der Entwicklung medizinisch begründbarer Behinderungen nichts zu tun haben.

Der *Ausbau des gemeinsamen Unterrichts* ist in diesem Zeitraum in allen Kreisen und Städten festzustellen. Auch hier sind die Unterschiede frappant: Während der Landkreis Teltow-Fläming den Anteil gemeinsamer Unterrichtung in 14 Jahren nur minimal von 21% auf 24,5%, der Landkreis Prignitz von 21,5% auf 26% geringfügig erhöhten, baut der Landkreis Havelland den gemeinsamen Unterricht von einem geringen Ausgangsniveau (6%) auf 50% und der Landkreis Uckermark von ebenfalls niederen 9% auf 46% zügig aus.

Insgesamt kann jedoch festgestellt werden, dass in allen Kreisen und Städten die *Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht* frühzeitig begannen und zunehmend breiter verankert sind. Das bedeutet, dass *überall auf vorhandene Erfahrungen zurückgegriffen werden kann* und Fortbildungskonzepte in Verbindung mit Hospitationen (Peer-Peer-Lernen) bei schon Inklusion praktizierenden Lehrkräften und Schulen ermöglicht werden können. Das Ziel, bis 2019/20 eine Inklusionsquote von 85% zu erreichen, ist daher in den Regionen machbar, wenn entsprechende strukturelle, personelle und sächliche Maßnahmen getroffen werden (vgl. Abschnitt 3).

Um zu prüfen, ob die hier dargestellten Unterschiede mit der Praxis der *Schulämter* zusammenhängen, werden die Kreisergebnisse den Schulämtern zugeordnet⁴⁵:

⁴⁵ In der Auswertung der Regionalkonferenzen „Schule für alle“ der staatlichen Schulämter (Entwurfssfassung August 2011) sind leicht abweichende Förderquoten genannt, weil die Förderschüler/innen auf alle Schüler – also auch die in der gymnasialen Sekundarstufe II – bezogen sind. Das führt jedoch zu Verzerrungen, da in der Sek. II (außer Werkstufe) kaum Förderschüler/innen sind.

Tab. 2.8: Förderquoten und Exklusionsquoten der Schulämter 2010/11

Schulamt	Förderquote je LK/kr.fr.St.	Quote Förder-schulen	Quote gemeinsamer Unterricht
Brandenburg ⁴⁶	HVL 5,6	49,7	50,3
	PM 5,5	45,9	54,1
	BRB 8,0	60,7	39,3
	P 6,9	66,2	26,9
Cottbus ⁴⁷	SPN 7,0	49,6	50,4
	OSL 7,2	72,6	27,4
	EE 8,5	64,4	35,6
	CB 9,5	69,1	30,9
Eberswalde ⁴⁸	UM 12,3	53,7	46,3
	BAR 10,2	56,7	43,3
Frankfurt/O. ⁴⁹	MOL 8,2	60,2	39,8
	OS 9,2	65,2	34,8
	FF 9,6	73,1	26,9
Perleberg ⁵⁰	PR 9,2	73,6	54,1
	OPR 7,4	68,9	31,1
	OHV 5,1	53,9	46,1
Wünsdorf ⁵¹	DS 6,9	61,0	39,0
	TF 6,2	75,5	24,5

Beim Blick auf diese Zuordnungen fällt auf, dass das Schulamt Wünsdorf in seinen beiden Kreisen (Dahme-Spree, Teltow-Fläming) eher unterdurchschnittliche Förderquoten hat, das Schulamt Eberswalde jedoch für seine beiden Kreise (Barnim, Uckermark) eine fast doppelt so hohe. Warum wird dort rund jeder neunte Schüler mit einem Förderstatus versehen? Könnte es sein, dass das Schulamt Eberswalde die hohe Förderquote erreicht, weil sie – bei Aufrechterhaltung der Förderschulstandorte und des dortigen Unterrichts – deutlich mehr Kindern der allgemeinen Schulen einen Förderstatus zuerkennt? Erhält das Schulamt entspre-

⁴⁶ Zuständig für die Landkreise Havelland, Potsdam-Mittelmark sowie für die kreisfreien Städte Brandenburg/Havel und Potsdam.

⁴⁷ Zuständig für die Landkreise Spree-Neiße, Oberspreewald-Lausitz, Elbe-Elster sowie für die kreisfreie Stadt Cottbus.

⁴⁸ Zuständig für die Landkreise Uckermark und Barnim.

⁴⁹ Zuständig für die Landkreise Märkisch-Oderland und Oder-Spree sowie für die kreisfreie Stadt Frankfurt/O.

⁵⁰ Zuständig für die Landkreise Prignitz, Ostprignitz-Ruppin und Oberhavel.

⁵¹ Zuständig für die Landkreise Dahme-Spreewald und Teltow-Fläming.

chend seiner ausufernden Feststellungspraxis⁵² sowohl in den ‚weichen‘ als auch in den vermeintlich ‚harten‘ Förderbereichen mehr Kapazität?

Geringe oder hohe Förderquoten sagen jedoch nichts aus über den Inklusionsanteil. Im Schulamt Wünsdorf mit einer relativ moderaten Förderquote besteht ein vergleichsweise hoher Aussonderungs- und ein geringer Anteil gemeinsamen Unterrichts (wie auch in Frankfurt/O.), im Schulamtsbereich Brandenburg bestehen hohe Unterschiede zwischen den zugeordneten Kreisen/Städten sowohl in Bezug auf Förderquoten als auch auf den Anteil gemeinsamen Unterrichts. Offenkundig ist nicht (nur) die Entscheidung des Schulamts von Bedeutung, sondern innerhalb der Schulamtsbereiche auch die Förderbedarfsfeststellungs- und Inklusionspraxis in einzelnen Kreisen bzw. kreisfreien Städten (durch die Sonderpädagogen der SpFB).

Aus der Betrachtung der regionalen Daten in diesem Abschnitt kann daher der Schluss gezogen werden, dass einerseits Fragen der Zuweisung von Ressourcen an die Schulämter auf ihre Rationalität (und Gründe) geprüft werden müssen, andererseits davon auszugehen ist, dass die Personen vor Ort unterschiedliche Einstellungen und möglicherweise auch unterschiedliche Interessen haben, aus denen unterschiedliche Beratungen (von Lehrkräften und Eltern) und auch unterschiedliche Zuweisungspraxen der Institutionen folgen. Es empfiehlt sich das Verfahren in Schleswig-Holstein zu übernehmen. Dort berichten die Schulämter nicht nur jährlich an die Fachaufsicht im Ministerium über die Verteilung zugewiesener Ressourcen (der Sonderpädagogik), sondern auch über den kontinuierlichen Ausbau der gemeinsamen Erziehung bei konstanten Gesamtressourcen sonderpädagogischer Förderung.⁵³ Diese Berichte werden als Grundlage einer *direkten regelmäßigen Beratung zwischen regionaler Schulaufsicht und Fachaufsicht* genommen und dabei *Zielvereinbarungen* abgeschlossen.

⁵² Der Blick auf die regionalisierten Schülerzahlen SEN (vgl. Anhang) zeigt, dass beide Kreise, im Vergleich zu anderen Landkreisen, für 2010/11 sehr hohe Zahlen im Bereich LES (über 1.000) und zugleich hohe Zahlen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (über 200) haben. Eine Bewertung müsste die absolute Zahl der Schüler 1-10 zum Bezug nehmen. Dabei zeigt sich: Im Kreis Uckermark erhalten 9,6% der Schüler 1-10 den Förderstatus LES, im Kreis Barnim 8,5%. Die Anteile von Schülern mit Förderfeststellung geistige Entwicklung liegen mit 1,9% und 1,6% ebenfalls außerordentlich hoch. Bundesdurchschnitt 2008/9: LES 3,9%, geistige Entwicklung 1,0% (KMK 2010, XI).

⁵³ Es gibt dafür einen gemeinsamen Haushaltsansatz und eine feste Quote, die sich auf die gesamte Schülerzahl des Schulamtsbereichs bezieht. Der Ausbau des GU impliziert also den Abbau der Klassen in den Förderschulen.

2. 5 Ressourcen sonderpädagogischer Förderung

In der häufig sehr emotionalisierten öffentlichen Debatte über gemeinsamen Unterricht bzw. inklusive Schule werden meist nur Fragen der personellen Ausstattung der Klassen und Schulen diskutiert und zuweilen vor „Inklusion zum Nulltarif“ oder gar vor „Inklusion als Sparmaßnahme“ gewarnt. Das gilt auch für die Diskussion in Brandenburg.⁵⁴

Diese Diskussion ist wichtig, wird jedoch meist verkürzt geführt. In der Regel werden bei diesen Warnungen die gegenwärtigen und erheblichen Kosten des Unterrichts in Förderschulen nicht zum Vergleich herangezogen.

Auch sind Schülerkosten generell *mehr als Lehrkräfte-Personalkosten*: Hinzu kommen die Kosten für die *Schulgebäude und ihre Pflege* (Investitionen, Reparaturen), für die Betriebskosten, für das *nichtpädagogische Schulpersonal* (Hausmeister bzw. -wartung, Sekretariat, Reinigung) und für die *Schülerbeförderung*⁵⁵, soweit sie von der öffentlichen Hand übernommen oder anteilig übernommen wird.

Die Kosten für die Schülerbeförderung behinderter Schüler/innen liegen für Brandenburg nicht vor. Sie müssten aus den Haushalten der einzelnen Kreise bzw. kreisfreien Städte ermittelt und auf die Zahl der beförderten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezogen werden, um Kosten pro Schüler/in zu ermitteln. Diese Kosten sind, wie exemplarisch Beispiele aus Sachsen zeigen, erheblich. Sie lagen im Jahr 2010 in der Stadt Dresden bei 1,73 Mio €, in der Stadt Leipzig bei 1,92 Mio €. Die Kosten pro Schüler/in mit Förderbedarf errechnen sich für Dresden auf 2.590 €. Für den Landkreis Görlitz werden 2.560 €, den Landkreis Mittelsachsen rd. 2.000 € angegeben (vgl. Preuss-Lausitz 2011, 74ff. und dortige Quellen). Kürzere Wege – durch wohnortnahe Integration – senken die Kosten (für den Landkreis bzw. die Stadt).

Bei Schüler/innen, die einen *Integrationshelfer* benötigen, kommen *Betreuungskosten* hinzu. Das Statistische Bundesamt und die Statistischen Ämter der Länder

⁵⁴ Vgl. u.a. die Stellungnahme der GEW Brandenburg vom Juli 2011, in der vor der Inklusion „als Feigenblatt für weitere Einsparungen“ gewarnt wird. Die mitregierende Linke stellt fest, dass gelingende Inklusion „grundsätzlich nicht zum Nulltarif zu haben“ sei (Presseerklärung vom 7. 6. 2011).

⁵⁵ Bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben die Länder unterschiedliche Regelungen. Bei sinnes-, körperlichen und geistigen Behinderungen werden in allen Ländern die *Beförderungskosten* vom Land übernommen, bei den übrigen (die ja physisch gesunde Schüler/innen sind), ist dies unterschiedlich geregelt und hängt mit der generellen Übernahme der Schulwegskosten durch Kommunen oder Land zusammen.

rechnen in die allgemeinen Schülerkosten nicht die Beförderung und auch nicht, bei Behinderten, die zusätzliche Betreuung mit hinzu, beziehen aber die Aufwendungen für die Rentenversicherung bzw. Pensionen der Lehrkräfte mit ein. Die so berechneten allgemeinen Schülerkosten in Förderschulen lagen 2006 im Durchschnitt bei 12.800 €, in Brandenburg bei 13.000 € (Stat. Bundesamt 2009). Zum Vergleich: Ein Grundschüler kostet nach diesem Berechnungsverfahren 4.100 €, ein Schüler in der Sekundarstufe je nach Schulform zwischen 4.500 und 5.800 €. Dohmen/Fuchs (2009, 55) haben die Förderschülerkosten in einem eigenen Verfahren mit durchschnittlich 12.300 € errechnet (auch hier ohne Beförderungskosten). Sie gehen davon aus, dass bei einer vollständigen Umsteuerung – also vollständiger Unterrichtung behinderter Schüler/innen innerhalb von allgemeinen Schulen – die Einspareffekte zwischen 25 und 50% liegen würden. Klemm hat in Bezug auf die sonderpädagogischen Lehrkräfte pro Bundesland berechnet, wie hoch der Stellen- und Kostenaufwand pro Schüler/in im jeweiligen Förderschulsystem ist. Für Brandenburg errechnete er im Förderschwerpunkt Lernen 3,04 h Unterrichtsstunden je Schüler, in den übrigen Förderschwerpunkten zusammen 6,12 h bei einer Gesamtaufwendung von 81,7 Mio € ausschließlich für Lehrkräfte (Klemm 2009, 27). Diese Ressource stünde also für den Weg zur inklusiven Schule zur Verfügung. Der Begriff „Nulltarif“ ist in diesem Zusammenhang eher missverständlich – allein diese Summe ist ja nicht Nichts.

In einer auf Regionen bezogenen Studie von 2000 wurden die *tatsächlichen* Kosten einzelner Förderschularten und Förderschulen exemplarisch in Landkreisen in Schleswig-Holstein (Bad Segeberg), Brandenburg (Landkreis Oder-Spree) und in Berlin (Bezirk Neukölln) aus den verschiedenen Haushaltsposten und Kostenträgern für drei Jahre ermittelt und in Beziehung gesetzt zu der jeweiligen Schülerzahlen und zu den Kosten im gemeinsamen Unterricht. Die so ermittelten Schülerkosten pro Förderschultyp differierten erwartbar, auch innerhalb der Förderschularten lagen extrem unterschiedliche Kosten pro Schüler vor. Das Hauptergebnis der Studie war in allen drei Untersuchungsfeldern, dass Kinder gleichen Förderbedarfs *im gemeinsamen Unterricht geringere Schülerkosten* hatten.⁵⁶ Der Grund lag nicht am pädagogischen Personalaufwand für gemeinsamen Unterricht – der eher gleich oder etwas höher ausfiel –, sondern an deutlich geringeren Kosten pro Schüler in den allgemeinen Schulen und an den geringeren Beförderungs-

⁵⁶ Dabei ist der geringere Kostenaufwand je nach Behinderungsart unterschiedlich. Vgl. dort.

kosten bei wohnortnaher Unterrichtung. Für den Landkreis Oder-Spree konnte gezeigt werden, dass die Mittel für die 68 Kinder der Schuljahre 1-10, die aus dem Landkreis täglich in die damalige entsprechende Förderschulen in Oranienburg bzw. Königs Wusterhausen fahren, ausgereicht hätten, die Schulen des Kreises innerhalb von 10 Jahren (der Pflichtschulzeit) barrierefrei umzubauen bzw. auszustatten (vgl. Preuss-Lausitz 2000, 72).

Diese Kosten werden zwar durchweg von Steuerzahlern, aber nicht von einem Kostenträger übernommen: für das lehrende Personal ist das Land zuständig, für die Beförderung der Landkreis/die kreisfreie Stadt, wo das Kind seine Wohnung hat (§ 112 BbgSchG), für die Schulgebäude und die Hausmeister/Sekretariate der Schulträger – bei Grundschulen Gemeinden oder Gemeindeverbände, bei Förderschulen die Kreise/kreisfreien Städte, bei Schulen der Sekundarstufe ebenfalls (§ 100 BbgSchG).⁵⁷ Für die Finanzierung von Personal und Sachkosten im Rahmen der Sozialgesetzbücher sind die Kommunen zuständig. Zuweilen übernehmen auch Krankenkassen einzelne Aufwendungen. Das bedeutet: Eine *Gesamtrechnung* aller Kosten von Schülern, insbesondere bei Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf, ist außerordentlich schwierig, aber unabdingbar, auch um damit in der öffentlichen Diskussion über die finanziellen Folgen inklusiver Unterrichtung mehr Rationalität zu erzeugen. In der Regel kennen die jeweiligen Institutionen nur ihre eigenen Etataufwendungen, die, etwa bei Kommunen und Kreisen, in unterschiedlichen Etatposten enthalten und nicht als Gesamt-Schülerkosten ausgewiesen sind. Soweit dies Pflichtaufgaben sind (z.B. Beförderungskosten), werden sie auch nicht öffentlich diskutiert.

Auf internationaler und auf europäischer Ebene ist mehrfach untersucht worden, in welcher Weise bestimmte Finanzierungsformen sich inklusionshinderlich oder inklusionsförderlich darstellen. Insbesondere der durch die European Agency durchgeführte Vergleich in 17 europäischen Staaten (vgl. Meijer 1999) machte deutlich, dass die an die individuelle Feststellung sonderpädagogischen Bedarfs gebundene Ressourcenzuweisung (sog. Input-Verfahren) jede Behinderungs-Dia-

⁵⁷ Die Kostenausgleich für die Schulträger pro Schüler durch das Land ist im Brandenburgischen Finanzausgleichsgesetz BgbFAG vom 29. 6. 2004 i.d.F. vom 20. 12. 2010, § 14 geregelt. Für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird zwischen dem 2,2fachen allgemeiner Schülerkosten (Förderschwerpunkt Lernen, Sprache) bis zum 9fachen (Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung) differenziert. Steigende Förderschülerzahlen bedeuten also Mehreinnahmen für die Schulträger. Außerdem sind die Mehrkosten an die individuelle Förderfeststellung gebunden. Bei Wegfall individueller Feststellung für die Förderschwerpunkte LES muss also eine Änderung der BgbFAG und eine andere Regelung gefunden werden.

agnostik durch Ressource ‚belohnt‘. Auch das sog. Output-Verfahren, nämlich die (Ressourcen-)Belohnung möglichst guter Abschlüsse bei möglichst vielen Schülern, hat oft dazu geführt, dass ‚schlechte‘ Schüler/innen gar nicht erst aufgenommen wurden. Meijer hält das sog. Troughput-Verfahren, nämlich die Anbindung der (sonderpädagogischen) Ressource an die allgemeine Schülerzahl in Verbindung mit einer transparenten Rechenschaftslegung der Art, des Umfangs und der Wirksamkeit der Förderung, für optimal. Dieser Vorschlag wird in diesem Gutachten auch für Brandenburg übernommen.

In Brandenburg stehen für die sonderpädagogische Arbeit *im Kapitel Förderschule* (alle Förderschularten) stehen im Schuljahr 2010/11 1.961 Lehrkräfte zur Verfügung, darunter 1.248 Vollzeitlehrkräfte, 686 Teilzeitlehrkräfte und 27 stundenweise beschäftigte Lehrkräfte. Diese Lehrkräfte werden für Unterricht in Förderschulen, für die Sonderpädagogischen Unterstützungs- und Beratungsstellen und auch für gemeinsamen Unterricht eingesetzt.

Rechnet man die Teilzeitlehrkräfte im Schnitt mit zwei Dritteln einer Vollzeitlehrkraft und die stundenweise Beschäftigten mit einer halben Stelle, so ergeben sich $1.248 + 453 + \text{rd. } 13 = 1.714$ Vollzeiteinheiten (VZE)⁵⁸. Werden sie mit 26 h multipliziert⁵⁹, um die Lehrerwochenstunden (LWS) zu generieren, so kommt man auf 44.564 LWS.

Zu diesen LWS bzw. VZE müssen *jene Stellen hinzugerechnet* werden, die in den letzten Jahren außerdem, als Sonderpädagogen für den gemeinsamen Unterricht, verstärkt auch in den Kapitel Grundschule (FLEX und die Jahrgänge 3-6) bzw. in den jeweiligen Schulen der Sekundarstufe geführt werden. Hier wird von rd. 250 VZE ausgegangen. Das würde 6.500 LWS entsprechen. Insgesamt ergäben sich nach dieser Einschätzung 1.964 VZE mit 51.064 LWS für die gesamte sonderpädagogische Förderung in allen Förderschwerpunkten, sowohl in Förderschulen als auch im GU.

⁵⁸ Brandenburg weist in der KMK-Statistik für das Jahr 2008 in Förderschulen 1.785 „Lehrer“ aus, wobei unklar ist, ob dies VZE oder Personen sind. Für den gemeinsamen Unterricht werden keine Lehrkräfte ausgewiesen, so dass angenommen werden muss, dass sie teilweise stellenmäßig den Förderschulen zugeordnet worden sind, teilweise in den allgemeinen Schulen stellenmäßig geführt werden.

⁵⁹ Vgl. VV-Arbeitszeit Lehrkräfte v. 29. 8. 2001 i.d.F. vom 18.9.2002 und VV-Unterrichtsorganisation vom 20. 12. 2006 i.d.F. vom 9.4.2010. An Grundschulen sind 28 h Unterrichtsverpflichtung, bei allen übrigen 26 h. In diesen Stellen sind als Ermäßigungs- und Anrechnungstatbestände eine Reihe von spezifischen Tätigkeiten aufgeführt (vgl. VV-Unterrichtsorganisation, 2.3). Im sonderpädagogischen Bereich müssen etwa 10% für außerunterrichtliche Tätigkeiten, wie z.B. Diagnostik, Schulleitung, veranschlagt werden.

Über alle Förderschwerpunkte hinweg liegt die Schüler-Lehrer-Relation in Brandenburg 2008 bei 5,6 (Förderschule Lernen 7,8, übrige Förderschulen 4,0) (KMK 2010, 37f.).

Integrierte Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind auch allgemeine Schüler. Ihre allgemeinen pädagogischen Personalkosten sind in der allgemeinen Schüler-Lehrer-Relation enthalten; hinzu kommt die sonderpädagogische Förderung. Wird diese analog der entsprechenden Förderschule berechnet („Rucksack-Modell“), muss also der allgemeine Schüler-Lehrer-Faktor hinzugerechnet werden. Insgesamt kommt den integrierten Schülerinnen und Schülern *rein rechnerisch* damit *eine größere pädagogische Zuwendung zugute* als in den Förderschulen. So wird in fast allen Bundesländern, auch in Brandenburg, bislang verfahren.

Als Konsequenz aus diesen bildungsökonomischen Darlegungen können folgende Schlussfolgerungen für Brandenburg formuliert werden:

- Das gegenwärtige Doppelsystem von Förderschulen einerseits und gemeinsamem Unterricht andererseits ist die teuerste Variante. Es ist mittelfristig zugunsten inklusiver Unterrichtung zu überwinden.
- Das vorhandene Potenzial sonderpädagogischer VZE sollte für den Planungszeitraum bis 2020 beibehalten werden.
- Die sonderpädagogische, behinderungsbezogene Lehrer-Schüler-Relation (LWS pro Schüler/in) sollte auch beim GU beibehalten („Rucksack-Prinzip“) und nicht mit den allgemeinen Schülerkosten verrechnet werden.
- Sowohl auf Landes- wie auf der regionalen Ebene der Kommunen und Kreise/kreisfreien Städte müssen die *gegenwärtigen Gesamtkosten* für den Unterricht der Schüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung einschließlich des Schülertransportes ermittelt werden, um für Ausstattungsdiskussionen und für die Planung der Inklusion eine empirische Grundlage zu haben. Dies setzt voraus, dass auf regionaler Ebene (Kommunen, Landkreise, kreisfreie Städte) die verschiedenen Kostenträger eine gemeinsame Planung der Unterrichtung und Förderung ihrer Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen vornehmen und ggf. entstehende Zusatz- und Einspar-effekte untereinander ausgleichen.

3 Umsetzung der Inklusion in Brandenburg bis 2020

3.1 Auf mehreren Ebenen gleichzeitig und koordiniert: ein Mehr-Ebenen-Konzept in Fortführung des Brandenburger Weges

Der Weg zu einem inklusiven Schulsystem in Brandenburg verlangt gleichzeitiges Handeln mehrerer Akteure und auf verschiedenen Ebenen. Trotz eigenständiger Verantwortlichkeit beeinflussen sich die Akteure durch ihr Handeln gegenseitig, teilweise sind sie voneinander administrativ und finanziell abhängig. Im Bewusstsein dieser Komplexität ist daher ein Mehr-Ebenen-Konzept der Realisierung schon in den 1990er Jahren in Brandenburg eingeführt worden (vgl. Preuss-Lausitz 1997b), damals allerdings noch ohne die Berücksichtigung der Verbindungen zum Vorschulbereich, zur Jugendhilfe und zur Berufsausbildung. Das sich gegenseitig beeinflussende, lernfähige, d.h. Störungen überwindende und damit sich stetig erneuernde Gesamtsystem ist nur als kommunikativer Prozess zu organisieren. Der Weg zur Umsetzung der UN-BRK und damit der *inclusive education* ist nicht auf Schule begrenzt – auch wenn diese hier im Mittelpunkt steht –, sondern beginnt ‚von Anfang an‘, also von der Geburt, der Frühförderung und Familienbegleitung, der Krippe, der Kindertagesstätte, geht über zur Schule und zum Freizeitbereich, zur beruflichen Ausbildung bis hin zum informellen Lernen und zum lebenslangen Lernen. Diese Aspekte sind in einem Landesinklusionsplan zur Umsetzung der gesamten UN-BRK zu berücksichtigen. Sinnvollerweise sollten sowohl für die Frühförderung und den Kita-Bereich wie für die berufliche Ausbildung (einschließlich des Übergangsbereichs) eigene Inklusionskonzepte erarbeitet werden.

Für die Umsetzung im Schulbereich werden hier Empfehlungen für

- die Handlungsebene des Landes,
- die Handlungsebene der Region („sozialräumliche Inklusion“)
- die Handlungsebene der Einzelschule und des guten inklusiven Unterrichts und
- die Handlungsebene inklusionsförderlicher Netzwerke

vorgeschlagen, die aus bildungspolitischer wie pädagogischer Sicht von besonderer Bedeutung sind, wie die Planungen zur Umsetzung der UN-BRK auch in einigen anderen Bundesländern zeigt.⁶⁰

⁶⁰ Das Land Bremen hat auf der Grundlage des Gutachtens Klemm/Preuss-Lausitz (2008) einen entsprechenden Inklusionsentwicklungsplan bis 2018 vorgelegt (Entwicklungsplan des Landes

Die Empfehlungen gehen von einem Umsetzungszeitraum bis 2020 aus. Ziel ist es, bis zu diesem Zeitraum die landesweite Inklusionsquote von derzeit rd. 40% auf 85% zu erhöhen. Da der Weg zu einem inklusiven Bildungssystem nur als Prozess anzusehen ist, kann dieser Inklusionsanteil im Jahr 2020 nur als ein Zwischenziel angesehen werden. Aufgrund zahlreicher Einflussfaktoren innerhalb des Bildungssystem macht es wenig Sinn, gegenwärtig eine längere Zielplanung ins Auge zu fassen; diese sollte jedoch rechtzeitig vor 2020 erfolgen.

Bremen 2010). NRW wird in Bezug auf das Gutachten Klemm/Preuss-Lausitz (2011) Eckpunkte seines Inklusionsplans im Herbst 2011 vorlegen.

3.2 Die Handlungsebene des Landes

Für die Akteure auf Landesebene – die Landesregierung, das Parlament, der Städte- und Gemeindebund, die landesweiten Interessen- und Betroffenenverbände und –vereine usw. – werden folgende Schritte vorgeschlagen:

3.2.1 Landes-Aktionsplan Inklusive Bildung 2011-2020 und Inklusionsberichterstattung. Ein anspruchsvoller Entwicklungsplan zur Umsetzung der inklusiven Bildung sollte einen Zeitfahrplan zur schrittweisen Umsetzung der gesetzlichen, administrativen, curricularen, kompetenzbezogenen, finanziellen und partizipativen Maßnahmen enthalten. Zu einem solchen Aktionsplan gehören auch die Schnittstellen zu anderen Verwaltungen und Inklusionsakteuren (Vorschulbereich, Jugendhilfe, Schulnetzplanung usw.), ebenso die Art der Öffentlichkeitsarbeit und die Art der Einbeziehung aller Akteure. Da inklusive Schulentwicklung als Entwicklungsprozess verstanden wird, sollte vom MBS im *zweijährigen Rhythmus ein Inklusions-Bericht über die Entwicklung im Land* vorgelegt werden, der im Parlament, in der Öffentlichkeit und im Runden Tisch diskutiert wird. Es ist selbstverständlich, dass solche Berichte ins Netz gestellt werden.

3.2.2 Einbeziehung aller Akteure. Der Plan des MBS, alle Akteure in einem „Runden Tisch“ Inklusion einzubeziehen, ist zu begrüßen. Hamburg hat diese Einbeziehung als „*Feedbackgruppe*“ bezeichnet und macht damit gute Erfahrungen, da Praxisprobleme der Umsetzung frühzeitig erkannt und gemeinsam gelöst werden können (vgl. Ehlers 2010)⁶¹. Voraussetzung für das Gelingen einer Feedbackgruppe ist die grundsätzliche Akzeptanz der gemeinsamen Ziele. Sie sollte 20 Personen nicht überschreiten und mindestens drei Mal jährlich tagen (dem Rhythmus des Schuljahres angepasst), damit eine kontinuierliche Arbeit möglich ist. Die Feedbackgruppe hebt nicht die Verantwortlichkeit für politisch zu treffende Entscheidungen jeweiliger Handlungsebenen auf.

3.2.3. Veränderung des Schulgesetzes. Die UN-BRK hat für „students with disabilities“ das individuelle, uneingeschränkte Recht „zu einem inklusiven, hochwertigen

⁶¹ Hamburg hat in die Feedbackgruppe auch Wissenschaftler einbezogen. Brandenburg plant einen eigenen wissenschaftlichen Beirat. Es hängt von den jeweiligen Aufgaben ab, welche Version der Zusammenarbeit von Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Nichtregierungs-Akteuren sich als produktiver erweist.

gen und unentgeltlichen Zugang zu Grundschulen und weiterführenden Schulen“ formuliert (vgl. Abschnitt 1.1), unabhängig von Art und Schwere der Behinderung. Dieses Individualrecht muss im BbgSchG explizit verankert werden. Damit wird aus dem „Vorrang“ der gemeinsamen Unterrichtung (§ 3.4) ein individueller Rechtsanspruch. Die Vorbehalte in § 29.2 sind zu streichen. Es empfiehlt sich, bei der Novellierung des BbgSchG die UN-BRK explizit zu nennen.

3.2.4 Recht auf Verbleib in der allgemeinen Schule. Nach wie vor finden zumindest vereinzelt Überweisungen aus allgemeinen Schulen in Förderschulen gegen den Willen von Erziehungsberechtigten statt. Das MBSJ sollte – auch im Vorgriff auf die noch ausstehende Schulgesetznovellierung – *umgehend* jedem Kind das Recht zusichern, dass es in der allgemeinen Schule bis zum Ende der Schulpflichtzeit verbleiben darf und dafür ggf. die sonderpädagogischen und weitere Unterstützung gewährleistet bzw. geschaffen wird.

3.2.5 Überprüfung aller Verordnungen unter Inklusionsgesichtspunkten. Systematisch sollten alle Verordnungen auf mögliche inklusionshinderliche Formulierungen überprüft und ggf. verändert werden (z.B. SopV, Grundschulordnung, Zeugnisverordnung, Versetzungsverordnung, Regelungen zum Nachteilsausgleich usw.). Diese Arbeit sollte binnen zwei Jahren abgeschlossen und umgesetzt sein.

3.2.6 Inklusive Rahmenlehrpläne und Abschlüsse. Es macht wenig Sinn, dass die inklusiv unterrichtenden Lehrkräfte mit drei Rahmenlehrplänen gleichzeitig umgehen müssen, die zudem in der Systematik nicht aufeinander abgestimmt sind. Daher wird empfohlen, einen Gesamt-Rahmenlehrplan zu entwickeln, der die ‚ziendifferenten‘ Teile der Rahmenlehrpläne geistige Entwicklung und Lernen mit enthält. Zu prüfen ist auch, ob besonders, aber nicht nur unter inklusiven Gesichtspunkten die *Abschlüsse* nicht ersetzt oder wenigstens unterfüttert werden sollten durch *kompetenzorientierte Portfolios*. Portfolios (vgl. Winter 2003) sind für den Übergang in die Ausbildung informativer als wenig aussagekräftige Ziffernzeugnisse.

3.2.7 Kooperative Schnittstelle zum Vorschulbereich. Die ‚Schnittstelle‘ zur inklusiven vorschulischen Förderung (vgl. Prengel 2010) sollte durch *verbindliche Zu-*

sammenarbeit zwischen Frühförderung, inklusiven Kindertagesstätten, aufsuchender Familienberatung, einer ganzheitlichen und multiprofessionellen Schuleingangsuntersuchung und gemeinsamen Fall-Besprechungen, verbunden mit gegenseitigen Hospitationen von Erzieher/innen und Lehrkräften der Schuleingangsstufe gesichert und ausgebaut werden. Sinnvollerweise sollte hier eine besondere *Arbeitsgruppe* eingesetzt werden, in der die unterschiedlichen Träger und Akteure vertreten sind.

3.2.8 Kooperative Schnittstelle zur beruflichen Ausbildung. Es wird empfohlen, zur beabsichtigten Steigerung der Kompetenzen bzw. der Abschlüsse (Berufsbildungsniveau) eine Arbeitsgruppe einzurichten, die sich sowohl auf das praktische Lernen in den letzten Jahren der Sekundarstufe als auch auf die künftig auszubauende inklusive berufliche Bildung bezieht und dafür bis 2014 ein realisierbares Konzept, unter Einbeziehung aller gegenwärtigen Träger, vorlegt. Soweit *regionale Bildungsnetzwerke* bestehen, könnten sie in der Frage der beruflichen Qualifizierung und Arbeit für ihre Jugendlichen die zentralen Organisatoren inklusiver Ausbildungsbegleitung werden.

3.2.9 Veränderung der Schulbaurichtlinien. Die breite Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung in allgemeine Schulen verlangt eine Veränderung der Schulbaurichtlinien. Da viele Schulen ganztägig offene Schulen geworden sind, eröffnet die Entwicklung der Einzelschule hin zu einem Lebensort bis weit in den Nachmittag hinein und die Verbindung mit Sport- und anderen Angeboten von Vereinen des Umfeldes die Möglichkeit, Schulen mit Rückzug-/Arbeits-/Ruhe-räumen, mit Beratungsräumen und mit einer Schulstation bzw. einem time-out-Bereich zu versehen. Perspektivisch schließt das auch jahrgangsbezogene Arbeitsräume für Lehrkräfte ein.

Diese u.a. Gestaltungs- und Entwicklungsaufgaben der Schulen sollten die Schulträger nicht nur als ihren Beitrag zur inklusiven Schulentwicklung, sondern als Verbesserung und Erweiterung des Lern- und Lebensorts Schule – und jeder Schulart – ansehen. Dieser Aspekt sollte verpflichtend in die Schulentwicklungsplanung aufgenommen werden.

3.2.10 *Inklusionsförderliche Ressourcenplanung und -zuweisung.* Die in Abschnitt 2 dargelegten Entwicklungen und Daten haben deutlich gemacht, dass der Trend zu immer höheren landesweiten Förderquoten, die hohen Differenzen in den regionalen Förderschülerquoten und die unterschiedliche Entwicklung beim gemeinsamen Unterricht eine *grundsätzliche Umsteuerung* erforderlich machen. Das Recht auf inklusive Bildung und die demografische Landzeitperspektive bestärken diese Notwendigkeit.

Daher wird für Brandenburg folgendes vorgeschlagen:

1. Die *gesamte Förderquote des Landes* wird nicht mehr durchweg von individuellen Bedarfsfeststellungen vorab bestimmt, sondern von einer realistischen, an bundesweiten Entwicklungen orientierten Anteil aller Schülerinnen und Schüler. Bundesweit liegt sie derzeit bei rd. 6%. Die Senkung von derzeit 8,6% auf den Bundesdurchschnitt sollte jahrgangswise bis 2020 umgesetzt werden.⁶²
2. Die folgende Darstellung geht von zwei Varianten aus: Variante 1 geht vom gegenwärtigen Ist aus (LES 6,2%, übrige 2,4%). Variante 2 (Ziel 2020) rechnet mit einer sinkenden Förderquote von insgesamt 6% (LES 4%, übrige 2%), erhöht jedoch zugleich den Förderanteil pro Schüler/in im Förderschwerpunkt LES und nutzt so zugleich die Möglichkeit der ‚demografischen Rendite‘. Die sonderpädagogischen Ressourcen entsprechen dem derzeitigen Stand und überschreiten in beiden Varianten die derzeit vorhandene sonderpädagogische Kapazität nicht. Zu beachten ist, dass die sonderpädagogischen Stellen derzeit in erheblichem Maß für die Feststellungsdiagnostik eingesetzt werden. Diese würde teilweise entfallen zugunsten innerschulischer Förderdiagnostik.⁶³
3. Die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache werden wegen ihrer hohen Übereinstimmung in der sozialen (Risiko-)Herkunft dieser Schüler/innen zusammengefasst zu einem Förderschwerpunkt LES.

⁶² Wie im Abschnitt 2.1 dargestellt, wäre ein Vergleich nur zu Flächenstaaten (insgesamt unter 5%) – und damit eine weitere Absenkung der Förderquote – angemessen. Darauf wird hier aus Akzeptanzgründen verzichtet.

⁶³ Die rd. 80 VZE in den Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen werden erhalten, diese Einrichtungen sollten sich, da nach diesem Vorschlag ein Teil ihrer Aufgaben in die Schulen verlagert wird, zu – interdisziplinären – Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen insbesondere für die Förderung verhaltensauffälliger Schüler/innen umwandeln. Vgl. Abschnitt 3.3.6.

4. Im Förderschwerpunkt LES wird auf die individuelle Vorab-Feststellung zur Ressourcenzuweisung an die allgemeinen Schulen verzichtet zugunsten innerschulischer Lern- und Entwicklungsfeststellungen, individuellen Förderplänen und ihrer internen Rechenschaftslegung.
5. *Variante 1: Die Schulamtsbereiche* erhalten, entsprechend ihrer gesamten Schülerzahl, für (rechnerische) 6,2% eine sonderpädagogische Grundausstattung Kompetenzbereich LES, für die übrigen Förderschwerpunkte 2,4%. Es wird gemeinsam mit den Schulamtsbereichen und dem MBSJ geprüft, ob ein variierender sozialer Faktor berücksichtigt werden muss.⁶⁴
6. *Variante 2: Analoges Verfahren* mit 4% und 2%.
7. Da derzeit, wie dargestellt, große *regionale Unterschiede* in den Förderquoten in beiden Bereichen bestehen, *legen die Schulämter in Abstimmung mit dem MBSJ quantifizierte* Pläne vor, in welchen Schritten sie zu den Zielquoten kommen wollen. Die Zielerreichung soll jährlich überprüft und ggf. mit den Schulämtern besprochen werden.
8. *Die Sonderpädagogik-Stellen* für den Förderschwerpunkt LES werden in den allgemeinen Schulen geführt, die übrigen in den unten aufgeführten Kompetenzzentren. Der oft geäußerten Sorge, dass die Sonderpädagogen als Krankheitsvertretung eingesetzt werden und damit die spezifische Förderung entfalle, kann durch klare innerschulisch verbindliche Regelungen entgegen gewirkt werden: Sonderpädagogen vertreten in gleichem Maß wie alle anderen Lehrkräfte auch.⁶⁵
9. *Die Grundschulen* erhalten entsprechend ihrer Schülerzahl eine sonderpädagogische Grundausstattung LES für (rechnerische) 6,2% bzw. 4% in Verbindung mit der im Schulamtsbereich gemeinsam mit allen Schulen abgeklärten Variierung aufgrund sozialer Indikatoren (empfohlen wird eine Bandbreite über drei Gruppen).
10. *In den Schulen der Sekundarstufe* hängt der Anteil davon ab, ob diese Schulen *überhaupt* Schüler/innen mit LES-Förderschwerpunkt unterrichten. Falls dies, etwa bei einem Gymnasium, nicht der Fall ist, kommt die

⁶⁴ Kriterium kann der Anteil der Schüler/innen aus Hartz-IV-Familien oder ein anderes Kriterium sein. Berlin plant den Anteil der von Lernmittelzuzahlung befreiten Schüler zu wählen. Auch in Bremen und NRW liegen pro Schule entsprechende Kriterien vor.

⁶⁵ Im Übrigen muss bei dieser Argumentation zugleich diskutiert werden, wie die Krankheitsvertretung in Förderschulen organisiert wird, ob Unterricht ausfällt und andere Sonderpädagogen zur Vertretung eingesetzt werden. Die Stundentafel in Förderschulen sieht (außer in Schulen geistige Entwicklung) keine Doppelbesetzung vor.

vorhandene Ressource den übrigen Schulen der Sekundarstufe zu.⁶⁶ Als Beispiel sei ein Kreis genannt, in dem 25% seiner Schüler auf Gymnasien gehen, die keine sonderpädagogische Förderung in den Bereichen LES durchführen. In diesem Kreis würden diese für die Schüler/innen des Kreises vorhandenen Mittel den übrigen Sekundarschulen zur Verfügung stehen, also entsprechend erhöht werden. In einem Kreis oder eine kreisfreien Stadt, wo der Gymnasialanteil bei 50% liegt und diese keine entsprechende Förderung durchführen, würden die Mittel für die übrigen Sekundarschulen verdoppelt werden.

11. Diese so den Einzelschulen zugewandenen Sonderpädagogik-Stellen können flexibel eingesetzt werden – da die Vorab-Feststellung entfällt, können Kinder auch kurzfristig mitten im Schuljahr davon profitieren als auch kürzere oder längere Zeit gefördert werden. In Finnland wird auf diese Weise eine dreimal größere Zahl unterstützt bei etwa gleichem Ressourcenumfang (Domisch 2008). Das bedeutet zugleich: Es gibt keinen Verzicht der individuellen Förderung; vielmehr können sich die Sonderpädagogen (mit der Kompetenz LES) nachhaltig in enger Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen und Kollegen auf die Förderarbeit im Kontext des allgemeinen Unterrichts konzentrieren. Diese sonderpädagogische – und allgemeine – Förderarbeit ist eine innerschulische Maßnahme, die mit den Erziehungsberechtigten besprochen werden sollte, aber nicht notwendigerweise von ihrer Zustimmung abhängt.
12. Entscheidend für die Frage der zureichenden Ausstattung ist der *Multiplikator*, d.h. welche Lehrerwochenstunden (LWS) mit dem (rechnerischen) Förderanteil multipliziert werden. *Variante 1*: Es wird vorgeschlagen, die gegenwärtigen Anteile von rd. 3 LWS pro (rechnerisches) Kind für LES und 6 LWS für die übrigen Förderschwerpunkte zu nehmen. *Variante 2*: 4 LWS pro LES, für die übrigen gleichbleibend 6 LWS.
13. *Beispiel Variante 1*: Einer Schule würden im Förderbereich LES pro 100 Schüler und einem Quotienten von 6,2% für LES 3 LWS \times 6,2 = 18,6 LWS zustehen. Beispiel: Eine dreizügige Grundschule mit einer durchschnittlichen Klassenfrequenz von 21 hätte 378 Schüler/innen. Bei durch-

⁶⁶ Selbstverständlich gilt auch für Gymnasien der Anspruch auf inclusive education. In der Praxis werden zwar gelegentlich Schüler/innen mit Sinnes- und Körperbehinderungen, eher selten aber Schüler/innen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder LES integriert.

schnittlicher Sozialstruktur im Einzugsbereich stünde als sonderpädagogische LES-Ausstattung $3,78 \times 6,2 \times 3 = 70,3$ LWS zur Verfügung. (Nimmt diese Schule Kinder mit den übrigen Förderschwerpunkten auf, kommen weitere LWS hinzu, die für die Förderung dieser Kinder festgelegt sind.) Selbstverständlich geht diese Rechnung nur auf, wenn keine Schüler mehr parallel in Förderschulen LES unterrichtet werden. Die Ausstattung ist eine Endstufenausstattung, d.h. bei jahrgangsweisem Auslaufen der Förderschulen LES würden die entsprechenden LWS und die Lehrkräfte jährlich in diese allgemeinen Schulen überwechseln.

14. *Beispiel Variante 2:* Einer Schule würden im Förderbereich LES pro 100 Schüler und einem Quotienten von 4% für LES 4 LWS = 16 LWS zustehen. Beispiel: Eine dreizügige Grundschule mit einer durchschnittlichen Klassenfrequenz von 21 hätte 378 Schüler/innen mit durchschnittlicher Sozialstruktur. LES-Ausstattung $3,78 \times 4 \times 4 = 60,5$ LWS.
15. *Variante 1, Sekundarstufe:* Es sei ein Kreis genannt, in dem 50% der Schüler/innen Gymnasien besuchen, die keine LES-Förderung machen. Damit stehen den übrigen Sekundarschulen nicht nur für 6,2%, sondern für doppelt so viele (rechnerischen) Schüler/innen, also 12,4% LES-Mittel zu. Eine 4zügige Sekundarschule mit einer mittleren Frequenz von 23 hätte damit 368 Schüler/innen. Sie erhielte bei durchschnittlichem sozialem Einzugsgebiet für (rechnerische) $3,68 \times 12,4 = 45,6$ Schüler LES-Mittel à 3 LWS = 136,9 LWS (rd. $5 \frac{1}{4}$ VZE). Die Schule ist frei in der Art, wie die sonderpädagogische Arbeit organisiert wird, kann also flexibel auf Probleme vor Ort reagieren.
16. *Variante 2, Sekundarstufe:* In der gleichen Schule betragen nach der Variante 2 die LES-Mittel $3,68 \times 8 \times 4$ LWS = 117,8 LWS (rd. $4 \frac{1}{2}$ VZE) - also im Schnitt für jede Jahrgangsstufe mehr als eine VZE, so dass in einer Schule, in mit Jahrgangsteams arbeitet, je eine volle Sonderpädagogik-Lehrkraft einbezogen wäre.
17. *Für die übrigen Förderschwerpunkte* wird für die Planung auf Landes- und Schulumtsebene ein analoges Verfahren empfohlen. Ausgehend von der gegenwärtigen – im Vergleich zum Bundesdurchschnitt zu hohen – Quote von 2,4%, der bis 2020 auf 2% gesenkt werden sollte, und ausgehend von den gegenwärtigen 6 LWS pro Förderschüler (über alle Förder-

schwerpunkte) kann die sonderpädagogische Förderung in den allgemeinen Schulen gesichert werden.⁶⁷ Die Schulamtsbereiche erhalten entsprechend der allgemeinen Schülerzahl die Ressource. Es ist für diese Förderschwerpunkte nicht erforderlich, Sozialfaktoren zu berücksichtigen.⁶⁸

18. Bei diesen Förderschwerpunkten soll an der *individuellen Förderfeststellung festgehalten* werden; allerdings ist es dringend erforderlich, verbindliche und transparente *Standards der Diagnostik* zu entwickeln, um die hohen Differenzen zwischen den Kreisen abzubauen. Dies gilt insbesondere für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung; wenn nämlich die individuelle Förderfeststellung im Bereich Lernen entfällt und im Bereich geistige Entwicklung aufrecht erhalten wird, die Ressource im letzteren jedoch doppelt so hoch ist, besteht die Gefahr, dass zumindest in strittigen Fällen einem Kind der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugeschrieben wird, um die – höhere – Ressource zu gewinnen.
19. *Die Lehrerstellen für die Förderschwerpunkte Hören, Sehen, geistige und körperliche Entwicklung* werden in den entsprechenden bisherigen Förderschulen geführt, die perspektivisch nach dem Praxisbeispiel Sehen in Schleswig-Holstein zu „Schulen ohne Schüler“, d.h. zu Kompetenzzentren als Stellenpool, Beratungsort, Medienstandort und Fortbildungsort weiterentwickelt werden (vgl. unten).
20. *Die vorgeschlagene Ermittlung und Verteilung der sonderpädagogischen Ressourcen* entkoppelt den Bedarf von individuell und regional unterschiedlichen Feststellungspraxen, schafft mehr Transparenz für alle Beteiligten, stoppt die anhaltende Steigerung der allgemeinen Förderquote und sichert die sonderpädagogische Ressource. Sie verstärkt zudem in den allgemeinen Schulen den Transfereffekt der sonderpädagogischen Kompetenz, der ja schon jetzt zu erheblichem Teil stattfindet bei sonderpädagogischen Lehrkräften, die in allgemeinen Schulen arbeiten und dort auch als Stellen verankert sind.

⁶⁷ Die Quoten beziehen sich wie durchweg auf die Jahrgänge 1-10. Die Stellen für die Förderschüler/innen in der Sekundarstufe II müssen gesondert ermittelt werden.

⁶⁸ Zumindest liegen keine gesicherten Forschungsergebnisse vor. Im Bereich der geistigen Behinderungen wäre es jedoch dringend erforderlich, Untersuchungen durchzuführen, um die sozialen und gesundheitlichen Belastungen in den Familien im Vergleich zum Durchschnitt aller Schüler/innen zu klären.

3.2.10 *Perspektiven der Förderschulen LES.* In Umsetzung der hier vorgeschlagenen budgetierten Ausstattung für den Förderschwerpunkt LES wird empfohlen, ab Schuljahr 2012/13 an den entsprechenden Förderschulen in den Klassenstufen 1 und 5 keine neuen Klassen einzurichten und die entsprechenden Stellen aus den Förderschulen in den umliegenden allgemeinen Schulen zu versetzen, übergangsweise auf freiwilliger Basis. Die Perspektive für die so auslaufenden Förderschulen könnten sein:

- a) die Umwandlung in allgemeine Schulen (wenn Bedarf besteht oder das Gebäude modernisiert wurde und geeigneter ist als ältere Schulgebäude);
- b) die Umwandlung in eine interdisziplinäre Beratungs- und Unterstützungseinrichtung (s.u.);
- c) die Nutzung des Gebäudes für andere kommunale Zwecke
- d) die (Teil-)Nutzung für das Bürgerbüro Inklusion (s.u.) oder
- e) der Verkauf des Gebäudes bzw. des Geländes.

3.2.11 *Perspektive der übrigen Förderschulen – Kompetenzzentren ohne Schüler/innen.* Im *demografischen Szenarium* wurde dargestellt, dass spätestens ab 2015 eine Mehrheit der Schulen einzügig, häufig zugleich jahrgangsübergreifend arbeiten wird und damit die relativen Schülerkosten in kleinen Förderschulen weiter steigen, vor allem zu Lasten der Schulträger. Geht man darüber hinaus davon aus, dass bei einer angemessenen Information über das Recht auf inklusive Unterrichtung die Erziehungsberechtigten von Kindern dieser Förderschwerpunkte in den nächsten 5 Jahren zu 50% für gemeinsamen Unterricht optieren, muss mit einem weiteren Absinken der Schüler/innen in diesen Förderschulen gerechnet werden.⁶⁹

Für die Förderschulen Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung wird empfohlen, nach dem Modell Schleswig-Holstein (Sehen) zu verfahren: Die Förderschulen werden mittelfristig umgewandelt in *Kompetenz-Standorte ohne Schüler/innen* (und Unterricht), behalten aber Schulleitung, Sekretariat, Stellenpool und Medienwartung und versorgen die Kinder in den allgemeinen wohnortnahen Schulen mit Beratung und Förderung. Gleichzeitig werden pro Landkreis bzw. kreisfreie Stadt allgemeine Schulen (alle Schulstufen, alle Schularten) ausgewählt, die als *allgemeine Schwerpunktschulen* baulich,

⁶⁹ Das gleiche Problem haben andere Bundesländer. Für NRW wird davon ausgegangen, dass rd. 50% dieser Förderschulen geschlossen werden müssen.

medienmäßig und personell (auch⁷⁰) für diesen Förderschwerpunkt zuständig sind. Das könnte bedeuten, dass beispielsweise in einem Landkreis zwei oder drei barrierefreie Grundschulen, ein Gymnasium, eine Gesamtschule und eine Oberschule barrierefrei und für die Förderung von einem oder mehreren zusätzlichen Förderschwerpunkten (Hören, Sehen) zuständig werden. Unabhängig von dem Anspruch, dass *jede Schule inklusive Schule* wird, wäre damit mindestens im Planungszeitraum eine konsequente Erweiterung der gemeinsamen Unterrichtung und zugleich eine nachhaltige Perspektive für einen Teil der Förderschulen eröffnet.

3.2.12 Langfristige Schulentwicklungsplanung. Diese Vorschläge implizieren, dass die *Schulentwicklungsplanung* deutlich längerfristiger angelegt werden muss. Es ist nicht nur vom Neubau von Förderschulen abzusehen, sondern vor allem eine *Schulstandortplanung* vorzunehmen, die bis 2030 geht. Da die regionalen Geburten- und damit weitgehend auch die Schülerzahlen vorliegen, kann dies auf realistischer Grundlage erfolgen.

3.2.13 Einen Ansprechpartner für Eltern schaffen – das Inklusions-Bürgerbüro. Viele Eltern beklagen seit Jahren, dass sie bei Unterstützungen für ihre behinderten Kinder – Schulhelfer, Sachkosten, Beförderung, Nachteilsausgleich usw. – oft von Pontius zu Pilatus geschickt werden, d.h. der ‚Schwarze Peter‘ der Kostenübernahme zwischen verschiedenen Trägern hin und her geschoben wird. Oft müssen deshalb Gerichte entscheiden, falls Eltern bereit und in der Lage sind, solche Verfahren durchzustehen. Dieser Zustand benachteiligt wenig durchsetzungsfähige, oft sozial und/oder gesundheitlich belastete Familien. Das Land Brandenburg (MASGF) musste – 2008 – sogar die Kreise bzw. kreisfreien Städte ausdrücklich an die Rechtslage erinnern, die offenkundig gern ignoriert wurde, dass nämlich das jeweilige Sozialamt beim gemeinsamen Unterricht entsprechend behinderter Kinder einen Integrationshelfer finanzieren muss.⁷¹

⁷⁰ Diese Schulen haben außerdem wie oben dargestellt die LES-Grundausrüstung und fördern diese Schüler/innen.

⁷¹ Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie, Brief v. 10. 1. 2008 an Kreise und kreisfreie Städte „Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche“. Der Bezug ist das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts 5 C 34.06 und 35.06 v. 26. 10. 2007. – MASGF und MBSJ haben schon 1999 eine entsprechende gemeinsame Empfehlung vereinbart, die jedoch offenkundig keine eindeutige Anspruchsklärung bewirkte.

Es wird daher empfohlen, pro Kreis/ kreisfreie Stadt *einen* Ansprechpartner zu schaffen („*Inklusions-Bürgerbüro*“), bei dem Anträge eingereicht werden können, bei denen dann intern geklärt wird, welche der Kostenträger zuständig sind.

Das MBSJ sollte in Abstimmung mit dem MASGF in seinem Inklusionsentwicklungsplan eine Vereinbarung mit dem Städte- und Gemeindebund treffen zur Einrichtung solcher Inklusionsbüros.

1.2.14 Qualifizierung des pädagogischen und weiteren Personals. Unabhängig von der schon vorhandenen sonderpädagogischen Kompetenz ist es erforderlich, dass der Weg zur inklusiven Schulentwicklung von *Qualifizierungsmaßnahmen begleitet* wird. Dabei sollte als Grundsatz gelten: Wer erstmals Kinder mit und ohne Förderbedarf unterrichtet – ob als allgemeine Lehrkraft oder als Sonderpädagoge –, sollte verpflichtet werden, im Rahmen der Fortbildung ein Grundmodul Inklusion / Teamarbeit / Beratung / differenzierter Unterricht zu absolvieren – und diese Module sollten auch in ausreichendem Maß regional angeboten werden. Auch die Möglichkeit für Schulleiter/innen und Steuerungsgruppen von Schulen, solche Inklusions-Grundmodule besuchen zu können, sollte erweitert werden. Die Bedeutung von inklusionsinformierten und inklusionsunterstützenden Schulleitungen für den inklusiven Weg einer Schule ist außerordentlich hoch.

Nicht nur allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte haben Qualifizierungsbedarf, sondern auch Erzieher/innen, Schulpsychologen, Sozialarbeiter/innen 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.⁷² Damit können allerdings nur

⁷² Das Land Berlin verlangt seit 2000 von allen Kandidaten des Lehrer-Staatsexamens einen Pflichtenchein zur „Integrationspädagogik“, der auch positiv evaluiert wurde (vgl. Demmer-Dieck-

Grundlegungen 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 erkennbar auch heute schon groß, und er wird vor allem als Ersatzbedarf für aus Altersgründen ausscheidende Lehrkräfte steigen. Daher wird empfohlen, am Standort Universität Potsdam

- in allen Lehramtsstudiengängen ein *Zweifach* Sonderpädagogik LES⁷³ (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) einzuführen,
- im sonderpädagogischen Studiengang (mit Erstfach Sonderpädagogik), falls es in Potsdam eingeführt wird, ein gebündeltes *Fach LES anzubieten*,
- 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 bei der Organisation regionaler Inklusion oder in den vorgeschlagenen Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen für verhaltensschwierige Kinder und Jugendliche übernehmen. Die Organisation könnte beim LISUM oder – über Zielvereinbarung – bei der Universität Potsdam liegen.

1.2.15 Öffentlichkeitsarbeit für Inklusion. Es fällt auf, dass in Brandenburg zwar politisch zustimmende Inklusionsabsichten von fast allen politischen Parteien und vom MBSJ geäußert werden, eine inhaltliche Debatte über die konkrete Umsetzung der UN-BRK und eine umsetzungsbezogene Werbung jedoch kaum stattfindet. Das Land hat jedoch die moralische und auch politische Verpflichtung, die Bevölkerung über die Schlussfolgerungen aus der völkerrechtlichen Verpflichtung auch des Landes Brandenburg, nicht nur, aber auch im Schulbereich, entschiedener und auch konkreter zu informieren und für Inklusion zu werben.

Möglichkeiten für solch eine Werbung durch das Land bzw. das MBSJ, die weit über die bisherigen Regionalkonferenzen hinausgehen, wären u.a.

mann 2010). Die TU Berlin hat ihn in seine gestuften Lehramtsstudiengänge übernommen.

⁷³ Die Uni Bremen bevorzugt den Begriff Inklusion für diesen Inhalt.

- ein „Jahr der inklusiven Schulentwicklung“ mit zahlreichen Veranstaltungen auszurufen (wie dies Schleswig-Holstein schon 2009 durchführte);
- einen *Landes-Inklusionspreis* zu vergeben an einzelne Schulen und Kreise
- das Instrument des *Runden Tisches öffentlichkeitswirksam einzurichten* und seine praktische Bedeutung auch zu realisieren oder
- das *Internet konstruktiv zu nutzen* und offensiv Bedenken, Fragen und Sorgen vor ‚zu viel Inklusion‘ aufzugreifen und das Gespräch mit der regionalen Presse nicht nur mit Presseerklärungen, sondern auch durch offenen und offensive Informationsgespräche einzubeziehen.

3.3 Die Handlungsebene der Region – sozialräumliche Inklusionsentwicklung in Brandenburg

Die Region – der Landkreis, die kreisfreie Stadt, die in einem Bildungsnetzwerk zusammenarbeitende größere Bildungsregion – sind ein unabdingbares Handlungsfeld zwischen Land einerseits und Einzelschule andererseits. Da die Ziele der UN-BRK weit über die Schule hinaus gehen und der gesamte Alltag von Menschen mit Behinderungen inklusiv gestaltet werden soll, sind lokale Netzwerkstrukturen zwischen Kommunen und Kreisen, Ausbildern, Gewerkschaften, Kammern, Kirchen, Schulämtern, Sozialämtern, Selbsthilfe- und Betroffenenvertretungen, kulturellen Einrichtungen und Vereinen geeignet, Chancenungleichheit abzubauen und das soziale und Qualifizierungsniveau der Region zu verbessern. Zunehmend orientiert sich die Behindertenhilfe, die Soziale Arbeit und die integrationspädagogische bzw. inklusionspädagogische Bewegung an solchen gemeinwesenorientierten Konzepten (vgl. u.a. Stein u.a. 2010, Wernstedt/John-Ohnesorg 2010, Platte/Brokamp 2010). Der Weg zur inklusiven Schule ist also weder ein ausschließliches Projekt einer Landesregierung (bzw. des Landesparlaments), in der Region auch nicht nur der Schulämter und der Schulträger, sondern sollte verankert werden in einer Regionalentwicklung, die sich Inklusion, Chancengleichheit, Verbesserung der Qualifikation und der Arbeitsmöglichkeiten und Partizipation zahlreicher Akteure zum Ziel nimmt.

Für die Kommunen und Regionen wurde seitens der Montag-Stiftung ein „*Kommunaler Index für Inklusion*“ entwickelt, der auch von gemeinnützigen Organisationen, Verbänden, Vereinen und Kirchen genutzt werden kann und als Handbuch angelegt ist (www.Montag-stiftungen.de). Eine Reihe von Kommunen und Regionen arbeiten schon mit diesem Index.

Folgende Teilmaßnahmen auf regionaler Ebene werden für Brandenburg vorgeschlagen:

3.3.1 Regionaler Aktionsplan Inklusionsentwicklung. Es ist zu empfehlen, 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 und ggf. zu vernetzenden Beratungs- und Unterstüt-

zungseinrichtungen, der Sozial- und Jugendhilfe und in der beruflichen Bildung in einem gemeinsamen Aktionsplan zu bündeln, Ziele und Zeitpunkte für einzelne Maßnahmen festzulegen, die *Gesamtkosten* unterschiedlicher Kostenträger⁷⁴ zu prüfen, die verantwortlichen Institutionen und Zuständigen zu benennen und die Abläufe kooperativ zu klären. Ausdrücklich sind bei der Erarbeitung eines regionalen Aktionsplanes – mit der gleichen Zeitperspektive 2020 – die regional vorhandenen öffentlichen und nichtöffentlichen Institutionen und Träger einzubeziehen. Es wird empfohlen, eine *koordinierende Geschäftsstelle*, einen regionalen Lenkungsausschuss und eine Projektgruppe einzurichten. Für die Umsetzung im Schulbereich bleibt die bestehende getrennte Verantwortung für „innere“ und „äußere“ Schulangelegenheiten unberührt – um so wichtiger ist es, dass die Verantwortlichen verbindliche Abstimmungen treffen, die in einer gemeinsamen Lenkungsgruppe vereinbart werden. Die regionalen Aktionspläne Inklusiver Bildung bis 2020 könnten in allen Regionen schon heute partizipativ vorbereitet und nach Festlegung der Landesvorgaben bis zum Schuljahr 2012/13 konkretisiert werden.⁷⁵

3.3.2 Regionaler Runder Tisch Inklusion. Neben der erwähnten Lenkungsgruppe sollte eine regionale Feedbackgruppe in das Verwaltungshandeln einbezogen werden, ohne dessen Verantwortlichkeit zu tangieren. Es ist zu prüfen, ob solch eine Rückkoppelung auf der Kreis/Stadt-Ebene oder auf der Ebene mehrerer, benachbarter Kreise stattfindet (wenn diese als Bildungsregionen schon vernetzt sind). An dieser Feedbackgruppe sollten die verschiedenen öffentlichen und privaten Träger von Kitas und Schulen, die regionalen Vereine für Kinder- und Jugendarbeit, der Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher, die Schulaufsicht, die Vertreter/innen der Erzieher und Lehrkräfte, der Behindertenbeauftragte, die Arbeitsagentur, der DGB und die regionale Industrie- und Handelskammer teilnehmen.

⁷⁴ In Abschnitt 2.5 wurde schon darauf verwiesen, dass bei der Ermittlung der regionalen Gesamtkosten sonderpädagogischer Förderung einerseits in Förderschulen, andererseits im GU ein möglicher Kostenausgleich durch Ausbau der gemeinsamen Unterrichtung anzustreben ist. Das Konnexionsprinzip – Kosten, die das Land beschließt, muss auch vom Land bezahlt werden – schließt ein, dass Einsparungen (möglicher Wegfall von Förderschulen und damit Betriebs-, Investitions- und nichtpädagogische Personalkosten, geringere Schulwegskosten aufgrund wohnortnaher Unterrichtung) in eine gemeinsame, kreisbezogene Vereinbarung einbezogen werden.

⁷⁵ Da die Städte und Gemeinden eine eigene Verantwortung für die bei ihnen lebenden Menschen mit Behinderungen haben, ist der – abwartende – Verweis auf das primäre Handeln der Landesebene nicht nachvollziehbar. Der Brandenburgische Städte- und Gemeindebund könnte sich ein Beispiel nehmen an Städten wie Bonn oder Köln, die schon heute – noch ohne endgültige Entscheidungen auf Landesebene – ihre Inklusionspläne unter Einschluss von Jugendhilfe, Kindertagesstätten und lokalen Akteuren, vorbereiten und im Netz dokumentieren.

Der Runde Tisch könnte von der oben genannten Geschäftsstelle Inklusion des Landkreises / der kreisfreien Stadt koordiniert werden.

3.3.3 Inklusions-Bürgerbüro und Ombudsstelle. Was bislang fehlt, für Eltern, aber auch für andere Interessierte und Betroffene, ist eine alle Angelegenheiten der Förderung behinderter Kinder gemeinsame Anlaufstelle, etwa für die Beantragung von Integrationshelfern und für die Finanzierung von Sachausgaben (z.B. PC mit Brailleschrift), zur Information und Beratung über inklusive Kitas und Schulen, über Angebote von Vereinen für Kinder- und Jugendarbeit, bei denen auch Kinder mit Behinderungen berücksichtigt werden usw. Damit diese Eltern nicht zwischen Sozialamt, Jugendamt, Schulamt, Krankenkasse hin zu her geschoben werden, wird empfohlen, dass es pro Kreis / kreisfreie Stadt ein *Inklusions-Bürgerbüro* gibt, als gemeinsame Verwaltungsanlaufstelle für Anträge und Bearbeitung. Um diese Abstimmung zwischen verschiedenen Dienststellen zu ermöglichen, ist eine lokale vertragliche Vereinbarung nötig.

Dem Inklusion-Bürgerbüro könnte zugleich eine *Ombudsstelle* zugeordnet werden. Sie dient als Ansprechpartner und Moderator bei Konflikten zwischen verschiedenen Personen und Institutionen und sich sollte sich beratend am Runden Tisch Inklusion beteiligen. Die Ombudsstelle sollte aufgrund ihrer Kenntnis von Konflikten und ihren praktischen Lösungen auch an der Inklusions-Berichterstattung auf regionaler Ebene (s. u.) beteiligt werden.

3.3.4 Fortbildung für inklusiver Bildung in der Region. Auf die Notwendigkeit gemeinsamer, möglichst schulnaher, aber auch regional-schulübergreifender Fortbildungsnotwendigkeit wurde schon hingewiesen. In der regionalen sozialräumlichen Entwicklung inklusiver Bildungsstrukturen geht es nicht nur um Lehrkräfte, sondern auch um Erzieher/innen (mit unterschiedlichen Trägern), um Schulpsychologen, um das allgemeine und das für Jugend- und Sozialhilfe zuständige Verwaltungspersonal der Kommune, um Schulleitungen, um Mitarbeiter der sozialen Arbeit der Kommune usw. Diese – möglichst oft gemeinsame – Fortbildung sollte durch die oben vorgeschlagene regionale Lenkungsstelle organisiert werden.

3.3.5 *Niedrigschwelliges Informationsmaterial für Eltern und die Öffentlichkeit auf kommunaler Ebene.* Die allgemeinen Handreichungen, die auf Landesebene entwickelt werden bzw. vorliegen, müssen ergänzt werden durch Informationen über die je konkreten regionalen Angebote und Einrichtungen zur Information, Beratung, Antragstellung usw. (möglichst auch in einfacher Sprache). So können konkrete Fragen und Vorbehalte gegenüber gemeinsamer Erziehung, aber auch Informationslücken überwunden und die Handlungskompetenz von Eltern gestärkt werden. Nicht zuletzt sollte es Teil der regionalen Inklusionsplanung sein, die ggf. vorhandenen *regionalen Medien* regelmäßig über den Prozess zur inklusiven Schule vor Ort zu informieren.

3.3.6 *Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen für die Arbeit mit verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen.* Um den besonderen Bedarf für Kinder und Jugendliche mit emotionalen und Verhaltensproblemen auszubauen, sollten in den Kreisen und in den Kreisfreien Städten *multiprofessionelle Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS)* (ohne Unterricht) eingerichtet werden, für die sowohl ein Teil der Gebäude als auch des Personals, auch des Leitungspersonals, auslaufender Förderschulen eingesetzt werden könnten.⁷⁶ Da die Förderschulen LES auslaufen sollen, ein Teil der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen aber in Förderschulen verankert sind, die bislang für die umfangreiche Feststellungsdiagnostik auch in den Förderschwerpunkten LES zuständig sind, können diese Stellen bzw. Lehrkräfte teilweise in diese neuen, interdisziplinären REBUS integriert werden. Da es um mehr als um sonderpädagogische Förderung geht, ist der Wegfall des Begriffs „sonderpädagogisch“ gerechtfertigt.⁷⁷

Solche Einrichtungen bestehen unter dem Namen REBUS in Hamburg, sind in Bremen im Ausbau⁷⁸, in Berlin beschlossen und ab 2012 im Aufbau und unter teilweise anderen Namen in Frankfurt/M, Hannover und anderer Orten vorhanden

⁷⁶ Diese Empfehlung orientiert sich am Gutachten Klemm/Preuss-Lausitz für Bremen 2008 und ist auch im Gutachten Preuss-Lausitz 2011 für Sachsen und Thüringen und Klemm/Preuss-Lausitz für NRW aufgenommen worden.

⁷⁷ Es ist eine organisatorische Frage, ob die bisherigen SpFB zu REBUS umgestaltet werden – und damit nicht mehr ausschließlich den Schulämtern unterstehen oder REBUS in der Trägerschaft der Kreise / kreisfreien Städte liegt. Die Beratung und Diagnostik für die Förderschwerpunkte außerhalb LES, die bislang ebenfalls durch die SpFB durchgeführt wird, sollte langfristig in den zu Kompetenzzentren umgewandelten ‚Schulen ohne Schüler‘ liegen (vgl. 3.2.11).

⁷⁸ Die Aufgabenbeschreibung der Bremischen REBUS sind ausführlich dargestellt im Entwicklungsplan Bremen (einschließlich Bremerhaven) (2010, 23ff.). 2010/11 sind 4 REBUS in Stadt Bremen und 1 REBUS in Bremerhaven geschaffen worden, im Schj. 2011/12 folgen zwei weitere.

(vgl. ausführliche Darstellungen bei Reiser u.a. 2007). Für die Hamburger REBUS liegt eine umfassende, verwaltungsexterne Evaluation vor. „Grundsätzlich wurde die Arbeit der REBUS als sehr wichtig für den jeweiligen regionalen Kontext, aber auch für die Arbeit der Kooperationspartner selbst erachtet“ (Staats 2008, 2). Da die 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 durch Schule, Jugendhilfe und ggf. Krankenkassen, 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.⁷⁹

Solche Einrichtungen sind nicht nur in oft sozial besonders belasteten Städten sinnvoll; auch im ländlichen Raum ist heute eine gemeinsame multiprofessionelle Einrichtung der Beratung und Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit besonderen emotionalen und sozialen Entwicklungsproblemen 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 u.a. 2007). Die Lenkungsstelle Inklusion könnte zusammen mit den Schulämtern die Konzeptentwicklung für solche Beratungs- und Unterstützungsstellen übernehmen.

Pro Landkreis bzw. kreisfreie Stadt sollte eine solche REBUS-Einrichtung bestehen.⁸⁰ Schulpsychologen,⁸¹ Sonderpädagogen, allgemeine Lehrkräfte und Sozialpädagogen stehen in den REBUS in vereinbarten Kooperation mit dem Gesundheitsamt, der Jugendhilfe, dem Sozialamt, der Beratungsstelle Gewaltprävention

⁷⁹ In Hamburg sind die REBUS durch die Auflösung der 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.

⁸⁰ In Hamburg bestehen 15, für Berlin sind pro Bezirk (mit rd. 100.000-300.000 Einwohnern) je eines vorgesehen, also insgesamt 12, in Bremen sollen endgültig acht eingerichtet werden.

⁸¹ Der Schulpsychologische Dienst wird in diesem Konzept vollständig integriert. Mit diesem Vorschlag würde die Schulpsychologische Beratung aus den Schulämtern in die REBUS überführt, bei Wahrung ihrer bisherigen Aufgaben. Da die Schulpsychologische Beratung in 6 Schulämtern und damit nicht in jedem Kreis direkt verankert ist, wäre durch die hier vorgeschlagene Einbeziehung in REBUS pro Kreis / kreisfreie Stadt eine räumlich niedrigschwelligere Beratung und eine engere Verbindung mit der sonderpädagogischen Förderung möglich.

und der Arbeitsagentur bzw. dem Jobcenter. In der Regel werden etwa 10-12 Stellen aus den unterschiedlichen Dienststellen dorthin abgeordnet. Je zwei Mitarbeiter/innen sind für bestimmte Schulen fest zugeordnet (Tandem-Prinzip). In sozialen Brennpunkten sind die Aspekte niedrigschwelliger Informationen und Beratungsformen besonders zu beachten. Die Schüler/innen bleiben Schüler/innen der allgemeinen Schule, auch wenn sie evt. kurzfristig gesondert betreut werden müssen.⁸² Die Hilfepläne sind nicht ausschließlich sonderpädagogisch, sondern selbstverständlich ganzheitlich, die schulische, familiäre, gesundheitliche und übrige Lebenslage einbeziehend. In den Hamburger REBUS standen (in dieser Reihenfolge) folgende Anlässe im Vordergrund für die Bitte von Lehrkräften und/oder Eltern, REBUS möge beratend und ggf. unterstützend tätig werden: Verhaltensprobleme; psychische Probleme; Lernprobleme; Schulversäumnisse; Gewalt- und Konfliktprobleme (Staats 2008, 26).

Inbesondere ab dem 8. Schuljahr ist eine zentrale Aufgabe von REBUS, zusammen mit der Schule und der Arbeitsagentur die Ausbildungsorientierung der Jugendlichen mit begleiteten Praktika und ggf. individuellen Hilfen zu klären und Wege zu Ausbildungsverträgen mit lokalen Ausbildern zu fördern. REBUS schafft durch seine multiprofessionelle Struktur institutionell die oft geforderte, aber zumeist höchstens durch persönliche Initiativen ermöglichte ganzheitliche und koordinierte Förderung ‚schwieriger‘ Kinder und Jugendlicher, und sie kombiniert die Programme, die sich auf ‚Schulschwänzer‘, auf Gewaltprävention und –intervention und auf emotionale Störungen im Kindes- und Jugendalter beziehen. Das setzt selbstverständlich *landespolitisch* einen gemeinsamen Willen des MBSJ und des MASGF voraus, damit die Kreise und Städte, auch mit ihren Ressourcen, entsprechend unterstützend handeln können. Die organisatorische Leitung aller REBUS sollte auf Landesebene kooperativ durch beide Ministerien geklärt werden.

Da in Brandenburg bislang eine solche, dringend erforderliche gemeinsame Institution zwischen Schule und Jugendhilfe, Gesundheit und Ausbildungsorientierung nicht besteht, wird vorgeschlagen, dass ein Grundmodell durch die betroffenen Institutionen bis Ende 2012 entwickelt wird, das von den Kreisen und Städten im Hinblick auf ihre Rahmenbedingungen konkretisiert werden kann. Unter Einbe-

⁸² Die Hilfepläne werden i.d.R. in Hamburg auf drei Monate hin geplant, bei schulersetzenden Maßnahmen muss dies durch die zentrale Leitung genehmigt werden. Ein Teil der Finanzierung erfolgt über den Europäischen Sozialfond.

ziehung der bisherigen Erfahrungen in anderen Ländern der Bundesrepublik könnte der Aufbau ab 2014 erfolgen. Da das Personal aus bisherigen Dienststellen stammt (Schulpsychologen, Sonderpädagogen, allgemeine Lehrkräfte, Sozialpädagogen der Jugendhilfe, Mitarbeiter von Arbeitsagentur, Gesundheit), und für die räumlichen Bedürfnisse Teile auslaufender Förderschulen genutzt werden können, ist allenfalls die einmalige baulich-sächliche Einrichtung kostenrelevant. Langfristig sind diese eher geringen Kosten gut investiert.

3.3.7 Regionaler Inklusionsbericht und Öffentlichkeitsarbeit. Wie für das Land insgesamt ist es für die Menschen vor Ort wichtig zu erfahren, wie sich die inklusive Entwicklung ihrer Region im vorschulischen, schulischen, berufsausbildenden und im gesamten übrigen Lebensraum entwickelt. Daher wird empfohlen, in zweijährigem Rhythmus eine öffentliche Präsentation der Entwicklungen in diesen Bereichen durchzuführen. Die Informationen aus dem Schulbereich können die Schulämter, REBUS, Bürgerbüro-Inklusion und Ombudsstelle liefern, die übrigen können von den einzelnen Trägern bzw. vom Landkreis bzw. der kreisfreien Stadt in der vorgeschlagenen Lenkungsgruppe gesammelt werden. Da der Weg zur sozialräumlichen Inklusion dynamisch angelegt ist, müssen die bestehenden Herausforderungen mit allen Akteuren gemeinsam erörtert und gemeinsame Lösungen entwickelt werden. Der regionalen Feedbackgruppe Runder Tisch kommt bei der Reflexion wie bei der Perspektiventwicklung eine wichtige Rolle zu.

3.3.8 Längerfristige Schulentwicklungsplanung. Schulische Inklusion berührt die Kommunen im Grundschulbereich, die Landkreise bzw. kreisfreien Städte für die Förderschulen und allgemeine Schulen der Sekundarstufe. Die Darstellung der negativen demografischen (Geburten-)Entwicklung in allen Regionen Brandenburgs und die Wahrnehmung des Rechts auf inklusive Unterrichtung muss zu einer längerfristigeren Schulnetzplanung führen, die die sinkende Schülerzahl in den Förderschulen bzw. ihr Auslaufen oder ihre Umwandlung berücksichtigt. Auf die möglichen Konsequenzen für die Standorte der Förderschulen wurde schon verwiesen. Auch das REBUS-Konzept und das Konzept Kompetenzzentrum ohne Schüler (s.o.) haben Folgen für die Standorte. Nicht zuletzt ist das Konzept barrierefreie Schwerpunktschulen für die Kommunen wie für die Kreise / Städte von Bedeutung. Die Schulentwicklungsplanung sollte daher, von 2011 aus gerechnet,

bis 2025 ausgelegt sein, dabei aber zwischenzeitliche Korrekturmöglichkeiten vorsehen.

3.4 Die Handlungsebene der Einzelschule - Inklusive Einzelschule, guter inklusiver Unterricht⁸³

Der Weg zu einem inklusiven Bildungssystem hängt neben den Rahmenentscheidungen, die das Land zu treffen und umzusetzen hat, und der inklusiven Gesamtstruktur einer Region von der inklusiven Praxis seiner Bildungseinrichtungen, also den Kindertagesstätten und Schulen ab. In Bezug auf die Schulen bedeutet dies: Alle Schulen in Brandenburg werden für sich klären und formulieren müssen, was bei ihnen ‚inklusive gute Schule‘ und ‚inklusive guter Unterricht‘ bedeuten – soweit sie es nicht schon, wie viele, getan haben. Das „Haus der inklusiven Schule“ (Wocken 2011) kann durchaus unterschiedliche Eingänge, Fenster, Zimmer, Türen und Möbel haben; die Wertorientierung jedoch ist gemeinsam.

3.4.1 *Guter inklusiver Unterricht und seine Rahmung.* Was guter inklusiver Unterricht sowohl in der Grundschule als auch in Schulen der Sekundarstufe bedeutet, hat die allgemeine Unterrichtsforschung wie die integrationspädagogische Forschung in den letzten Jahrzehnten in großer Übereinstimmung herausgearbeitet, auch auf internationaler Ebene. Zusammenfassend sei an die zentralen Prinzipien solch eines auf die individuellen Lernvoraussetzungen setzenden ‚guten‘ Unterrichts erinnert:

- Klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses,
- Hoher Anteil echter Lernzeit,
- Lernförderliches Klassenklima, freundlich-anerkennder Lehrersstil,
- Inhaltliche Klarheit,
- Sinnstiftendes Kommunizieren zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern,
- Methodenvielfalt,
- Beachtung der individuellen Lernausgangslagen („individuelle Passung“): (vgl. Meyer 2003, Meyer/Meyer 2009, Helmke 2004, Jürgens/Standop 2010).

Diese Ergebnisse beziehen sich in der Regel auf einen nichtintegrativen Unterricht mit nur einer Lehrkraft. Erstaunlicherweise sind diese Kriterien jedoch kompatibel

⁸³ Dieser Abschnitt lehnt sich an die im Gutachten für Sachsen und Thüringen und für NRW (Klemm/Preuss-Lausitz 2011) ausgesprochenen Empfehlungen an, unter Berücksichtigung landesspezifische Aspekte.

mit der Praxiserfahrung im gemeinsamen Unterricht und den Erkenntnissen der integrativen Begleitforschung, die allerdings darüber hinaus weitere Aspekte guten gemeinsamen Unterrichts herausgearbeitet haben (vgl. u.a. Podlesch 2003, Heyer 2009, Wocken 1998; auf europäischer Ebene Meijer 2001, 2003):

- Lernen mit allen Sinnen,
- Lernen durch Handeln,
- Häufiger Wechsel der Sozialformen,
- kommunikatives Lernen (Peer-Peer-Lernen),
- Lernen durch verstärkte Partizipation (Einführung von Wahlmöglichkeiten beim Anspruchsniveau, bei Teilthemen, Zeitdauer, Medien, Sozialformen, Präsentationsarten),
- Verantwortungsübergabe auch an ‚schwierige‘ Schüler/innen,
- Bei Teamarbeit Förderung *im* Raum (Realisierung des ‚4-Augen-Prinzips‘)
- Einführung von Zielvereinbarungen in Entwicklungsgesprächen generell und durch Förderpläne mit SEN-Schülern,
- Einführung transparenter Rechenschaftslegung bzw. Dokumentation des Erreichens von Zielvereinbarungen, die individuell in Lernbüchern / Portfolios festgehalten werden.

Wocken hat frühzeitig, in Auseinandersetzung mit Feuser (1994), darauf aufmerksam gemacht, ‚gemeinsamer Unterricht‘ bedeute nicht, dass alle durchweg zur gleichen Zeit am gleichen Gegenstand und miteinander lernen müssten – und alles andere als Scheitern anzusehen sei. Vielmehr gebe es eine breite Palette der Gleichzeitigkeit und der Unterschiede, also sowohl gemeinsames Lernen am gleichen Gegenstand als auch bloß koexistente Situationen, etwa mit gelegentlichen Blickkontakten, Bemerkungen und auch einmal gegenseitigen Hilfen, wie auch zahlreiche andere mögliche und durchaus sinnvolle Konstellationen (vgl. Wocken 1998). Dieser Hinweis scheint wichtig, um bei manchen Lehrkräften die Sorge vor Überforderung abzubauen.

In allen Diskussionen über ‚guten Unterricht‘ taucht immer wieder die Frage auf, ob die hier genannten Kriterien ausreichen bei *Störungen durch ‚schwierige‘ Schüler/innen*. Durch die empirische Forschung über gemeinsamen Unterricht mit

solchen Kindern haben sich die obigen Kriterien bestätigt; es ergeben sich aber ergänzende Aspekte. Lernförderlich ist:

- Zügiger Stundenbeginn mit *gemeinsam* erarbeiteten Ritualen,
- Schnelle, *nonverbale* Reaktion auf Störungen,
- Die Einführung einfacher, gemeinsam erarbeiteter Regeln bei Störungen und Beleidigungen, aber auch für ‚Belohnungen‘,
- Die Einbeziehung der Freunde und der Klasse bei Verhaltensabsprachen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern,
- Eine sanfte Steuerung der Partner- und Gruppenzusammensetzung innerhalb des Unterrichts zur Vermeidung von ‚sozialdarwinistischen‘ Trends,
- Vermeidung zu vieler bzw. zu diffuser Wahlmöglichkeiten und die Beratung einzelner Schüler/innen, die Orientierungsprobleme haben,
- Und auch unter diesem Aspekt: Teamarbeit im Raum (*4-Augen-Prinzip*) ist störungsreduzierender und zugleich effektiver für alle Schüler/innen als die regelmäßige Bildung von Kleingruppen im Gruppenraum bzw. auf dem Flur (vgl. dazu Nolting 2002, Preuss-Lausitz 2004, 2005, Textor 2007, 219).

Die zentrale Herausforderung sowohl in der Fortbildung als auch in der unterrichtlichen Praxis ist es, dieses Buch-Wissen in konkretem, alltäglichem Handeln so zu verankern, dass es als Orientierungswissen im Hintergrund des Unterrichts wirkt. Fortbildungskonzepte, die anhand dieser Merkposten gegenseitiges Hospitieren, Tandem-Lernen und Fallgeschichten über konkrete Unterrichts- und Sozialsituationen in die systematischere Reflexion einbeziehen, scheinen nicht nur eher akzeptiert, sondern auch längerfristig wirksamer zu sein.

Dieser umfangreiche Katalog von Kriterien guten und zugleich gemeinsamen Unterrichts darf jedoch nicht als Rezeptologie verstanden werden. Vielmehr sind dies gut abgesicherte Hinweise für lernwirksamen und zugleich sozial befriedigenden Unterricht, die als Planungs- und (Selbst-)Beobachtungskriterien dienen können. Wenn in der Öffentlichkeit gefragt wird, was eigentlich guten gemeinsamen (inklusive) Unterricht kennzeichnet, kann mit diesen Merkmalen geantwortet werden.

Immer wieder wird diskutiert, *welche personelle Ausstattung*, welche Frequenz und welche Zusammensetzung inklusive Klassen haben sollten. Da die Einzelschulen nach dem hier vorgeschlagenen budgetierten Modell eine

sonderpädagogische Grundausstattung für den gesamten Förderbereich LES nach Maßgabe der gesamten Schülerzahl und der sozialen Belastung im Einzugsbereich erhalten, kann die Schulleitung über mehrere Jahre wissen, mit welcher Grundausstattung sie zu rechnen hat.⁸⁴ Optieren Kinder und Jugendliche bzw. ihre Erziehungsberechtigten der übrigen Förderschwerpunkte für den gemeinsamen Unterricht an dieser Schule, kommen die in Förderschulen bislang üblichen sonderpädagogischen Lehrerstunden hinzu, ggf. ergänzt um Integrationshelferstunden.⁸⁵

Bei der Bildung der Klassen – besonders nach der FLEX und zu Beginn der Sekundarstufe – sollten die Schulleitungen auf die Zusammensetzung achten: möglichst eine gleichmäßige Mischung von Jungen und Mädchen über alle Parallelklassen, ebenso eine Verteilung der als besonders schwierig angesehenen Kinder und möglichst keine Einzelintegration, sondern mehrere Kinder mit Förderbedürfnissen bzw. unterschiedlichen Behinderungen (maximal vier) aufnehmen, um so den Umfang der Doppelbesetzung der inklusiven Klasse zu erhöhen.⁸⁶ Klassen, in denen eine volle Doppelbesetzung dadurch erreicht wird, dass alle Kinder mit Förderbedarf in dieser Klasse gebündelt aufgenommen werden, sind eher problematisch einzuschätzen, sowohl sozialpsychologisch als auch von den Lernergebnissen her. Bei der Klassenfrequenz sollte in Grundschulen von maximal 22 (18+4-Modell), in Schulen der Sekundarstufe von maximal 24 (20+4-Modell) ausgegangen werden.⁸⁷ Dies sind selbstverständlich nur Orientierungshilfen, gewonnen aus der bisherigen integrativen Praxis.

Die inklusive Schule besteht aber nicht nur aus ‚gutem Unterricht‘ und einer vernünftigen sonderpädagogischen Ausstattung. Auf der Grundlage der

⁸⁴ Falls sich Gymnasien der ausdrücklichen Förderung von Kindern mit den Förderschwerpunkten LES öffnen, sind sie in diese Grundausstattung einzubeziehen. Falls nicht, werden die Ressourcen wie dargestellt im Sekundarbereich den übrigen Schulen der Sekundarstufe zur Verfügung gestellt.

⁸⁵ Auch hier gilt nochmals zur Klarstellung: Gymnasien sollten sich der inklusiven Förderung öffnen. Das gilt unstrittig für ‚zielgleiche‘ Förderung von Jugendlichen der Förderschwerpunkte Hören, Sehen, körperliche Entwicklung. Auch die Aufnahme von Kindern geistiger Entwicklung ist nicht ausgeschlossen, wie das Beispiel des Werner-von-Siemens-Gymnasiums in Bad Harzburg zeigt. Vgl. Schöler 2010.

⁸⁶ Im ländlichen Bereich kann Einzelintegration zur Ermöglichung wohnortnaher Beschulung von sinnes-, körper- oder geistig behinderten Kindern durchaus sinnvoll sein.

⁸⁷ Da für LES auf (dauerhafte) Etikettierung, nicht jedoch auf individuelle, teilweise auch kürzere Förderung, verzichtet wird, könnte dieser Hinweis so zu verstehen sein: In einer Klasse sind beispielsweise ein Kind mit geistiger Entwicklung, eines mit körperlicher und motorischer Entwicklung, ein sehr verhaltensauffälliges Kind und zwei bis drei andere Kinder, die gelegentlich bei ihren Lernprozessen besondere Unterstützung brauchen.

Erfahrungen und der *best practice* schon inklusiv arbeitender Schulen werden folgende Empfehlungen formuliert:

3.4.2 *Leitbild Inklusion*. Die Einzelschule nimmt das Thema Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bzw. mit Förderbedarf, aber auch insgesamt das Thema individuelle Förderung, auch von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Fähigkeiten und Talenten, in ihr im Internet dargestelltes *Leitbild* auf und konkretisiert es für jeweils ein bis zwei Schuljahre in ihrem *Schulprogramm*. Es ist selbstverständlich, dass dabei Eltern von Kindern mit SEN und diese selbst in die Programmentwicklung mit einbezogen werden. Im Schulleitbild wird der inklusive Grundsatz verankert, dass Kinder, die einmal aufgenommen wurden, auch *das Recht haben, in der Schule zu bleiben* – auch wenn sie große Schwierigkeiten haben und machen und geringe Schulleistungen zeigen. Inklusion verträgt sich nicht mit der Drohung, bei ungebührlichem Verhalten oder schlechten Schulleistungen die Schule verlassen zu müssen. Das gilt auch für die Sekundarstufe und hier auch für das Gymnasium. Das Gymnasium Beckum zeigt mit seinem LernZentrum exemplarisch, wie faktisch die *Abschulung vermieden werden kann durch die Aktivierung der Jugendlichen als Lern-Tutoren* (vgl. Kleinlosen 2008).⁸⁸ Für Kinder mit großen Verhaltensproblemen sollte, falls die schulinterne sonderpädagogische Förderung nicht zureicht, die Unterstützung der einzurichtenden regionalen REBUS in Anspruch genommen werden können.

3.4.3 *Ganzheitliche Schuleingangsuntersuchungen*. Schuleingangsuntersuchungen aller Kinder sollten im interdisziplinären Team erfolgen, neben ganzheitlichen gesundheitlichen Aspekten (Wahrnehmung, Motorik, Hören, Sehen, Gleichgewicht, Belastungen u.a.) und der Sprachentwicklung sollten vor allem die sozialen Netzwerke mit Gleichaltrigen und Alltagskompetenzen beschrieben werden. Ziel der Schuleingangsuntersuchung im Team ist es, für alle Kinder individuelle Förderung und zugleich gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

⁸⁸ Ein Abschlusungsverbot für Gymnasien würde diese zwingen, für ihre in der Lernentwicklung problematischen und gerade pubertierenden Schüler/innen schuleigene Förderlösungen zu entwickeln.

3.4.4 *Verzicht auf Zurückstellungen.* Die inklusive Grundschule *verzichtet ausdrücklich auf Zurückstellungen* und nimmt alle Kinder des Wohnumfeldes auf. Zurückstellungen haben sich *nicht* als effektive Maßnahme von entwicklungsverzögerten und/oder behinderten Kindern erwiesen.⁸⁹

3.4.5 *Schnittstelle Kita / Grundschule.* Die inklusive Grundschule organisiert zwischen Ostern und Sommerpause mit den künftigen Lehrern der Schuleingangsphase bzw. der ersten Klassen und den Erzieher/innen derjenigen *Kindertagesstätten*, von denen üblicherweise die Schulanfänger kommen, *gegenseitige Hospitationen und Besprechungen* über einzelne, besonders zu fördernde Kinder. Auf die Notwendigkeit, dass diese wichtige Schnittstelle der (teilweise präventiven) Förderung durch Vereinbarungen und Ermäßigungsstunden abgesichert wird, wurde schon hingewiesen.

3.4.6 *Verzicht auf (zwangsweise) Klassenwiederholungen.* Das ‚Sitzenbleiben‘ ist – so die Schulforschung in großer Übereinstimmung – keine für die betroffenen Schüler/innen langfristig lernwirksame Maßnahme. Darüber hinaus erschwert sie die Fortsetzung von Freundschaften und sozialen Netzwerken (vgl. Krohne/Tillmann 2006). Eine Schule, die einerseits Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert und mit ihrer Klasse ‚hochwandern‘ lässt, andererseits aber noch (zwangsweise) Klassenwiederholungen praktiziert, ist ein Widerspruch in sich.

3.4.7 *Bewegte Schule.* Die inklusive Schule ist ‚*bewegte Schule*‘ (vgl. Thiel u.a. 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, für Kinder mit motorischen und physischen Beeinträchtigungen und nicht zuletzt für ‚schwierige‘ Kinder und Jugendliche mit emotionalem und sozialem Entwicklungsbedarf.

⁸⁹ In Brandenburg wurden 2009 2,7% vorzeitig, jedoch 11,0% verspätet eingeschult, darunter fast zwei Drittel Jungen. Zum Vergleich: In Deutschland werden 5,5% verspätet eingeschult (Westdeutschland 6,1%, Ostdeutschland 5,5%) (vgl. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung 2010, 299). Es ist zu prüfen, warum Brandenburg trotz der bekannten Ineffektivität der Zurückstellung davon so zahlreich Gebrauch macht.

3.4.8 *Genderreflektive Förderung.* Dass Jungen überdurchschnittlich häufig zurückgestellt werden, sitzenbleiben, in Förderschulen abgeschoben und damit geringe Abschlussqualifikation erwerben, wurde im Abschnitt 2 belegt. Daher ist es erforderlich, dass nicht nur das Land, sondern auch die Einzelschulen als inklusive Schulen eine gezielte *Jungen- und Mädchenförderung* bewusst verankern. Spezifische Jungenförderung ist bislang irritierenderweise nur selten Thema der sonderpädagogischen Förderung, obwohl wie dargestellt nicht nur in den Förderbereichen emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und Sprache, sondern auch bei Sinnes-, körperlichen und geistigen Behinderungen mehrheitlich Jungen betroffen sind (vgl. Abschnitt 2.2). Hier könnten einzelne Schulen initiativ werden, um die generellen, meist in der sozialen Arbeit vorfindlichen Konzepte von jungendpädagogischen und genderbezogenen Ansätzen (vgl. die Beiträge in Matzner/Tischner 2008 und Matzner/Wyrobnik 2010) mit herkömmlich sonderpädagogischen zu verbinden und zu erproben.

3.4.9 *Time-out-Raum (Schulstation).* Die inklusive Schule hat für Krisenfälle eine *Time-out-Einrichtung* (Trainingsraum, Schulstation, Oase oder andere Namen), in die kurzfristig Schüler/innen aufgenommen werden können, die den Unterricht massiv erschweren. Time-out-Einrichtungen stellen eine Entspannungssituation für den Unterricht her und schaffen zugleich oft erst die Möglichkeit, dass ein in der Krise befindliches Kind sich öffnet (vgl. Bründel/Simon 2007 und Claßen/Nießen 2006 zum Trainingsraumkonzept, Nevermann 2004 zur Schulstation). Diese Einrichtungen werden in manchen Bundesländern von der Kommune, in anderen vom Land oder von der Jugendhilfe (mit)finanziert. Ihre Erzieher/innen oder Sozialarbeiter/innen 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 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 (vgl. Nevermann 2004). Die Ausstattung der *Ganztagsschule* erleichtert die Einrichtung einer solchen time-out-Einrichtung.

3.4.10 *Zentrum unterstützender Pädagogik (ZuP). An jeder inklusiven Schule sollte ein Zentrum unterstützender Pädagogik (ZuP) geschaffen werden.*⁹⁰ Den ZuP, die in Bremen ab 2010 schrittweise in *allen* Schulen – auch den Gymnasien – eingerichtet werden, sind alle Sonderpädagogen⁹¹, Sozialarbeiter, Erzieher/innen und sonstige Kräfte für spezielle Programme (z.B. für Talentförderung) oder AGs zugeordnet. Sie haben etwa drei Räume (für Beratung und Diagnostik, für die Aktenführung, Büroarbeit und für Teambesprechungen). Hier kann die *niedrigschwellige Beratung* mit Kindern, Eltern und Kollegen stattfinden, die *Förderdiagnostik* und die *Fallbesprechung*⁹². Die *Kooperation mit externen Einrichtungen und Ämtern* (Schulpsychologischer Dienst bzw. REBUS, SpFB, Jugendarbeit, Jugendhilfe, Beratungsstellen u.a.) wird vom ZuP aus organisiert. Organisiert die Schule im Rahmen der Ganztagschule *schulinterne Lernförderung*, 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 Leitung⁹³, die der Steuerungsgruppe der Schule und/oder der Schulleitung angehört. Analog zu den Fächer-Fachkonferenzen sollte eine eigene *sonder- und sozialpädagogische Fachkonferenz* eingerichtet werden, die sowohl das Fach-Fachgespräch als auch das multiprofessionelle Arbeiten in einem engeren, ‚heimatlichen‘ Kreis ermöglicht. Da Schulen unterschiedliche Profile, Ausstattungen und Problemlagen haben können, ist die Ausgestaltung eines ZuP von der Schule selbst abhängig.

3.4.11 *Rolle der Sonderpädagogen im Inklusionsprozess einer Schule.* Die inklusionsförderliche Sonderpädagogik in der einzelnen Schule wird durch die Grundausrüstung (für die Förderschwerpunkte LES) ressourcenmäßig gesichert. Diese Sonderpädagogen könnten den Jahrgängen zugeordnet werden, aber auch als Pool für die gesamte Schule zur Verfügung stehen – eine Frage der jeweiligen

⁹⁰ In Kanada werden diese Einrichtungen Resource Center genannt. Vgl. Ratzki 2008.

⁹¹ Das gilt für die fest einer Schule zugeordneten Sonderpädagogen der Förderschwerpunkte LES wie für bei Bedarf stundenweise zugeordneten Sonderpädagogen der Schwerpunkte Hören, Sehen, körperlich/motorische und geistige Entwicklung.

⁹² ZuP sind keine Förderschulen in der allgemeinen Schule, wie gelegentlich befürchtet wird. Die inklusive Förderung findet im Unterricht und in den Unterrichtsräumen statt. Das schließt gelegentliche spezifische Kleingruppenarbeit nicht aus, die aber eher in den Gruppenräumen bzw. auf den Fluren stattfinden sollte.

⁹³ Leiter/innen können z.B. vormalige Schulleiter/innen von Förderschulen mit gleicher Besoldungsgruppe sein.

Schulorganisation.

Unstreitig ändert sich die *Rolle der Sonderpädagogen*, wenn sie nicht mehr in einer Förderschulklasse unterrichten oder mit einem Teil ihrer Arbeitszeit zugleich an einer oder gar mehreren allgemeinen Schulen ‚ambulant‘, sondern mit ihrer Stelle und vollständig in der allgemeinen Schule tätig sind. Zwar sind die Grundfunktionen der Lehrtätigkeit – Unterricht, Beurteilung, Beratung, Erziehung, Zusammenarbeit mit Kollegen, Schulmanagement – an jedem Lernort gleich. Allerdings verschieben sich die Schwerpunkte: *Beratung* (von allgemeinen Lehrkräften und allen Schülern) wird zunehmen, auch kurzfristige *Prozessdiagnostik* und der Entwurf zeitlich kürzerer Förderpläne; ebenso die notwendige Dokumentation von Fördermaßnahmen und –ergebnissen (*Rechenschaftslegung*). Auch die *Abstimmung* mit der Jugendhilfe u.a. *schulexternen Unterstützungen* dürfte zunehmen.

Der ‚Blick‘ der Sonderpädagogen ist nicht mehr nur auf Kinder mit Förderbedarf gerichtet: unvermeidlich haben sie es nun mit allen Jungen und Mädchen der allgemeinen Schule zu tun, auch mit besonders leistungsstarken, talentierten, selbstbewussten oder anstrengenden (und deren Eltern). Deshalb kann es sinnvoll sein, wenn auch sie *Fachunterricht erteilen*⁹⁴ und nicht in die (schulinterne) Rolle der ‚Spezialisten für schwierige Fälle‘ geschoben werden (bzw. sich darin einrichten). Schulen, in denen Sonderpädagogen zusammen mit allgemeinen Lehrkräften gemeinsam *Tutoren* einer Klasse sind, haben damit gute Erfahrungen gemacht. Es spricht auch nichts dagegen, dass Sonderpädagogen auch alleinige *Klassenlehrer* werden, wenn sie dies wünschen – etwa weil sie in ihrer früheren Förderschule diese Tätigkeit als besonders wichtig ansahen – und dies im Team als sinnvoll angesehen wird. Ihre ‚Fachlichkeit‘, d.h. ihre nachhaltige Kompetenzerhaltung und innere Zugehörigkeit zu bestimmten sonderpädagogischen Kompetenzfeldern, kann, wie bei anderen Fachlehrkräften auch, durch die Zugehörigkeit zu Fachverbänden, die Teilnahme an entsprechenden Tagungen, Fortbildungen und/oder durch regionale Fach-Arbeitsgemeinschaften gesichert werden.

Insgesamt kann zur Aufgabe der Sonderpädagogen in der inklusiven Schule gesagt werden: Ihre jeweilige fachliche und pädagogische Kompetenz kann unter den hier vorgeschlagenen veränderten Strukturen für die gesamte

⁹⁴ Alle Sonderpädagogen haben die Lehrqualifikation für ein Schulfach.

Schulentwicklung und für die individuelle Förderung von Kindern besonders wirksam werden. Zugleich wird die sonderpädagogische Arbeit enger mit der allgemeinpädagogischen verknüpft.

3.4.12 *Inklusionsförderliche Schulleitung*. Nicht zuletzt sei darauf hingewiesen, dass eine inklusive Schule eine *Schulleitung* verlangt, die sich engagiert für die ‚Willkommenskultur‘ in der Schule, die also Kinder mit Behinderungen und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf nicht als Belastung (oder gar als Rufschädigung), sondern als Stärkung der humanen Qualität ihrer Schule und zugleich als weiteren Impuls ansieht, individuelle Lern- und Entwicklungsförderung als *generelles Prinzip* modernen schulischen Lernens zu verankern. *Gute Schulleitung* in diesem Sinne ist heute eine Voraussetzung jeder, also auch der inklusiven, qualitätsvollen Schulentwicklung, wie Harazd (2010) feststellt.

3.5 Vernetzung mit anderen inklusiven Akteuren

Seit Jahrzehnten haben diejenigen, die für die gemeinsame Erziehung vom Kindergarten an gekämpft haben, sich mit anderen zusammengetan, um die oft erlebte Minderheits- und Isolationssituation zu überwinden, Erfahrungen auszutauschen und Energie für das weitere Engagement zu schöpfen. Nur so konnte sich eine ‚integrationspädagogische Bewegung‘ entwickeln. Trotz der Institutionalisierung von inklusionsbezogenen Vereinigungen, wie des durch Eltern behinderter Kinder gegründeten Vereins ‚Gemeinsam leben – gemeinsam lernen‘ oder durch die seit 1985 jährlich stattfindenden Integrationsforschertagungen im deutschsprachigen Raum zeigt sich immer wieder, dass es nötig ist, den *realen* Austausch durch regionale Arbeitsgemeinschaften, durch landesweite oder nationale Tagungen zu ermöglichen. Auch ein Brandenburger „Jahr der Inklusion“ würde dieser Notwendigkeit dienen.

Zugleich hat das *Internet* die globale, virtuelle Kommunikation geschaffen. Eine Vielzahl von inklusionsorientierten Portalen bieten auch für jene Eltern, Lehrkräfte oder Verwaltungspersonen, die nicht in regelmäßige reale Netzwerke eingebunden sind, Interaktions- und Informationsmöglichkeiten.

Genannt seien beispielhaft unesco.de; european-agency.org; netzwer-inklusion.de; bidok.uibk.ac.at; inklusionspaedagogik.de; gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de; eineschulefueralle.de, laenger-gemeinsam-lernen.de; pfennig-stiftungen.de; bertelsmann-stiftung.de.

Empfohlen wird darüber hinaus, dass das Land Brandenburg, um einzelne Kommunen und Landkreise auf dem Weg zur Inklusion zu unterstützen, ein *interaktives Portal Inklusionsumsetzung Brandenburg* einrichtet. Es genügt nicht, Informationen über die jeweils zuständigen Ministerien ins Netz zu stellen. Vielmehr sind Diskussionsforen, die unzensurierte Einbindung verschiedener Akteure – auch bei Kontroversen – und eine systematische Vermittlung über links zu anderen Webseiten auf globaler, europäischer, nationaler und regionaler Ebene über die verschiedenen Herausforderungen bei der Realisierung einer inklusiven Gesellschaft eine wichtige Unterstützung und Einbeziehung von einzelnen Akteuren, aber auch von Institutionen und Regionen. Solche virtuelle Kommunikation kann zugleich auch zu realen Zusammenschlüssen führen. Das

MBJS könnte hierbei initiativ werden, um auch die weiteren Akteure (MASFG, Beauftragter der Landesregierung für die Belange behinderter Menschen, Städte- und Gemeindebund, Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen usw.) für solch ein gemeinsam Inklusionsportal zu gewinnen. Falls dies nicht gelingt, sollte für die Umsetzung der UN-BRK im Schulbereich ein MBJS-eigenes interaktives Portal eingerichtet und gepflegt werden.

Beides, der reale wie der virtuelle Austausch haben eine wichtige Funktion bei der Motivierung und Stärkung der Menschen, die alltäglich mit der Umsetzung der inklusiven Schule engagiert sind, und für solche, die sich neu einarbeiten und dazu eine Vielzahl von Fragen und Austauschbedürfnisse haben.

3.6 Abschätzung der Kosten für die vorgeschlagenen Maßnahmen

Eine Abschätzung der finanziellen Auswirkungen der auf den verschiedenen Handlungsebenen vorgeschlagenen Maßnahmen kann nur als Grobeinschätzung erfolgen, da, wie in Abschnitt 2.5 dargestellt, zureichende Informationen nicht durchweg vorliegen. Die folgenden Überlegungen sind daher als Diskussionsgrundlagen zu verstehen, denen detaillierte Einzelprüfungen und Gesamtrechnungen folgen sollten.

Eine Reihe von Empfehlungen sind in dem Sinne kostenneutral, als sie als politische Entscheidungen oder administrative Aktivitäten vorhandenen Personals vorgeschlagen werden: Entwicklung von Inklusions-Aktionsplänen, Veränderung des Schulgesetzes, Überarbeitung und Integration der Rahmenlehrpläne und einschlägiger Verordnungen, Einrichtung von Arbeitsgruppen zu den Schnittstellen Vorschulbereich und berufliche Ausbildung, längerfristige Schulnetzplanungen, Verringerung der Zurückstellungen sind Maßnahmen, die ohne Haushaltsauswirkungen verwirklicht werden können. Das gilt auch für die dringend erforderliche verbindlichere Zusammenarbeit zwischen Schule (Schulaufsicht und Schulträger), Jugendhilfe, Familienhilfe und der Kinder- und Jugendarbeit durch Vereine und Kommunen.

Die Empfehlung, *die Förderquote zu senken, mindestens jedoch bis 2020 auf dem heutigen Niveau ‚einzufrieren‘*, verhindert eine weitere Kostensteigerung dadurch, dass der Bedarf an (relativ teuren) Sonderpädagogik-Stellen nicht weiter steigt und Planungssicherheit durch den Bezug zu der allgemeinen Schülerzahl geschaffen wird (Budgetierung).

Wenn die *Sonderpädagogik-Stellen* trotz demografischer Entwicklung im bisherigen Umfang im System bleiben (,demografische Rendite‘) und ,Rucksack-Lösungen‘ realisiert werden, d.h. die Schüler-Lehrer-Relation in Förderschulen für den Anteil sonderpädagogischer Förderung in allgemeinen Schulen zugrunde gelegt wird, kommen (Personal)Kosten hinzu, weil zusätzlich alle Schüler/innen allgemeine Schüler sind. Gegengerechnet werden können die nichtpersonellen allgemeinen Schülerkosten pro Schüler, da diese in allgemeinen Schulen geringer sind (vgl. Abschnitt 2.5).

Die Kosten für *Integrationshelfer* (SGB XII) sind auch bislang schon durch die Sozialämter zu gewährleisten (vgl. Abschnitt 2.5). Nach der vorgeschlagenen

Bindung des Anteils von Schüler/innen mit Förderbedarf an die allgemeinen Schülerzahlen bleibt der Anteil von Kindern mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, geistige Entwicklung und körperliche Entwicklung, für die ggf. Integrationshelfer in Frage kommen, relativ konstant und sinkt absolut. Von steigenden Kosten beim Ausbau der Inklusion ist also nicht auszugehen.

Beim vorgeschlagenen *Auslaufen der Förderschulen LES* entfallen für die Schulträger (Kreise/kreisfreie Städte) erhebliche Kostenaufwendungen im personellen Bereich (Hausmeister, Schulsekretärin, Reinigung) und im Bereich der Betriebs- und Erhaltungskosten der Schulen. Diese Einsparungen, die nur durch lokale Fallstudien beziffert werden können, werden durch ggf. nötige Umbauten (Barrierefreiheit) für die vorgeschlagenen allgemeinen Schwerpunktschulen teilweise ‚verbraucht‘, aber vermutlich nicht vollständig. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass das Auslaufen der Förderschulen LES den Schulträgern der Grundschulen (Kommunen) keinen ökonomischen Nutzen bringt; die Realisierung der Barrierefreiheit im Grundschulbereich (durch die Einrichtung von ausgewählten Schwerpunktschulen) ist daher vom Land, ggf. in einer Ausgleichsfinanzierung zwischen Kommune, Kreis und Land, zu übernehmen.

Kürzere Wege zur Schule bedeuten geringere Kosten. Auch in diesem Kostenfeld sollten exemplarisch pro Kreis / kreisfreie Stadt die bisherigen Kostenentwicklungen dokumentiert werden, um die Annahme geringerer Kosten zu überprüfen.

Die Empfehlung zur *Einrichtung von Zentren unterstützender Pädagogik* in den Einzelschulen (ggf. mit Schulstation bzw. time-out-Raum) ist personell kostenneutral – weil die Stellen aus den Förderschulen stammt oder im Zusammenhang der Ganztagschule vorhanden ist –, verlangt aber Verfügungstellung von 2-3 Räumen und den einmaligen Aufwand der Einrichtung. Bei generellem Rückgang der Klassen kann durch ein ZuP eine zukunftsorientierte Erweiterung der Schule als Beratungs- und Lebensort geschaffen werden. Land und Schulträger sollten gemeinsame Lösungen zur Realisierung finden.

Das vorgeschlagene *Inklusions-Bürgerbüro und die Ombudsstelle* sind Einrichtungen des Kreises / der kreisfreien Stadt. Wie an entsprechender Stelle dargelegt, sollten ihre personelle Besetzung aus bisherigen Dienststellen delegiert

werden.

Das gilt auch für die *vorgeschlagenen Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen* zur Förderung vor allem verhaltensschwieriger Kinder und Jugendlicher. Bekannt ist, dass fast überall die Aufwendungen für Hilfen zur Erziehung (SGB) steigen und ebenfalls langfristige Transferleistungen bei Jungerwachsenen, beides unabhängig von Inklusion. Die vorgeschlagene interdisziplinäre Einrichtung, die personell vom Land und von der Kommune / dem Kreis getragen werden soll, kann dazu dienen, diese langfristigen Kosten geringer zu halten.

Inklusion ist ohne eine im Planungszeitraum kontinuierliche *Qualifizierung des Personals* – nicht nur, aber vor allem des pädagogischen – unabdingbar. Es ist daher davon auszugehen, dass *hierfür gesonderte und zweckgebundene Mittel im Landesetat bereit gestellt werden müssen*. Die gegenwärtigen Angebote pro Region und landesweit sind nicht ausreichend, um diese Qualifizierung über acht Jahre zu sichern.

Diese Annahmen sind in ihrer Allgemeinheit unbefriedigend. Daher sei nochmals darauf hingewiesen, dass Inklusionspläne des Landes wie der Regionen auch *Gesamtrechnungen* – sowohl der Einsparungen als auch der Zusatzkosten – enthalten müssen, orientiert an ausgewiesenen und ggf. veränderbaren Parametern. Sie sind die Voraussetzung für rationale Diskussionen über die notwendige Ausstattung auf dem Weg zur inklusiven Schule.

4. Antworten auf Bedenken und Fragen

Die öffentliche Einstellung zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen hat sich in den letzten Jahren deutlich positiv entwickelt. Die Übernahme der UN-BRK durch die Bundesrepublik hat diese Haltung in den deutschen Medien, der Politik, der Wissenschaft und in den verschiedenen gesellschaftlichen Interessengruppen zusätzlich verstärkt. Dennoch werden, insbesondere bei der konkreten Umsetzung einer generellen Umsteuerung vom tradierten Sondersystem hin zur inklusiven Förderung nicht nur interessenbedingte Widerstände sichtbar, sondern auch Fragen gestellt von Personen und Organisationen, die bislang keine Erfahrung mit gemeinsamer Erziehung und auch keine Notwendigkeit hatten, sich damit auseinander zu setzen.

Diese immer wieder gestellten Fragen sind nicht neu. Sie wurden daher von Beginn der integrativen Erziehung und Unterrichtung an wissenschaftlich untersucht und geklärt. Es entstanden sowohl eine Vielzahl von landesbezogenen Einzelstudien vor als auch zusammenfassende Forschungsberichte. Das gilt auch für die internationale Diskussion (z.B. Meijer 2003, Salend 1999). Für den deutschsprachigen Raum sei exemplarisch auf die Berichte von Bless 1995, Haeberlin u.a. 1990, Feyerer/Prammer 2003, Hildes Schmidt/Sander 1996 und Preuss-Lausitz 2009d verwiesen. Auch im Handbuch ‚Integrationspädagogik‘ von Eberwein/Knauer (2009) sind eine Reihe von qualitativen und quantitativen Ergebnisse dargestellt. Auf die Brandenburger Studie (Heyer u.a. 1997) wurde schon hingewiesen. In den meisten Untersuchungen ging es um die Akzeptanz seitens der Eltern und Lehrkräfte, um Fragen der Kooperation zwischen Sonder- und allgemeinen Pädagogen, um Schulleistungen behinderter und nichtbehinderter Kindern, um deren soziale Akzeptanz, Kompetenz und Einstellung und um Fragen der Ausstattung.

Im Folgenden wird also nichts Unbekanntes berichtet; vielmehr werden vor diesem Hintergrund Antworten auf Fragen formuliert, die in Veranstaltungen mit Eltern, Lehrkräften, Kommunalbeamten, Trägern von Kitas und Schulen, Politikern und Medien auch heute noch gestellt werden, oft, weil sie nun verpflichtet sind, die UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen oder die Auswirkungen unmittelbar erfahren. Solche Fragen, auch wenn sie ‚alt‘ sind, müssen ernst genommen werden – für die Fragenden sind sie ja ‚neu‘.

Diese Fragen und Antworten sind nicht nur nicht neu, sie sind auch schon an anderer Stelle dargestellt worden (vgl. Preuss-Lausitz 2011, 41 ff.). Sie werden hier auszugsweise⁹⁵ dokumentiert, um den Leserinnen und Lesern Argumente anzubieten und um das Brandenburger Gutachten unabhängig von dieser Quelle zu machen und abzurunden. Aufgegriffen werden folgende Fragen:

1. Gibt es Grenzen der Inklusion?
2. Sind die Lehrkräfte für Inklusion kompetent?
3. Kommen die Lehrkräfte durch Inklusion an ihre Belastungsgrenze?
4. Leiden die Kinder mit Behinderungen (bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf) in der allgemeinen Schule und werden sie abgelehnt?
5. Lernen die nichtbehinderten Kinder bei Inklusion weniger?
6. Lernen die behinderten Kinder bei Inklusion tatsächlich mehr als in Förderschulen?

⁹⁵ Die Fragen zur Ausstattung und zur Finanzierung werden in diesem Gutachten unter 2.5 und 3.5, die Frage zur Rolle der Sonderpädagogen in der inklusiven Schule unter 3.4.11 erörtert.

4.1 Gibt es Grenzen der Inklusion?

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 Förderschule 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 1988). 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 Kindesbetreuer und Lehrkräfte wird *gemeinsam geklärt*, wie Lina⁹⁶ in dieser Klasse, mit diesen Lehrkräften und Betreuern, 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 Mitschülern 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 Gerüche es mit der Nase unterscheiden kann, deren Hände es am eigenen Körper spürt...Ein Kind mit

⁹⁶ Name fiktiv.

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 ausagierende Kinder Jungen). Sie stören den Unterricht, sind bei Erwachsenen wie bei Kindern unbeliebt und gehörten deshalb in Sonderklassen oder Förderschulen. Es sei aber darauf hingewiesen, dass drei Bundesländer (Berlin, Bremen, Hamburg) keine Schulen für Erziehungshilfe bzw. sozialen und emotionale Entwicklung vorhalten und stattdessen in zwei Bundesländern (Bremen, Hamburg) multiprofessionelle „Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren“ bestehen (Hamburg) bzw. eingerichtet werden (Bremen), wie dies auch für Brandenburg empfohlen wird (vgl. Abschnitt 3.3.6). Auch Berlin plant solche Einrichtungen pro Stadtbezirk (vgl. Senat von Berlin 2011).

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 herausge-

fordert – 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 „Grenzfall“-Argument 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 Akteure unerwartete individuelle Entwicklungen dann beobachtbar, wenn gemeinsame Hilfe- und Förderpläne konkret und ganzheitlich Schritt für Schritt umgesetzt werden. In solchen Einzelfällen muss mit allen Akteuren 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 Sind die Lehrkräfte für Inklusion 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 Sonderpädagogen 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 auseinander zu setzen, *wenn* solch ein Kind künftig in eine Klasse aufgenommen werden soll. Bewährt haben sich die *Kombination von Hospitationen mit Peer-Peer-Teams*. Auf die Notwendigkeit, dass Schulen mit gemeinsamem Unterricht für *alle* Lehrkräfte Grundlagenwissen zur Inklusion *als schulinterne Fortbildung* einführen, wurde schon verwiesen.

Es ist selbstverständlich, dass für *Lehramtsstudierende aller Lehrämter 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 Kollegen moderiert werden, ebenso anzubieten wie *Supervision*.

4.3 Kommen die Lehrkräfte durch Inklusion an ihre Belastungsgrenze?

Zuweilen wird eingewandt, schon jetzt gebe es so viele schwierige Kinder im Unterricht, da brächten Kinder mit Behinderungen 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). Die 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.

4.4 Leiden die Kinder mit Behinderungen (bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf) in der allgemeinen Schule und werden sie 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.

Tab 4.1: Schulzufriedenheit und Klassenklima in Brandenburger Integrationsklassen und nichtintegrativen Parallelklassen⁹⁷ (Kl. 1-6)

Aussagen (hier nur ‚immer/oft‘)	SEN-Kinder in GU-Klassen	Kinder in GU-Klassen ohne SEN	Kinder in Klassen ohne GU
Ich gehe gern zur Schule ⁹⁸	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 ⁹⁹	42,9%	46,3%	31,3%
Sympathiestatus ¹⁰⁰ in I-Klassen		+ 0.72	
Sympathiestatus in Vergleichsklassen ohne GU			+ 0.44

Quelle: Preuss-Lausitz 1997c, 171 ff.; SEN: Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (alle Förderschwerpunkte).

⁹⁷ 16 Integrationsklassen, 14 Vergleichsklassen. Vgl. Preuss-Lausitz 1997c, 173ff.; Tab. vgl. 177.

⁹⁸ Signifikanz $p < .001$ h.s.***.

⁹⁹ Signifikanz $p < .01$ s.s. **.

¹⁰⁰ Der sog. Integrierte Sympathiestatus wird durch individuelle soziometrische Fragen aus Sympathie- und Antipathiewahlen ermittelt. Aus der Summe ergibt sich ein Maß für das Klassenklima. Vgl. Preuss-Lausitz 19997a, 198f.

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 (wie auch solche ohne 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 Schüler/innen* 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, andere 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 ge-

klärt 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 Partys eingeladen wurden – die Jugendlichen 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 auch 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 Kindern mit oder ohne Behinderungen – zu ihrem Kerngeschäft zu zählen.

4.5 Lernen die nichtbehinderten Kinder bei Inklusion weniger?

Gibt es bei Inklusion eine Leistungs-Benachteiligung der nichtbehinderten Kinder? 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.

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 noch 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.

4.6 Lernen die behinderten Kinder bei Inklusion mehr als in Förderschulen?

Selbst manche Eltern von Kindern mit Förderbedarf (und manche Lehrkräfte) glauben, dass es für deren Leistungsentwicklung besser sei, wenn sie in den kleinen Förderschulklassen lernten. In Brandenburg gibt es deshalb Initiativen, die Förderschule des eigenen Kindes vor ihrer Schließung zu retten.

Antwort. So wenig diese Eltern besorgt sein müssten – die Umsteuerung auf gemeinsamen Unterricht soll ja für Einzuschulende bzw. in den allgemeinen Schulen zu haltende Schüler/innen gelten –, so wichtig ist die Klärung der dahinter liegenden Sorge. Auf die geringen Abschlussquoten in Brandenburg wurde schon hingewiesen (vgl. Abschnitt 2.3). Auch das Argument der kleinen Klasse überzeugt nicht; die internationale Schulforschung hat festgestellt, dass es innerhalb einer bestimmten Frequenzbreite bei den Lernleistungen es vor allem auf Zusammensetzung der Lerngruppe, die Art der Differenzierung und das Klassenmanagement ankommt.

In Bezug auf *Schüler mit Förderbedarf* bzw. Behinderungen, und zwar aller Beeinträchtigungsarten, zeigen die meisten vergleichenden 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. Haeberlin u.a. 1990, Bless 1995, Hildes Schmidt/Sander 1996, Tent 1990a,b).¹⁰¹ Wocken (2007) umgekehrt hat in Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen festgestellt, dass Kinder in Förderschulen Lernen eine desto ungünstigere kognitive Entwicklung erfahren, je *früher* sie überwiesen werden und je *länger* sie in den Förderschulen bleiben.

In einer umfangreichen vergleichenden jüngsten Studie über Eltern von Kindern mit Sprachbehinderungen in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht (Lüke/Ritterfeld 2011) wird festgestellt, dass einerseits die Zufriedenheit mit der Arbeit der Pädagogen in beiden Schulformen gleich hoch ist, die Einschätzung der Überwindung von Sprachproblemen, der schulischen Förderung, die Einschätzung der Bildungsabschlüsse und der Zukunftschancen ihrer Kinder fällt jedoch bei El-

¹⁰¹ In einem Sammelband haben Schnell u.a. (2011) empirische Studien aus 40 Jahren über die (mangelhafte) Effizienz der Schule für Lernbehinderte nachgedruckt bzw. zusammengestellt, u.a. auch die klassischen Studien von Tent 1991, Wocken 2007, und Hildes Schmidt/Sander 1996.

tern, die ihre Kinder im gemeinsamen Unterricht haben, signifikant günstiger aus.¹⁰²

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 (in den Sonderklassen – P-L). 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 und der Familienstruktur (geschieden/nicht geschieden).¹⁰³ 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.“

Riedo (2000) konnte 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. „Angesichts der gewonnenen Erkenntnisse muss (zumindest für die sogenannten ‚lernbehinderten‘ Kinder) eine konsequente Integration bis ans Ende der obligatorischen Schulzeit gefordert werden“ (Riedo 2000, 200).

Kann bei dieser Studie noch eingewandt werden, dass es sich hier überwiegend um eine qualitative Untersuchung mit nur wenigen Dutzend Befragten handelt, gilt dies nicht für die Langzeitstudie von Haeberlin u.a. (2011) aus dem gleichen

¹⁰² N 542; erhoben in 38 Landkreisen von NRW; Jungenanteil 69%.

¹⁰³ Scheidung beeinflusste die Schulleistung generell ungünstig, und Mädchen mit SEN profitierten noch deutlicher als Jungen mit SEN vom Unterricht in inklusiven Klassen.

Schweizer Kontext. Sie konnten 452 junge Erwachsene befragen, die sie schon in der 2. und 6. Klasse untersucht hatten – entweder im gemeinsamen Unterricht oder in der Kleinklasse (für ‚Lernbehinderte‘). Es wurden parallelisierte Stichproben von ehemaligen Sonderklassen- und Regelklassenschüler/innen gebildet, die bezüglich Geschlecht, Nationalität, sozioökonomischem Status, gemessener Intelligenz und Schulleistung (in Sprache) gleich waren. „Junge Erwachsene, die ehemals eine Regelklasse besucht haben, können einen deutlich höheren Ausbildungszugang realisieren als junge Erwachsene aus Sonderklassen für Lernbehinderte. Für junge Erwachsene, die ehemals eine Regelklasse besucht haben, steigt das Chancenverhältnis, einen höheren Ausbildungszugang zu realisieren, gegenüber sonst vergleichbaren ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und –schülern um den Faktor 2,5 an. Selbst unter Kontrolle von Geschlecht, Nationalität, sozioökonomischem Status, Intelligenz und sprachlicher Schulleistung wirkt sich der Besuch einer Sonderklasse für Lernbehinderte auf die berufliche Integration negativ aus. Separation wirft damit bei vielen Betroffenen ihre Schatten über die Schulzeit hinaus bis in die berufliche Integration im Erwachsenenalter. Die Deutlichkeit und Konsistenz, mit der dieses Ergebnis hervortritt, unterstreichen dessen Aussagekraft... Damit drängt sich die These auf, dass durch Sonderschuleinweisung die ungleichen Verhältnisse in der Gesellschaft reproduziert und stabilisiert werden können“ (Haeberlin u.a. 2011, 63, 66).

Nicht verschwiegen werden soll, dass eine Berliner Studie (Lehmann/Hoffmann 2009), die im Sekundarbereich (Kl. 7-10) mit Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen Tests in Mathematik, Deutsch und ökonomischem Verständnis durchführte, zu dem Schluss kam, dass in den 7. und 8. Klassen die Leistungen der Förderschüler/innen 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 Stichprobe der integrierten Jugendlichen mit Förderschwerpunkt Lernen, die der Jugendlichen in Förderschulen blieb gleich. Grund ist das Berliner Verfahren, dass 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 „För-

derschüler 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. Das bedeutet: Entscheidend ist die Kompetenz, innere Differenzierung auf unterschiedlichen Ebenen – des Anspruchsniveaus, der Sozialformen, der Optionsmöglichkeiten, der Medien und Materialien, der Präsentationen, der Bewertungen – bei einem anspruchsvollen und zugleich freundlichen ‚Klassenmanagement‘ zu praktizieren. Dieser Anspruch an Lehrkräfte ist aber auch ohne gemeinsamen Unterricht heute in allen Schulstufen und Schulformen zu stellen. Heterogenität ist die Ausgangssituation und Chance in jeder Lerngruppe.

5 Zusammenfassung der Empfehlungen

Im Folgenden werden die aus Sicht des Verfassers wichtigsten Empfehlungen zusammengefasst. Auf die an anderer Stelle dargelegten Begründungen wird verwiesen. Weitere Empfehlungen sind an den jeweiligen inhaltlichen Textstellen zu finden.

Das Gutachten orientiert sich an einem Konzept, das den Weg zur inklusiven Schule in Umsetzung der UN-BRK als Prozess verschiedener Akteure ansieht, die partizipativ und kooperativ gemeinsame Ziele, aber unterschiedliche eigene Handlungsverpflichtungen haben. Ziel ist es, die Separierung und Aussonderung im Schulbereich zu überwinden, mögliche Diskriminierung abzubauen und die Qualifikation aller Schüler/innen anzuheben, vor allem jener, die bislang geringe oder gar keine ausbildungsfähigen Schulabschlüsse erhielten, und nicht zuletzt die Partizipation von Menschen mit Behinderungen auch im Kindes- und Jugendalter zu stärken.

Bei der Umsetzung bis 2020 als einem vorläufigen Zwischenziel kann nach den hier vorgelegten Empfehlungen der europäische Durchschnitt inklusiver Unterrichtung mit rd. 85% erreicht werden. Die dargelegten Kostenüberlegungen weisen im Übrigen darauf hin, dass ein erheblicher Teil notwendig erscheinender Maßnahmen kostenneutral ist, andere im Zeitraum bis 2020 zusätzliche Kosten erzeugen und schließlich durch den Wegfall bestimmter heutiger Kostenfaktoren Kostenreduktionen und auch die Verhinderung weiterer Kostensteigerungen bewirken. Da verschiedene Kostenträger – MBS, Landkreise / kreisfreie Städte, Kommunen – von einzelnen vorgeschlagenen Maßnahmen unterschiedlich tangiert sind, empfehlen sich *Kostenausgleichsvereinbarungen* auf der Grundlage der Analyse heutiger tatsächlicher Gesamtkosten.

Folgende Schritte und Aktivitäten werden empfohlen:

1. Es wird bis Ende 2011 auf Landesebene ein *Aktionsplan Inklusive Schule*, mit den quantifizierten zeitlichen und inhaltlichen Zielen und Schritten der jeweiligen Akteure vorgelegt. Die Zielsetzung von 85% Inklusion bis 2020 ist erreichbar, wenn bis dahin die Förderbereiche LES vollständig und die Kinder mit den übrigen Förderschwerpunkten aufgrund der Wahrnehmung des Rechts auf inklusive Bildung zu 50% inklusiv unterrichtet werden.

2. *Es wird ein landesweiter Runder Tisch als Feedbackgruppe* eingerichtet, sie diskutiert auf der Grundlage gemeinsamer Inklusionsziele die jeweiligen Umsetzungsfragen kontinuierlich.
3. *Die Abstimmung* zwischen MBSJ, MASGF und Städte- und Gemeindebund Brandenburg findet in einer kontinuierlichen Arbeitsgruppe statt.
4. Regierung und Parlament beschließen, dass die *gegenwärtigen sonderpädagogischen Ressourcen trotz des Schülerrückganges bis 2020 erhalten bleiben* und für die Umsetzung der inklusiven Unterrichtung eingesetzt werden.
5. Allen derzeit inklusiv unterrichteten Schüler/innen wird die Zusicherung gegeben, dass sie dies bis Ende der Schulzeit fortsetzen können.
6. *Das Schulgesetz wird so novelliert*, dass das Recht des Kindes auf inklusiven Unterricht, explizit in Bezug auf die UN-BRK, dort verankert wird. Vorbehalte werden beseitigt. Die Einlösung dieses Rechts wird jahrgangsweise ab 2012/13 realisiert.
7. Die SopV wird entsprechend *novelliert und die Rahmenlehrpläne in einen gemeinsamen integriert*. Alle Verordnungen werden auf inklusionshinderliche Formulierungen bis 2014 durchgesehen und überarbeitet.
8. Schüler/innen mit den bisherigen *Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache werden gemeinsam betrachtet (LES)*. Auf Feststellungsdiagnostik zur Schaffung von Förderstunden wird verzichtet zugunsten *schulinterner Prozessdiagnostik und Förderung*, verbunden mit der Verpflichtung zur Rechenschaftslegung.
9. Für die *übrigen Förderschwerpunkte bleibt es bei individueller Feststellungsdiagnostik*, allerdings verbunden mit einer landesweiten Überprüfung der Standards.
10. Das *Finanzausgleichsgesetz* wird novelliert, da die individuelle Feststellungsdiagnostik im Bereich LES zugunsten budgetierter Berechnungen entfällt; die Schullastenausgleichskosten im Förderschwerpunkt LES werden an die allgemeinen Schülerzahlen gebunden.
11. Die gegenwärtige landesweite *Förderquote (8,6%)* wird bis 2020 auf den Bundesdurchschnitt *schrittweise abgesenkt* (LES derzeit 4%, übrige 2%). Dabei ist auszugehen von der heutigen sonderpädagogischen Ressource pro Förderschüler/in in den jeweiligen Förderschwerpunkten. Für LES sol-

len sie für die allgemeinen Schulen schrittweise bis 2020 leicht *erhöht* werden (demografische Rendite). Die *allgemeinen Schülerkosten* bleiben erhalten und werden nicht verrechnet.

12. Aufgrund der extremen *Differenzen zwischen den Kreisen /kreisfreien Städten* in Bezug auf Förderquoten und Inklusionsquoten werden jährliche *Zielvereinbarungen* mit der zuständigen Schulaufsicht durch das MBS über die kontinuierliche Entwicklung der inklusiven Bildung abgeschlossen. Ziel ist es, die Ungleichheiten sachgerecht abzubauen und die Integrationsquote kontinuierlich zu erhöhen.
13. *Die Stellen Sonderpädagogik LES* werden jahrgangswise in die allgemeinen Schulen verlagert nach Maßgabe der gesamten Schülerzahl dieser Schulen.
14. *Die Stellen Sonderpädagogik übrige Förderschwerpunkte* bleiben in den jeweiligen Förderschulen und bei gemeinsamem Unterricht wie bisher an die jeweilige allgemeine Schule abgeordnet. Diese Förderschulen entwickeln sich perspektivisch zu Kompetenzzentren ohne Unterricht nach der Praxis im Förderschwerpunkt Sehen in Schleswig-Holstein.
15. Im Bereich der allgemeinen Schulen (alle Schularten) werden bis Ende 2011/12 pro Landkreis /kreisfreie Stadt Schulen gesucht, die bis 2020 als *allgemeine Schwerpunktschulen* über die Förderung von LES-Kindern einen oder mehrere der übrigen Förderschwerpunkte als Kompetenzzentrum ausweisen und dafür ausgestattet werden.
16. *Die Schulentwicklungsplanung* der Kreise / kreisfreien Städte wird längerfristiger, mindestens aber auf 15 Jahre angelegt. Dabei soll die regionale demografische Entwicklung wie auch die Umsetzung der UN-BRK berücksichtigt werden.
17. Die Kreise / kreisfreien Städte entwickeln bis Ende 2012 *eigene Inklusionsentwicklungspläne* unter Einbezug aller Handlungsebenen (Barrierefreiheit im Raum; Sozialhilfe; Arbeit; Schule; Ausbildung; Vorschulbereich; Jugendarbeit; kultureller Zugang usw.).
18. *Die Schulbaurichtlinien* werden im Hinblick auf die Schwerpunktschulen, auf den Vorschlag zu Zentren pädagogischer Unterstützung und zu Schulstationen, aber auch generell unter inklusiven Gesichtspunkten entsprechend verändert.

19. Für die Verbesserung der *Förderung stark verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher* werden in den Kreisen / kreisfreien Städten *Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen* eingerichtet unter Einbeziehung der Jugendhilfe, des Schulpsychologischen Dienstes, der Sonderpädagogik (SpFB), der allgemeinen Pädagogik, der Sozialarbeit und möglichst auch der kommunalen Gesundheits- und Arbeitsverwaltung. Das Land fördert diese Einrichtungen nach einem regional vorliegenden Konzept mit einer Anschubfinanzierung. Es soll geprüft werden, ob die Gebäude auslaufender Förderschulen dafür ganz oder in Teilen in Frage kommen.
20. Für die *Abstimmung zwischen dem Vorschul- und dem Grundschulbereich* wird mit allen relevanten Trägern eine Arbeitsgruppe eingerichtet. Das gleiche gilt für die *Schnittstelle zur Berufsausbildung*.
21. *Die einzelnen allgemeinen Schulen* klären in ihren *Schulleitzielen* und konkreten *Schulprogrammen*, was für sie Ziele und Vorhaben zur individuellen und inklusiven Förderung bedeutet. Das schließt Vorhaben zur ‚bewegten Schule‘ und genderspezifischen Förderung mit ein. Die Schulen *dokumentieren jährlich ihre inklusive Entwicklung*.
22. In den allgemeinen Schulen werden *Zentren unterstützender Pädagogik* eingerichtet, um räumlich und organisatorisch die Verankerung der Sonderpädagogik, bei Ganztagschulen auch der Sozialarbeit, in den Kontext genereller Schulentwicklung einzubinden. Die Leitung der ZuP wird analog der Leitung von Förderschulen bezahlt und in die Schulleitung bzw. Schulsteuerung einbezogen.
23. *Die Fortbildung für Inklusion* wird regional und schulintern ausgebaut. Lehrkräfte und Schulen, die erstmals gemeinsamen Unterricht praktizieren, erhalten im Rahmen ihrer Arbeitszeit verbindliche Angebote.
24. *Die Ausbildung aller Lehrämter* enthält künftig ein Grundmodul Inklusion / Teamarbeit / Binnendifferenzierung / Förderdiagnostik.
25. Um den *Ersatzbedarf an Sonderpädagogik-Kompetenz* zu stärken, wird für den Planungszeitraum ein 3-semesteriger *Zertifikations-Weiterbildungsgang Sonderpädagogik/Inklusion* aufgelegt. Zielgruppe sind vor allem künftige Moderatoren und Ausbilder/innen. Die Ausbildung wird durch Ermäßigungsstunden finanziert. Sie ist nicht besoldungs-, aber beförderungsrelevant.

26. An der Universität Potsdam wird per Zielvereinbarung ein *Studiengang Inklusion LES als Zweitfach für alle Lehrämter* eingerichtet. Es ist zeitnah zu prüfen, ob die bestehende Vereinbarung mit der Berliner Humboldt-Universität (bzw. mit dem Land Berlin), bedarfsgerecht die Sonderpädagogik-Ausbildung als Erstfach auch für Brandenburg zu leisten, erfüllt wird. Falls nicht, führt Brandenburg Sonderpädagogik LES auch als Erstfach ein.
27. Das MBS ruft 2012 ein ‚*Jahr der Inklusion*‘ als Veranstaltungsreihe aus, um die öffentliche Diskussion über Ziele und Umsetzungsfragen zu führen, für Inklusion zu werben und dabei alle Beteiligten einzubeziehen.
28. Das MBS führt einen eigenen *Landes-Inklusionspreis* ein, der erfolgreiche und kreative inklusive Lösungen auf regionaler und Einzelschulebene belobt.
29. Das MBS *berichtet in zweijährlichem Abstand* schriftlich über die Entwicklung der Inklusion im Runden Tisch und gegenüber der Öffentlichkeit in einem eigenen, interaktiven Inklusionsportal. Dieser Bericht dient gleichzeitig als Grundlage für den verpflichtenden Monitoring-Bericht gegenüber der Bundesregierung.

6 Literatur

- Aichele, V.: Monitoring – unverzichtbarer Beitrag zur staatlichen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte 2010 (www.institut-fuer-menschenrechte.de). (Auch in leichter Sprache).
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg: Statistischer Bericht A I 8 – 09: Tabellen- teil der Bevölkerungsprognose für das Land Brandenburg 2009 bis 2030. Mai 2010 und SB A II – j/09.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg: Statistischer Bericht B I 1 – j/10: Allge- meinbildende Schulen im Land Brandenburg. Schuljahr 2010/2011. Mai 2011.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg: Statistischer Bericht B I 2 – j/10: AllLehr- kräfte an allgemeinbildenden Schulen im Land Brandenburg. Schuljahr 2010/2011. April 2011.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg: Statistischer Bericht B I 9 – j/10: Allge- meinbildende Schulen im Land Brandenburg. Schuljahr 2010/2011. Ergeb- nisse nach Verwaltungs- und Schulbezirken. April 2011.
- Arnold, K.-H. u.a.: Fördergutachten und Förderplanung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung. Anforderungen und Praxis. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel 2005, 67- 108.
- Arnold, K.-H. / Graumann, O. / Rakhkochkine, A. (Hrsg.) (2008). Handbuch För- derung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: Bildung in Deutschland 2010. Im Auftrag der KMK und des Bundesministeriums für Bildung und For- schung. Berlin 2010.
- Autorengruppe Regionalisierte Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Bildung in Berlin und Brandenburg 2010. ISQ Institut für Schul- qualität der Länder Berlin und Brandenburg und Statistik Berlin Branden- burg.
- Bächtold, A.: Die Bedeutung lokalspezifischer Ausprägungen des Schulsystems für das Gelingen oder Misslingen integrativer Prozesse in Integrationsklas- sen. In Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik, 5. Aufl., Weinheim und Basel 1999, 307-314.
- Bless, G.: Zur Wirksamkeit der Integration. Bern, Stuttgart, Wien 1995.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales): UN-Behindertenrechtskon- vention unter www.bmas.de/portal/41694/property=pdf/a/729_un_konvention.pdf. 2009.
- BMAS (Bundesministeirum für Arbeit und Soziales): Übereinkommen der VER- einten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Vom Bundeskabinett be- schlossen am 3. 8. 2011.
- Brandenburgisches Finanzausgleichsgesetz BgbFAG vom 29. 6. 2004 i.d.F. vom 20. 12. 2010. www.bravors.brandenburg.de.
- Brandenburgisches Schulgesetz BgbSchulG vom 2. 8. 2002 i.d.F. vom 7. 7. 2009. www.bravors.brandenburg.de.
- Brokamp, B: Beispiel für die Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft aus der Region Köln/Bonn. In: Stein, A.-D. / Krach, St. / Niediek, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Bad Heilbrunn 2010, 120-124.

- Bründel, H. / Simon, E.: Die Trainingsraum-Methode. Weinheim und Basel 2007.
- Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Landesstelle Bayern: Eine neue Schule für Bayern. Nittendorf 2009.
- Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Landesstelle Bayern: Eine neue Schule für Bayern. Nittendorf 2009.
- Claßen, A. / Nießen, K.: Das Trainingsraum-Programm. Mühlheim a.d. Ruhr 2006.
- Demmer-Dieckmann, I.: Wie gestalten wir Lehre in Integrationspädagogik im Lehramt wirksam? In: Stein, A.-D. / Krach, St. / Niedick, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Bad Heilbrunn 2010, 257-269.
- Deutscher Behindertenrat: Forderungen für einen Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin, Mai 2010.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Sektion Sonderpädagogik: Stellungnahme zur KMK-Empfehlung Umsetzung der Behindertenkonvention, 15. 3. 2011.
- 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.
- Dohmen, D. / Fuchs, K.: 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, R.: Finnland – Qualitätsmerkmale der Gemeinschaftsschule (Peruskoulu). Warum Finnland die Schule für alle einführte und gerade deshalb erfolgreich ist. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim und Basel 2008, 25-33
- Eberwein, H. / Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 7. Aufl. Weinheim und Basel 2009.
- Ehlers, A.: Hamburg – eine Stadt macht sich auf den Weg. Projekt inklusive Bildung. Vortrag Dresden, März 2011. Vgl. auch Bildungsportal Hamburg.
- Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung: Entwicklungsplan Inklusion. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2. 12. 2010. www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Entwicklungsplan%20Inklusion.pdf
- Erdsiek-Rave, U.: 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.
- Ev. Kirche von Westfalen: Für eine gute Schule in einem gerechten Schulsystem. 30. März 2009.
- Ev. Kirche von Westfalen: Für eine gute Schule in einem gerechten Schulsystem. 30. März 2009.

- Feuser, G.: Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungslogischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 3., aktualisierte Aufl., Weinheim und Basel 1994, 215-226.
- Feyerer, E.: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I. Innsbruck und Wien 1998.
- Feyerer, E. / Prammer W.: Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Weinheim und Basel 2003.
- Gew Bund: Erklärung zur Überarbeitung der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Frankfurt/M. Januar 2009.
- GEW Brandenburg: Ja zur Inklusion, wenn sie ernstgemeint ist! Nein zur Inklusion, wenn sie als Feigenblatt für weitere Einsparungen genutzt wird! Erklärung der GEW Brandenburg „im Zusammenhang mit der durch das MSBM inszenierten Inklusionsdebatte“. Juli 2011. www.gew-brandenburg.infor/Aktuelles.html.
- Haeberlin U. / Bless, G. / Moser, U. / Klaghofer, R.: Integration der Lernbehinderten. Bern und Stuttgart 1990.
- Haeberlin, U. / Eckart, M. / Lozano, C. S. / Blanc, Ph.: Schulische Separation und die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter. In: Ludwig, L. / Luckas, H. / Hamburger, F. / Aufenanger, St. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Opladen & Farmington Hills, MI 2011, 55-68.
- Hagerty, S.: Resources. In: OECD (Ed.): Integrated Students with special Needs into Mainstreaming Schools. Paris 1995, 77-81.
- Hebborn, K.: Die inklusive Schule – gemeinsame Verantwortung von Bund, Land und Kommunen. Die Position des Deutschen Städtetags. Vortrag auf dem Inklusionskongress der Stadt Köln, 13. März 2011.
- Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Zielke, G.: Wohnortnahe Integration. Das Uckermark-Modell. Weinheim und München 1990.
- Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997.
- Harzad, B.: Schulleitungstypen in eigenverantwortlichen Schulen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. In: Berkemeyer, H. / Bos, W. / Holtappels, H.G. / McElvany, N. / Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 16, Weinheim und München 2010, 261-288.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2004.
- Hetzner, R.: Schulleistungen der Schüler in Integrationsklassen. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Weinheim und Basel 1988, 251-254.
- Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997.
- Heyer, P.: Grundschule – Schule für alle Kinder. Grundsätze zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Eberwein/Knauer, a.a.O., 2009, 178-190.
- 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.
- Jürgens, E. / Standop, J. (Hrsg.): Was ist ‚guter‘ Unterricht? Bad Heilbrunn 2010.
- Kleinlosen, E.: Tutoren fördern. Vielseitige Lernerfahrungen für alle: Das Lern-Zentrum am AMG Beckum. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemein-

- schaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim und Basel 2008, 110-124.
- Klemm, K. / Preuss-Lausitz, U.: 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.
- Klemm, K. / Preuss-Lausitz, U.: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen und Berlin 2011. www.bildungsportal.nrw.de.
- Klemm, K.: Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh 2009. www.bertelsmann-stiftung.de.
- Köbberling, A. / Schley, W.: Sozialisation und Entwicklung von Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Weinheim und München 2000.
- Krohne, J. / Tillmann, H.-J.: Förderung statt Selektion. Zur Wirksamkeit des Sitzbleibens. In: Schulmanagement H. 3/2006, 8-13.
- Kultusministerkonferenz, Statistische Veröffentlichungen Nr. 189. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Berlin März 2010 (a).
- KMK: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Stand 3. 12. 2010 (b). www.kmk.org.
- KMK: Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. 12. 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung. Beschluss vom 18. 11. 2010 (c). In: Z. f. Heilpädagogik H. 2/2011, 75-81 und www.kmk.org.
- Lebenshilfe (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.): Gemeinsames Leben braucht gemeinsames Lernen in der Schule. Marburg, April 2009.
- Landesamt für Bauen und Verkehr: Bevölkerungsvorausschätzung 2009 bis 2030. Ämter und amtsfreie Gemeinden des Landes Brandenburg. 2010. www.lb-v.brandenburg.de/623.html.
- Lehmann, R. / Hoffmann, E. (Hrsg.): BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf ‚Lernen‘. Münster u.a. 2009.
- Levin, A. / Arnold, K.-H.: Verhaltensauffälligkeiten: eine Frage der Perspektive? Die Einschätzungen von Klassenlehrern, Förderlehrern und Eltern im Vergleich. In: Preuss-Lausitz, U., a.a.O. 2005, 134-144.
- Liebers, K.: Sonderpädagogik und Sonderschulwesen der DDR als Ausgangssituation für gemeinsame Erziehung nach der Wende in Brandenburg. In: Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997, 53-78.
- Lüke, T. / Ritterfeld, U.: Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder. Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemeinsamen Unterricht. TU Dortmund, Forschungsbericht im Druck, 2011.
- Matt, H. / Koller-Hesse, S.: Kinder mit schweren Behinderungen gehören dazu. Gemeinsamer Unterricht an einer Berliner Grundschule. Konzepte und Erfahrungen. In: Hinz, A. / Körner, I. / Niehoff, U. (Hrsg.), a.a.O. 2010, 253-266.

- Matzner, M. / Tischner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel 2008.
- Matzner, M. / Wyrobnik, I. (Hrsg.): Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim und Basel 2010.
- MBJS: Bericht zur Jungenförderung: Inwieweit sind Jungen in der Schule benachteiligt und wie können sie gefördert werden? September 2007.
- MBJS: Dokumentation zu den Regionalkonferenzen „Schule für alle“ der staatlichen Schulämter des Landes Brandenburg. Skript Entwurfsfassung August 2011.
- Meijer, C. J.W.: Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart 1999.
- Meijer, C. 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).
- Meyer, M. A. / Meyer, H.: Totgesagte leben länger! Oder: Hat es in der Allgemeinen Didaktik einen Erkenntnisfortschritt gegeben? In: Wischer, B. / Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim und München 2009, 97-128.
- Meyer, M. A.: Zehn Merkmale guten Unterrichts. In: Pädagogik 10/2003, 36-43.
- Möckel, A.: Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart 1988.
- Müller-Hill, B.: Tödliche Wissenschaft. Die Aussonderung von Juden, Zigeunern und Geisteskranken 1933-1945. Reinbek 1984.
- Muñoz, V.: 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.
- Myklebust, J.O.: Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: British Journal of Special Education (33) No. 2/2006, 76-81.
- Nevermann, Chr.: Schulstationen – Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In: Preuss-Lausitz, U., a.a.O. 2004, 125-139.
- Nolting, H.-P.: Störungen in der Schulklasse. Weinheim und Basel 2002.
- Obenaus, H.: Realisierung 1991 bis 1996. Die Verzahnung der äußeren und inneren Schulreform. Die quantitative Entwicklung und die Finanzierung der Integration. In: Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997, 33-52.
- Opp, G.: Positive Peerkultur. In: Opp, G. / Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2009, 538-545.
- Petillon, H.: Der unbeliebte Schüler. Braunschweig 1978.
- Pfitzer, G. / Valtin, R. (Hrsg.): MädchenStärken. Frankfurt/M. (Grundschulverband) 1993.
- Platte, A. / Brokamp, B.: Unterstützung inklusiver Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen: Moderation, Qualifizierung und Vernetzung. In: Hinz, A. / Körner, I. / Niehoff, U. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Marburg 2010, 213-227.
- Platter, J.: Rechtsfragen zur Implementation der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in das brandenburgische Landesrecht. Parlamentarischer Beratungsdienst, Landtag Brandenburg. September 2010.

- Podlesch, W.: Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Eberwein, H. / Knauer, S. (Hrsg.): Behinderungen und Lernprobleme überwinden. Stuttgart 2003, 39-53.
- Poscher, R. / Langer, Th. / Rux, J.: Gutachten zum völkerrechtlichen Recht auf Bildung und seiner innerstaatlichen Umsetzung. GEW Bund Hauptvorstand, Frankfurt/M. Oktober 2008.
- Prenzel, A.: Inklusion in der Frühpädagogik. München 2010. www.WiFF_Expertise_5_Prenzel_Internet.pdf.
- Preuss-Lausitz, U.: Erfahrungen fördern Akzeptanz – Elternmeinungen zur gemeinsamen Erziehung. In: Heyer, P. u.a., a.a.O., 1997a, 151-170.
- Preuss-Lausitz, U.: Erfahrung und Kooperation befördern Integration - Lehrermeinungen zum gemeinsamen Unterricht. In: Heyer u.a. 1997b, 123-150.
- Preuss-Lausitz, U.: Integration und Toleranz. Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen. In: Heyer, P. u.a., a.a.O., 1997c, 171-204.
- Preuss-Lausitz, U.: Integrationskonzept des Landes Brandenburg. In: Heyer, P. u.a., a.a.O. 1997b, 15-31.
- Preuss-Lausitz, U.: Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischen Unterrichtung. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein. Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt/M. 2000.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel 2004.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel 2005.
- Preuss-Lausitz, U.: Jungen – Verlierer im modernen Bildungssystem? In: Opp, G. / Theunissen (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2009a, 546-553.
- Preuss-Lausitz, U.: Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In: Eberwein, H. / Knauer, S., a.a.O. 2009b, 514-524.
- Preuss-Lausitz, U.: 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, U.: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H. / Knauer, S., a.a.O. 2009d, 458-470.
- Preuss-Lausitz, U.: Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen und Thüringen. Berlin, Erfurt, Dresden Januar 2011. www.gruene-fraktion@thueringen.de, gruene-fraktion@slt.sachsen.de.
- Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Weinheim 1988.
- Ratzki, A.: Wie kann Gemeinschaftsschule gleichzeitig Starke und Schwache fördern? Deutsche und internationale Erfahrungen mit Unterricht und Schulleben. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim und Basel 2008, 78-93.
- Reiser, H. / Willmann, M. / Urban, M.: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn 2007.

- Riedel, E.: 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, D.: „Ich war früher ein sehr schlechter Schüler“. Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemaliger schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation. Bern, Stuttgart, Wien 2000.
- Rudnick, M. (Hrsg.): Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus. Berlin 1990.
- Salend, Sp. J.: The consequences on inclusion for students with and without handicaps and their teachers. In: Remedial and Special Education (20) 1999, 114-126.
- Sander, A.: Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, H. / Knauer, S., a.a.O. 2009, 99-108.
- Sander, A.: Hilft die Umbenennung? Anmerkungen zur Bezeichnung „Förderschule“. In: Schnell, I. u.a. 2011, 47-56.
- Schnell, I. / Sander, A. / Federolf, C. (Hrsg.): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn 2011.
- Schöler, J.: Grenzenlos gemeinsam: Auch – gerade – am Gymnasium. Vortragskript März 2010.
- Schöler, J.: 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.
- Senat von Berlin: Gesamtkonzept ‚Inklusive Schule‘. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Drucksache 16/3822 Abgeordnetenhaus Berlin v. 31. 1. 2011.
- Sozialverband Deutschland: Positionspapier UN-Konvention umsetzen – inklusive Bildung verwirklichen. Berlin, März 2009.
- Statistisches Bundesamt: Ausgaben je Schüler/in 2006, Wiesbaden 2009.
- Staats, M.: Externe Evaluation der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen in Hamburg. Rambøll Management, Hamburg 2008. www.ramboll-management.de.
- Stein, A.-D. / Krach, St. / Niediek, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Bad Heilbrunn 2010.
- Tent, L. u.a.: Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? In: Heilpädagogische Forschung (17), H. 1/1991a, 3-13.
- Tent, L. u.a.: Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (42), 1991b, 289-320.
- Textor, A.: Analyse des Unterrichts mit ‚schwierigen‘ Kindern. Bad Heilbrunn 2007.
- Thiel, A. / Teubert, H. / Kleindienst-Cachay, Chr.: Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Baltmannsweiler ³2006.
- 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.
- VV-Arbeitszeit-Lehrkräfte v. 29. 8. 2001 i.d.F. v. 18. 9. 2002.
- VV-Unterrichtsorganisation v. 20. 12. 2006 i.d.F. v. 9. 4. 2010.

- Wernstedt, R. / John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Beginnt die Bildungsrepublik vor Ort? Die Stärken lokaler Bildungsnetzwerke. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2010.
- WHO (World Health Organisation) (2010). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). www.who.int.
- Winter, F.: Mit dem Portfolio in heterogenen Gruppen arbeiten. In: Heyer, P. / Sack, L. / Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. Frankfurt/. 2003, 284-289.
- Wocken, H.: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A. / Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim und München 1998, 37-51.
- Wocken, H.: Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. In. Z. f. Heilpädagogik H. 12/2000, 492-503.
- Wocken, H.: Fördert Förderschule? In: Demmer-Dieckmann, I. / Textor, A., a.a.O. 2007, 35-60.
- Wocken H.: Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg 2011.

7 Anhang

Regionalisierte Förderdaten Schuljahr 2010/11¹⁰⁴

Kreis/Stadt	Förderschwerpunkt	N FöS	N GU	N Summe	Anteil GU in v.H.
Brandenburg	Lernen	185	93	278	33,5%
	Em-soz	-	36	36	100,0
	Sprache	2	16	18	88,9
	(LES)	(187)	(145)	(332)	(43,7)
	Geistige Entw.	84	5	89	5,6
	Körperl. Entw.	1	9	10	90,0
	Hören	-	10	10	100,0
	Sehen	-	7	7	100,0
	Summe	272	176	448	39,3
Cottbus	Lernen	153	99	252	39,3
	Em-soz	66	81	147	55,1
	Sprache	50	29	79	36,7
	(LES)	(269)	(209)	(478)	(43,7)
	Geistige Entw.	106	4	110	3,6
	Körperl. Entw.	170	20	190	10,5
	Hören	1	8	9	88,9
	Sehen	-	3	3	100,0
	Summe	546	244	790	30,9
Frankfurt/O.	Lernen	184	31	215	14,4
	Em-soz	47	29	76	38,2
	Sprache	68	47	115	40,9
	(LES)	(299)	(107)	(406)	(26,4)
	Geistige Entw.	68	2	70	2,9
	Körperl. Entw.	-	18	18	100,0
	Hören	-	5	5	100,0
	Sehen	-	3	3	100,0
	Summe	367	135	502	26,9
Potsdam	Lernen	209	149	358	41,6
	Em-soz	44	91	135	67,4
	Sprache	46	43	89	48,3
	(LES)	(299)	(283)	(582)	48,6
	Geistige Entw.	240	7	247	12,8
	Körperl. Entw.	52	49	101	49,5
	Hören	84	13	97	1,0
	Sehen	-	11	11	100,0
	Summe	712	363	1075	33,8
Kreis/Stadt	Förderschwer-	N FöS	N GU	N Sum-	Anteil

¹⁰⁴ Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, Datenzusendung Juni 2011, eigene Berechnung.

	punkt			me	GU in v.H.
Barnim	Lernen	439	171	610	28,0
	Em-soz	62	291	353	82,4
	Sprache	39	88	127	69,3
	(LES)	(540)	(550)	(1090)	(50,5)
	Geistige Entw.	200	6	206	2,9
	Körperl. Entw.	-	41	41	100,0
	Hören	93	35	128	27,3
	Sehen	1	5	6	83,3
	Summe	834	637	1471	43,3
Dahme-Spreew	Lernen	297	106	403	26,3
	Em-soz	61	141	202	69,3
	Sprache	21	49	70	70,0
	(LES)	(379)	(296)	(675)	(43,9)
	Geistige Entw.	113	4	117	3,4
	Körperl. Entw.	-	44	44	100,0
	Hören	-	15	15	100,0
	Sehen	86	10	96	10,4
	Summe	587	369	947	39,0
Elbe-Elster	Lernen	394	47	441	10,7
	Em-soz	-	117	117	100,0
	Sprache	-	35	35	100,0
	(LES)	(394)	(199)	(593)	(33,6)
	Geistige Entw.	90	2	92	2,2
	Körperl. Entw.	-	54	54	100,0
	Hören	-	12	12	100,0
	Sehen	-	1	1	100,0
	Summe	484	268	752	35,6
Havelland	Lernen	307	213	520	41,0
	Em-soz	-	83	83	100,0
	Sprache	-	48	48	100,0
	(LES)	(307)	(344)	(651)	(52,8)
	Geistige Entw.	104	15	119	12,6
	Körperl. Entw.	-	36	36	100,0
	Hören	-	13	13	100,0
	Sehen	-	8	8	100,0
	Summe	411	416	827	50,3

Kreis/Stadt	Förderschwerpunkt	N FöS	N GU	N Summe	Anteil GU in v.H.
Märkisch-Oderland	Lernen	460	32	492	6,5
	Em-soz	56	268	324	82,7
	Sprache	32	140	172	81,4
	(LES)	(548)	(440)	(988)	44,5
	Geistige Entw.	207	3	210	1,4
	Körperl. Entw.	-	30	30	100,0
	Hören	-	23	23	100,0
	Sehen	-	4	4	100,0
	Summe	755	500	1255	39,8
Oberhavel	Lernen	280	141	421	33,5
	Em-soz	62	117	179	65,4
	Sprache	-	60	60	100,0
	(LES)	(342)	(318)	(660)	(48,2)
	Geistige Entw.	153	2	155	1,3
	Körperl. Entw.	-	85	85	100,0
	Hören	-	14	14	100,0
	Sehen	-	5	5	100,0
	Summe	495	424	919	46,1
Oberspreewald-Lausitz	Lernen	342	39	381	10,2
	Em-soz	-	77	77	100,0
	Sprache	-	27	27	100,0
	(LES)	(342)	(143)	(485)	(29,5)
	Geistige Entw.	102	6	108	5,6
	Körperl. Entw.	-	10	10	100,0
	Hören	-	10	10	100,0
	Sehen	-	1	1	100,0
	Summe	444	170	614	27,7
Oder-Spree	Lernen	502	89	591	15,1
	Em-soz	-	169	169	100,0
	Sprache	46	114	160	71,3
	(LES)	(548)	(372)	(920)	(40,4)
	Geistige Entw.	361	10	371	2,7
	Körperl. Entw.	-	72	72	100,0
	Hören	-	25	25	100,0
	Sehen	-	6	6	100,0
	Summe	909	485	1394	34,8

Kreis/Stadt	Förderschwerpunkt	N FöS	N GU	N Summe	Anteil GU in v.H.
Ostp-rignitz-Ruppin	Lernen	277	61	338	18,0
	Em-soz	-	58	58	100,0
	Sprache	46	114	160	71,3
	(LES)	(323)	(233)	(556)	(41,9)
	Geistige Entw.	140	7	147	4,8
	Körperl. Entw.	-	36	36	100,0
	Hören	-	13	13	100,0
	Sehen	-	3	3	100,0
	Summe	437	197	634	31,1
Potsdam-Mittel-mark	Lernen	214	221	435	50,8
	Em-soz	28	121	149	81,2
	Sprache	-	89	89	100,0
	(LES)	(242)	(431)	673	(64,0)
	Geistige Entw.	195	7	202	3,5
	Körperl. Entw.	-	32	32	100,0
	Hören	1	33	34	97,1
	Sehen	-	13	13	100,0
	Summe	438	516	954	54,1
Prignitz	Lernen	277	63	340	18,5
	Em-soz	10	42	52	80,8
	Sprache	19	18	37	48,6
	(LES)	(306)	(123)	(429)	(28,7)
	Geistige Entw.	115	-	115	0,0
	Körperl. Entw.	-	15	15	100,0
	Hören	-	5	5	100,0
	Sehen	-	8	8	100,0
	Summe	421	151	572	26,4
Spree-Neiße	Lernen	190	109	299	36,5
	Em-soz	-	134	134	100,0
	Sprache	-	25	25	100,0
	(LES)	(190)	(268)	(458)	(58,5)
	Geistige Entw.	112	4	116	3,4
	Körperl. Entw.	-	21	21	100,0
	Hören	-	11	11	100,0
	Sehen	-	3	3	100,0
	Summe	302	307	609	50,4

Kreis/Stadt	Förderschwerpunkt	N FöS	N GU	N Summe	Anteil GU in v.H.
Teltow-Fläming	Lernen	514	32	546	5,9
	Em-soz	-	90	90	100,0
	Sprache	-	43	43	100,0
	(LES)	(514)	(165)	(679)	(24,3)
	Geistige Entw.	131	2	133	1,5
	Körperl. Entw.	-	26	26	100,0
	Hören	-	9	9	100,0
	Sehen	-	7	7	100,0
	Summe	645	209	854	24,5
Uckermark	Lernen	540	161	701	23,0
	Em-soz	-	283	283	100,0
	Sprache	38	96	134	71,6
	(LES)	(578)	(540)	(1118)	48,3
	Geistige Entw.	166	49	215	22,8
	Körperl. Entw.	-	35	35	100,0
	Hören	-	8	8	100,0
	Sehen	-	9	9	100,0
	Summe	744	641	1385	46,3
Land		9.794	6.208	16.002	38,8