



Stenografischer Bericht

– öffentlich –

16. Sitzung der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“

18. Dezember 2015, 9:40 bis 14:25 Uhr

Anwesend

Vorsitzende Abg. Sabine Bächle-Scholz (CDU)

ordentliche Mitglieder:

stellvertretende Mitglieder:

CDU

Abg. Petra Müller-Klepper
Abg. Günter Schork
Abg. Ismail Tipi
Abg. Bettina Wiesmann

SPD

Abg. Christoph Degen
Abg. Kerstin Geis
Abg. Karin Hartmann

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Abg. Daniel May

DIE LINKE

Abg. Barbara Cárdenas

FDP

Abg. Jürgen Lenders

FraktAssin Anja Kornau	(Fraktion der SPD)
FraktAss Kianusch Zakikhany	(Fraktion der SPD)
FraktAss Josse Straub	(Fraktion DIE LINKE)
FraktAssin Nicole Eggers	(Fraktion DIE LINKE)
FraktAss Achim Kertscher	(Fraktion der FDP)

Landesregierung:

Name	Amtsbezeichnung	Ministerium, Behörde
Heide Steiner	RDirin	StK
Rainer Welteke	MinR	Kanzlei HLT

Ständige Sachverständige:

Josef Kraus
 Prof. Dr. Wolfgang Böttcher
 Dr. Katharina Gerarts
 Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
 Prof. Dr. Helmut M. Niegemann

Ständige Beratende Mitglieder:

Institution	Name
Hessischer Städtetag	Direktor Dr. Jürgen Dieter
Hessisches Statistisches Landesamt	Andreas Büdinger
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hessen	Jochen Nagel
Hessischer Philologenverband e. V.	Stellv. Vorsitzender Andreas Lotz
Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Hessen (agah)	Stefan Zelder
Landeselternbeirat von Hessen (LEB) - Geschäftsstelle -	Tanja Pfenning
Landesschülerversammlung Hessen	Lukas Schneider Erik Thiel
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Hessen e. V. (VBE)	Angela Tüncher, Joachim Trautmann
Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V. (GLB)	Heidi Hagelüken
Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer beim HKM	Angela Scheffels
Verband der Lehrer an Grund-, Haupt-, Real-, Sonder- und Gesamtschulen (VDL)	Tobias Jost

Anzuhörende:

Herr Prof. Dr. phil. Bernd Ahrbeck (SV-CDU)
Frau Prof. Dr. Annedore Prengel (SV-GRÜNE)
Herr Prof. Dr. Dieter Katzenbach (SV-SPD)
Frau Dr. Dorothea Terpitz (SV-LINKE)
Frau Prof. Dr. Elke Wild (SV- FDP)

Protokollierung: Sonja Samulowitz
Marion Stropahl

Punkt 1:**Anhörung zu**

Themenblock 9: „Den Begriff Inklusion im Hinblick auf seine unterschiedlichen rechtlichen Bewertungen, Definitionen und Dimensionen beleuchten und ein Verständnis für die Notwendigkeit, die Möglichkeit und für die Voraussetzungen und Bedingungen inklusiver Pädagogik in allen Schulformen, Schulstufen und Bildungsgängen entwickeln. Vordringlich ist eine konsistente und das gesamte Schulwesen umfassende Strategie für die Verwirklichung der Vorgaben der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu entwickeln.“

Vorsitzende: Wir kommen nun zur Anhörung. Ich schlage vor, wir verfahren wie üblich: Die Sachverständigen tragen ihre Stellungnahme vor, und anschließend treten wir in die Diskussion ein.

Als erste Anzuhörende begrüße ich Frau Prof. Dr. Annedore Prengel, die von der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN benannte Sachverständige.

Frau Prof. **Dr. Prengel:** Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen! Ich freue mich, dass ich zu der heutigen Anhörung in Wiesbaden eingeladen wurde. Zehn Jahre meines Lebens habe ich in Wiesbaden verbracht. Ich war Mitbegründerin des Frauenzentrums Wiesbaden; das war, glaube ich, 1973. Umso schöner ist es, dass ich heute in Hessen – dem Bundesland, dem ich mich nach wie vor sehr verbunden fühle – vortragen darf.

(Präsentation Prengel siehe Anlage)

Ich spreche zu dem Thema „Inklusive Pädagogik: Grundlagen, Bausteine, Dissens und Vorschläge zum Konsens“ und schließe mit einem Ausblick auf die Merkmale guter Schule, die allen zugutekommen. Die wegweisenden Grundlagen von Pädagogik in demokratischen Gesellschaften sind politisch, historisch und theoretisch zu klären.

Politisch wegweisend sind die drei menschenrechtlichen Prinzipien Freiheit, denn aus Freiheit folgt Vielfalt; Gleichheit, denn Freiheit kommt jedem zu, und Solidarität als wechselseitige Anerkennung der für alle gleichen Freiheit. Das symbolisiert ein Patchwork, das von christlichen, muslimischen und jüdischen Jugendlichen aus Einzelteilen, die sie angefertigt hatten, zusammengefügt wurde.

Grundlegend sind auch historische Entwicklungen: von der Ablösung ständischer Hierarchien, aus denen wir kommen, über die moderne, demokratische und meritokratische Leistungsgesellschaft zur spätmodernen Anerkennung pluraler Lebensweisen, um die es in unseren heutigen Debatten geht.

Theoretisch grundlegend ist die Stärkung der Sozialisations- und Qualifikationsfunktion von Bildung und – so meine These – die Eindämmung einer überbetonten, destruktiven Selektionsfunktion im Bildungssystem.

Inklusive Pädagogik wird auf fünf zusammenhängenden Handlungsebenen verwirklicht. Inklusion bedeutet auf der institutionellen Ebene Wohnortnähe, externe Kooperation vor allem zwischen Schule und Jugendhilfe und anderen Einrichtungen, interne Gestaltung mit einer gemeinsamen, demokratischen Schulordnung, bei Bedarf temporären Lerngruppen und vielfältigen Neigungsgruppen in der inklusiven Schule sowie mit einer individuell flexiblen Vergabe aller Abschlüsse je nach erreichtem Leistungsstand in der Sekundarstufe.

Auf der professionellen Ebene bedeutet Inklusion Teamarbeit: kontinuierliche multiprofessionelle Planung im Team, verbunden mit Intervention und Supervision. Für die sonder- und sozialpädagogische Fachkompetenz in der Inklusion brauchen Schulen und andere Bildungseinrichtungen eine feste Grundausstattung und die Hinzuziehung externer Experten bei Einzelfällen, sodass die externen Experten das Team vor Ort coachen können.

Auf der Beziehungsebene geht es um die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen mit der Anerkennung aller Lernenden und dem Verzicht auf die Etikettierung von Schülern als „schlechte Schüler“, verbunden mit der Einsicht, dass sich jedes Kind subjektiv sinnvoll verhält und auf seiner Stufe kompetent ist. Inklusion braucht haltende pädagogische Beziehungen mit feinfühligem Bindung, und das ganz besonders für traumatisierte Kinder.

(Prenzel Folie 6: „Robert C. Pianta am 3.10.2013 an der Universität Potsdam“)

Das ist Robert C. Pianta. Er ist der renommierte Forscher auf dem Gebiet der „teacher-student-relationships“. Seine in Amerika durchgeführten Studien belegen, dass sogenannte „children at risk“, wenn sie erwartungswidrig doch Bildungserfolg haben, eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung im Hintergrund hatten. Zum Beispiel fragt er in seinen vielfältigen Studien, was ein Kind lernt, wenn der Lehrer sagt: Sit down and get to work. – Wenn das Kind so angesprochen wird, lernt es, dass es hier keine Hilfe bekommt, und es entwickelt kein Vertrauen zur Schule. Pianta bietet ein Programm an, in dem Pädagoginnen und Pädagogen lernen können, sich in der Interaktion mit Kindern feinfühlig zu verhalten.

Noch einige Daten zur Interaktionsforschung: Ich führe seit Jahren ein umfassendes Projekt zur Beobachtung pädagogischer Interaktionen durch. Wir haben durch die Analyse Tausender von Interaktionsszenen herausgefunden, dass etwa drei Viertel aller Interaktionen in den Schulen anerkennend und neutral verlaufen, ein Viertel verletzend und 6 % sehr verletzend. Ich gebe gleich ein Beispiel dafür.

Wir haben herausgefunden, dass das anerkennende oder verletzende Verhalten bei den einzelnen Lehrkräften sehr unterschiedlich ausfällt; Ein Durchschnittswert sagt also nichts aus, weil die individuellen Verhaltensweisen der Lehrkräfte sehr unterschiedlich sind.

Kinder reagieren körperlich sichtbar auf die Qualität der Ansprache: Anerkennung unterstützt Lernen, und Verletzungen blockieren Lernen.

Teilweise werden immer wieder dieselben Kinder verletzt.

Ein wesentliches Ergebnis ist – auch für die Inklusion –, dass die Gleichaltrigen ermutigende oder verletzende Haltungen der Lehrer ihren Mitschülern gegenüber überneh-

men. Ist die Lehrerin gemein zu einem Kind, lachen die anderen es mit aus. Dazu habe ich zwei kontrastierende Beispielszenen ausgewählt – sie sind so protokolliert worden –:

Erste Szene. Die Lehrerin sagt zu Lukas: „Weißt du, was mich richtig ärgert, dass du so unglaublich faul bist. ... So richtig schön dummfaul.“ Beispiele dazu: „Das schaffst du sowieso nicht“, „Halt die Klappe“, „Halts Maul“, usw. Das sind Beispiele für die 6 % der Aussagen von Lehrpersonen, die sehr verletzend und unprofessionell sind.

Die zweite Szene ist ein Beispiel für sehr anerkennende Handlungsmuster, die viele Lehrkräfte in sehr schwierigen Situationen mit großer Geduld realisieren: Die Musiklehrerin sagt zu Eva: „Die Atmung ist schon super. Jetzt müssen wir noch an der Artikulation arbeiten.“ Sie stellt also fest, was das Kind kann und was der nächste Lernschritt sein muss.

(Prenzel Folie 9: „Annedore Prenzel: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz“)

Das ist das Cover meines Büchleins dazu, dem auch zu entnehmen ist, dass eine Kultivierung der Peerbeziehungen mit wechselseitiger Anerkennung, durch die Lehrkräfte ganz bewusst angeleitet, unerlässlich ist.

Ich komme zur didaktischen Ebene. Auf der didaktischen Ebene braucht Inklusion – im Grunde gilt das für jede gute Pädagogik – zwei Säulen: Erstens bedarf sie eines obligatorischen Kerncurriculums mit Bildungsstandards, das aber für heterogene Lerngruppen modifiziert wird, indem man es gestuft vermittelt, also gestufte Zugänge für jeden erlaubt. Dazu dienen Kompetenzraster und Lernmaterialien.

Die zweite Säule auf der didaktischen Ebene bilden Freiräume beim Lernen für Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen.

Diese beiden Perspektiven werden in der Debatte oft gegeneinander ausgespielt: Was ist besser? – Sie können kombiniert werden, sodass beides möglich ist: die Absicherung des Erwerbs der Kulturtechniken, so gut es individuell möglich ist, sowie Freiräume für eigene Themen und Interessen.

(Prenzel Folie 22)

Das ist ein Beispiel aus den Fünfzigerjahren, das deutlich macht, dass diese Konzepte einer guten Pädagogik eigentlich uralt sind: Beide Kinder arbeiten am Erwerb der Grundkompetenz aus dem Kerncurriculum Lesen. Beide wollen und sollen lesen lernen; aber jedes hat einen eigenen Einstieg ins Lesenlernen: Ein Kind arbeitet schon mit einem Buch, und das andere ist noch bei elementaren Wortkärtchen.

(Prenzel Folie 13: „Beispiele und Quellen für Kompetenzraster“)

Hier habe ich Beispiele und Quellen für Kompetenzraster aufgeführt, die sich auch in meinem Handout finden. Darauf gehe ich jetzt nicht ein.

Ein letzter Blick auf die Bausteine, die ich zusammengestellt habe: Benötigt werden auf der finanziell-bildungspolitischen Ebene eine personell und sachlich ausreichende Ausstattung und eine systematisch geplante Implementation. Deswegen sind wir heute hier zusammengekommen: Der Landtag und die Regierung haben darüber zu entscheiden, mit welchen Ressourcen die Inklusion realisiert werden kann.

Stabile Bildungsreformen brauchen den Konsens der Vertreter aller demokratischen Richtungen. Dafür gibt es Enquetekommissionen. Ich möchte daher die Frage stellen: Was ist der berechtigte Kern jedes Arguments im Dissens um Inklusion? – Im Folgenden nenne ich umstrittene Argumente und stelle stichhaltige, konsensfähige Antworten zur Diskussion.

Erstes Argument: Behinderte Kinder werden in Sondereinrichtungen und Sonderschulen besser gefördert. Dazu möchte ich sagen: Inklusion braucht sonderpädagogische Kompetenz. Sie soll Kindern in der wohnortnahen, inklusiven Kita bzw. Schule zugutekommen. Diese Kompetenz wird in Forschung, Lehre und Praxis sonderpädagogischer Fachrichtungen – auch derjenigen, bei denen es um Hochbegabung geht – gepflegt. Um die sonderpädagogische Kompetenz nutzen zu können, sollen Kinder weder institutionelle Brüche, bedingt durch die Überweisung in eine Sonderschule, noch die damit verbundenen Trennungen von Gleichaltrigen oder von ihren Pädagogen noch die weiten Fahrwege, die damit einhergehen, in Kauf nehmen müssen.

Darum braucht die Inklusion sowohl eine feste Ausstattung mit Sonder- und Sozialpädagogen, die zum Kollegium der Schule gehören, als auch fallspezifisch anforderbare Beratungs- und Therapieangebote. Kommt also aus dem Wohngebiet ein Kind in die Schule, das eine seltene Behinderung hat, kann man sich in der Schule von externen Experten coachen lassen. Diese Experten sollen das Team vor Ort qualifizieren, statt das Kind herauszuziehen und es ein paar Stunden lang zu fördern.

Zur internen Struktur: Bei Bedarf können in der inklusiven Schule in seltenen Fällen 1:1-Betreuungen realisiert werden. Es können temporäre Lerngruppen, z. B. für Kinder mit schweren Verhaltensstörungen, wie sie Ulrike Becker in dem Projekt „Übergang“ entwickelt hat, eingerichtet werden. Dazu gehören auch vielfältige Neigungsgruppen für Kinder mit vergleichbaren Erfahrungen, z. B. wenn Kinder – vor allem in der Pubertät – mit anderen zusammen sein wollen, die eine ähnliche Behinderung haben wie sie selbst, und dieses kollektive Moment eine Rolle spielt. Das ist eine wichtige Anforderung, der in der inklusiven Schule entsprochen werden kann.

Zweites Argument: Sonderpädagogische Kategorien sind unverzichtbar. Dazu lautet mein Vorschlag: Sonderpädagogische Kategorien können dazu beitragen, hilfreiches Wissen zu sammeln und anzuwenden. Ohne Schubladen können wir kein Wissen sammeln und keine pädagogischen Konzeptionen ordnen. Das Problem der Schubladisierung, nämlich die Etikettierung durch kategoriale Diagnosen, kann aber vermieden werden, wenn einige Punkte berücksichtigt werden.

Das ist der Fall, wenn berücksichtigt wird, dass diagnostische Aussagen immer nur Vermutungen beinhalten, dass diagnostische Aussagen immer nur vorläufig gültig sind und dass diagnostische Aussagen wegen fehlender Prognosesicherheit zukunfts offen konzipiert werden und mit einer individuellen Kind-Umfeld-Fallanalyse verknüpft werden müssen. Unter diesen Bedingungen können die Schattenseiten der sonderpädagogischen Kategorien zumindest abgeschwächt werden.

Drittes Argument – ein Argument, das ganz oft wiederholt wird –: Im segregierenden Schulsystem lernen Schüler besser. Dazu möchte ich sagen: Strukturelle Probleme der Segregation können durch Inklusion bearbeitet werden. Statt der mit der Segregation einhergehenden, prognostisch unsicheren langfristigen Festlegungen auf Bildungsgänge sind mit der Inklusion zukunfts offene, flexible Bildungsmöglichkeiten verbunden. Statt einer sowieso unerreichbaren Gleichschrittigkeit bietet die Inklusion eine Individualisierung bei allen Lernausgangslagen. Statt an einer überbetonten Konkurrenz orientiert

sich die Inklusion am Lernziel Solidarität. Statt stressiger Entmutigungen durch Abstufungen und Sitzenbleiben kommt hier die Konzentration auf die Leistungsförderung für alle zum Tragen.

Viertes Argument: Beeinträchtigte Kinder werden im inklusiven Regelschulsystem diskriminiert. Meine Antwort darauf ist: Diskriminierungen finden in allen Bildungsinstitutionen statt, vor allem dann, wenn Lehrkräfte gegenseitige Verletzungen der Lernenden ignorieren und wenn sie selbst verletzend handeln. Zu diesen Verletzungen kommt es auch in Sondereinrichtungen, vor allen Dingen deswegen, weil Kinder, die eine hoch problematische Sozialisation durchlaufen haben, dort aufeinandertreffen. Deswegen muss in jeder Bildungseinrichtung stets die solidarische Anerkennung in der Gemeinschaft durch die Schulordnung vermittelt sowie durch die Lehrkräfte bewusst vorgelebt und gelehrt werden.

Das Problem der Segregation ist die Diskriminierungserfahrung auf der institutionellen Ebene: dass die Kinder, indem sie einer Sonderschule zugewiesen werden, diese Erfahrung der Ausgrenzung machen, die durch Inklusion vermieden werden kann. Ich habe von 1967 an viele Jahre in Bad Schwalbach als Sonderschullehrerin gearbeitet. Zehn Jahre war ich dort im Schulsystem tätig.

Ich erlaube es mir jetzt, eine Anekdote zu erzählen: Ich bekam einen Schüler in meine Klasse, der weinte, weil er beim Wandertag nicht mitkommen wollte. Ich habe versucht, herauszufinden, warum er nicht mitgehen wollte: Warum weinst du, wenn du an diesen Wandertag denkst? – Er sagte: Nein, ich kann nicht mit. – Zum Schluss kam heraus, dass der Weg an dem Bauernhof vorbeiführte, von dem der Junge kam, und dass die Familie nicht wissen durfte, dass er auf der Sonderschule gelandet war. Das ist nur ein Beispiel für die institutionelle Segregation und die Diskriminierungserfahrung, die damit einhergehen kann.

Fünftes Argument: Inklusion schwächt die Leistung und stellt die Selektionsfunktion des Bildungssystems infrage. Dazu möchte ich sagen: Die inklusive Pädagogik stellt die individuelle Leistungsförderung des Kindes in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Sie wird in dem Maße zur leistungsförderlichsten Pädagogik überhaupt, in dem sie darauf verzichtet, schnell Lernende zu bremsen und langsam Lernende zu entmutigen. Bei der Inklusion erkennt man Leistungsunterschiede zwischen Schülern und entsprechende Zertifizierungen beim Übergang in die Berufsausbildung bewusst an.

Diese Hierarchisierung wird also durch die Inklusion nicht abgeschafft. Man gesteht bei der Inklusion aber jedem Jugendlichen die universelle Menschenwürde und die Mitgliedschaft in der Schulgemeinde zu. Die das Lernen störende Überbetonung der Selektionsfunktion in den Jahren der Grundbildung – also in den Klassen 1 bis 10 – wird vermieden, während die Sozialisations- und Qualifikationsfunktion der Schule betont wird.

Sechstes Argument: Manche Lehrkräfte wollen nicht differenzierend unterrichten, und manchen Wissenschaftlern fehlen empirische Begründungen für das Gelingen differenzierender Didaktik. Dazu möchte ich sagen: Lehrkräfte, die die Binnendifferenzierung noch nicht kennen, brauchen auch für die Arbeit im gegenwärtigen System auf jeden Fall eine systematische Fortbildung. Seit den Achtzigerjahren wurde in einer Fülle von Studien im Rahmen von Modellversuchen zum gemeinsamen Unterricht belegt, dass Binnendifferenzierung gelingen kann. Für das Gelingen in der Fläche werden systematische Fortbildungs- und Beratungsmaßnahmen gebraucht.

Letztes Argument – aus der linken Perspektive –: Inklusive Pädagogik idealisiert pädagogische Handlungsmöglichkeiten und verkennt sozioökonomische Ungleichheiten und gesellschaftliche Machtverhältnisse. Dazu möchte ich sagen: Angesichts der prinzipiellen Unvollendbarkeit der Demokratie ist Demokratisierung in allen gesellschaftlichen Bereichen eine Daueraufgabe. Jeder Ansatz dazu, auch jeder pädagogische Schritt der Demokratisierung, ist wertvoll.

Meine These ist: Merkmale guter Schule wirken inklusiv.

Nichtausgrenzung: Jede gute Schule bemüht sich darum, ihre Schüler sozial und kognitiv zu fördern, statt sie abzustufen oder sitzen zu lassen.

Anerkennung: Jede gute Schule bemüht sich um positive, Halt gebende Lehrer-Schüler-Beziehungen.

Individualisierte Vermittlung des Kerncurriculums: Jede gute Schule bemüht sich um eine Didaktik, die jeden Schüler beim Kerncurriculum so weit wie möglich bringt.

Freiheit: Jede gute Schule bemüht sich um Freiräume für selbst gewählte Lernprojekte und Schüleraktivitäten.

Demokratische Schulordnung: Jede gute Schule arbeitet mit einer demokratischen Schulordnung, die wechselseitigen Respekt, Schülerpartizipation und Beschwerdemanagement ermöglicht.

Teamarbeit und Supervision: Jede gute Schule pflegt auch verbindliche Teamarbeit und Supervision.

Externe Kooperation: Jede gute Schule kooperiert mit außerschulischen Stellen und mit den Eltern.

Verbesserung der Lehrerprofessionalität: Jede gute Schule arbeitet an der Verbesserung der didaktischen und pädagogischen Kompetenz der Lehrpersonen.

Das heißt, die Merkmale guter Schulen insgesamt weisen eine große Nähe zu den Prinzipien inklusiver Pädagogik auf.

Die Bildungspolitik unterstützt eine gute Schulentwicklung durch feste multiprofessionelle Teams in jeder Schule und jeder Kita sowie durch eine gute materielle Ausstattung, indem man bei den Ressourcen, die jetzt in getrennten Systemen gebunden sind, im Zuge der Inklusion nicht kürzt, sondern sie zusammenfließen lässt.

Die Bildungspolitik unterstützt die Verbesserung externer didaktischer, sonderpädagogischer und schulpsychologischer Beratung. Gerade im deutschen Bildungssystem gibt es da ein ganz großes Defizit: Bei Bedarf kann viel zu wenig Beratung abgerufen werden.

Es geht natürlich auch um die Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung im Hinblick auf die Erkenntnisse zum Lernprozess selbst.

Letzter Punkt – der mir sehr wichtig ist und bei dem die Bildungspolitik gefragt ist –: Die Interventionsmöglichkeiten bei professionellem Fehlverhalten von Lehrkräften müssen verbessert werden. Es gibt eine kleine Minderheit von Lehrkräften, deren Fehlverhalten von Dauer ist. Meine vielen Gespräche mit Schulleiterinnen und Schulleitern sowie mit

Mitarbeitern der Schulaufsicht zeigen, dass die Leitungspersonen wenige Instrumente haben, um mit einem solchen Fehlverhalten angemessen umzugehen und es abzustellen. Es ist wirklich eine politische Aufgabe, für die Menschen, die für diesen Beruf ungeeignet sind, Wege in andere Berufe zu finden. Ich weiß, dass das schwierig ist. Aber ich finde, das ist ein Punkt, der nicht nur für die Inklusion, sondern überhaupt für jedes Schulsystem, egal welche Struktur es hat, wesentlich ist.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und für Ihre Geduld beim Zuhören.

Vorsitzende: Vielen Dank, Frau Prof. Dr. Prengel. – Ich eröffne die Fragerunde. – Herr Degen.

Abg. **Christoph Degen:** Frau Prof. Dr. Prengel, vielen Dank für Ihren Vortrag und auch für das Exposé. Ich fand ihn sehr gut, weil er sehr schön strukturiert ist und durch seine Konsensorientierung schon so manchen Weg aufzeigt. Ich habe mir im Laufe des Vortrags sieben Fragen aufgeschrieben.

Die erste Frage bezieht sich auf das Kerncurriculum, das Sie eingangs angesprochen haben: Gibt es Beispiele, bei denen das schon umgesetzt ist und anhand deren man sich anschauen kann, wie die Individualisierung des Kerncurriculums funktioniert?

Zweite Frage: Gibt es Grenzen der Inklusion, oder ist das bei den Förderschwerpunkten unterschiedlich? Was sagen Sie dazu? Gilt das eingeschränkt? – Ich kann mir die Antwort zwar denken, aber ich würde gern noch einmal darüber sprechen.

Dritte Frage: Sie haben immer wieder hervorgehoben, dass gerade das Lernen über Beziehungen sehr wichtig ist. Lassen sich daraus Angaben zu Klassengrößen und Ressourcen ableiten? Sie haben die Grundausrüstung angesprochen. Wie kann eine solche Grundausrüstung aussehen? Soll es einen festen Schlüssel für das Verhältnis von Lehrern zu Schülern oder zu Förderpädagogen – wie auch immer – geben?

Die vierte Frage bezieht sich auf die Implementierung, die Sie auch in Ihrem Papier angesprochen haben: Wie kann eine solche Implementierung aussehen, und was steht am Ende? Braucht man am Ende noch Förderschulen, oder geht es auch ohne? Wie sind die Schritte dorthin?

Fünfte Frage: Es geht nicht nur um Strukturen, sondern auch um die systematische Lehrerfortbildung. Wie kann ein solches Fortbildungskonzept aussehen? Die Herausforderung besteht darin, möglichst schnell möglichst alle Lehrkräfte – in Hessen sind es 60.000 – dafür fit zu machen.

Sechste Frage: Sie haben am Ende Ihres Vortrags die Merkmale guter Schule angesprochen. Sie haben die Nichtversetzung erwähnt: Jede Schule solle bemüht sein, ihre Schüler nicht abzustufen oder sitzen bleiben zu lassen. Ich sage jetzt einmal, jede Schule würde von sich behaupten, dass sie sich darum bemüht, dass so etwas nicht passiert. Es passiert aber. Das heißt: Wie kann man dafür sorgen, dass das auch wirklich ernst genommen wird?

Letzte Frage: Das ist ein neuer Punkt. Ich bin selbst Sonderpädagoge. Ihr Buch „Pädagogik der Vielfalt“ ist ein Standardwerk. Wie würden Sie die Inklusionsdebatte in Bezug

auf die aktuelle Herausforderung durch die Beschulung der Flüchtlinge sehen? Welche Ressourcen der Sonderpädagogik können dafür vielleicht hilfreich sein?

Frau Prof. **Dr. Prengel**: Das Kerncurriculum besteht im Grunde genommen aus den Inhalten des Lehrplans, die die erwachsene Generation für das Überleben und das gute Leben in dieser Gesellschaft für unverzichtbar hält. Seine Inhalte sind jetzt auf verschiedene Schuljahre aufgeteilt. Für die Inklusion löst sich der Lehrplan von den Schuljahren, und es kann praktisch in jedem Schuljahr jedes Kind auf seiner Stufe einsteigen. Einige Materialien, die es dazu gibt, habe ich eben aufgeführt; sie werden auch in meinem Handout in einer Fußnote genannt.

Ein Beispiel sind die schon sehr weit entwickelten Materialien aus der Schweiz. Die Schweizer pädagogischen Hochschulen sind sehr viel praxisorientierter – und gleichzeitig wissenschaftsorientiert – als unsere. Sie haben Lernatlanten entwickelt, in denen diese Kernkompetenzen gestuft ausformuliert sind. Alle Schulen, die eine innere Differenzierung vornehmen und das gut und engagiert machen, haben ihre eigenen Instrumente entwickelt: z. B. Lernspiralen und Lernpässe – auch zum Gebrauch für die Kinder. Dahinter steht die Theorie des „formative assessment“: Wir stellen fest, was ich jetzt kann und was mein nächster Lernschritt ist.

Es wäre gut, mehr dazu zu forschen; denn bei den meisten wissenschaftlichen Lernleistungsforschungsansätzen wird mit Indikatoren gearbeitet – auf welcher Stufe stehen die Kinder – und berechnet, was das über die Fläche im Bildungssystem aussagt. Sie sind für die Diagnostik im Einzelfall nicht hilfreich.

Zu den Grenzen der Inklusion: Es kommt leicht zu polarisierenden Aussagen. Die einen sagen, man brauche noch ein paar Sondereinrichtungen, und die anderen sagen, die brauche man überhaupt nicht mehr. Ich meine, die Stelle kann man entschärfen, indem man sagt: Darum geht es im Moment nicht. Es geht erst einmal darum, was die nächsten Schritte sind. Dann wird sich zeigen, ob irgendeine Sondereinrichtung bestehen bleibt.

Schließlich ist es so: Wenn ich ein behindertes Kind habe, das jetzt eingeschult wird, habe ich eine andere Perspektive als ein Bildungspolitiker. Als Mutter suche ich in dem Umfeld, in dem ich wohne, nach dem besten Ort für mein Kind. Wenn da lauter schlechte Gesamtschulen sind und eine gute Sonderschule, gebe ich mein Kind in die Sonderschule. Das ist aber eine andere Frage als die Systemfrage. Es ist etwas anderes, wenn ein Schulträger beschließt: „Wir bauen jetzt eine schöne neue Sondereinrichtung“, statt die Ressourcen zusammenfließen zu lassen.

Ich habe im November in Essen an einer großen Konferenz der Palliativ- und Hospizbewegung teilgenommen. Ich habe dort begriffen, dass man in der allgemeinen Pädagogik sehr viel von der Arbeit mit progredient erkrankten Kindern lernen kann. Es gibt auch Beispiele, etwa aus der Fläming Schule in Berlin. Das alles ist in dem Film „Klassenleben“ dokumentiert. Ich empfehle Ihnen, sich ihn anzuschauen. Die Fläming Schule gilt als die erste, paradigmatische Schule, in der Inklusion betrieben wurde, die damals „Integration“ hieß. Aber es ist identisch mit dem, was wir heute „Inklusion“ nennen.

Gerade die Inklusion von schwerstbehinderten Kindern ist eine sehr wichtige Herausforderung; denn diese Kinder haben, wenn sie in einer Sondereinrichtung sind und nicht laufen können, sehr wenige Möglichkeiten, Kontakt zueinander aufzunehmen. Sie haben dann fast nur zu Erwachsenen Kontakt. Wenn sie dagegen, wie auch der Film zeigt,

in einer inklusiven Klasse sind, haben sie sehr viel Kontakt mit den anderen Kindern und erhalten sehr viele Anregungen von ihnen. Die anderen Kinder wiederum lernen, den Bedürfnissen anderer liebevoll zu begegnen.

Ich bin nicht in der Lage, Zahlen zu Klassengrößen aus dem Ärmel zu schütteln. Da müsste man sich mit den Experten vor Ort zusammensetzen. Ich sage nur grundsätzlich, dass es einer festen Ausstattung bedarf: dass die Sozialpädagogen und die Sonderpädagogen zur Schule gehören und fest im Team verankert sein müssen und nicht auf Wanderschaft gehen dürfen – eine Stunde, ein paar Stunden dort –; denn dann können sie nicht im Team an der Entwicklung teilhaben und keine Beziehung zu den Kindern aufbauen. Schulentwicklung geht schließlich nur gemeinsam.

Die externen Sonderpädagogen brauchen einen Ort, sozusagen ein Ambulatorium, ohne Kinder. Sie werden dorthin gerufen, wo Bedarf ist. Sie können z. B. analysieren, was für eine Ausstattung ein Kind mit Hörproblemen braucht, und dann Empfehlungen für die Ausstattung geben. Die Menschen, die vor Ort mit dem Kind arbeiten, werden dann so qualifiziert, dass sie das können. Die Beratung kann von Zeit zu Zeit wiederholt werden; es wird unterschiedlich lange dauern.

Sie haben noch eine Frage zur Lehrerausbildung gestellt.

(Abg. Christoph Degen: Zur Fortbildung vor allem!)

– Eigentlich ist die Möglichkeit, Beratung anzufordern, eine sehr gute Form der Fortbildung, z. B. wenn eine Lehrperson, die ein Kind in der Klasse hat, das immer brummt – das ist eines der typischen Beispiele, die vorgebracht werden, um die Inklusion abzuwehren und ihre Unmöglichkeit zu beweisen –, eine Beratungsperson rufen kann und im Hinblick auf das, was sie jetzt lernen muss, fortgebildet wird. Dann gibt es die Schulfortbildung: dass die ganze Schule an Fortbildungen teilnimmt, um gemeinsam zu lernen, wie man innere Differenzierung praktizieren kann.

Die Teamarbeit erfordert regelmäßige Teamsitzungen, z. B. des Jahrgangsteams. Regelmäßig bedeutet, dass sie mindestens alle 14 Tage stattfinden, mit der Möglichkeit, einen externen Supervisor herbeizurufen. Diese Teamarbeit ist für die Lehrkräfte zugleich Lernarbeit.

Insgesamt braucht man aber – das kann ich hier auch nicht in zwei Minuten darlegen – einen systematischen Plan. Wenn Inklusion in der Fläche realisiert werden soll, braucht man eine Planung. Es gibt in den 16 Bundesländern 60 verschiedene strukturelle Formen von Inklusion. Die äußeren Merkmale werden in den unterschiedlichsten Formen gestaltet. Von daher ist es sowohl für jedes einzelne Bundesland als auch bundesweit wichtig, da eine Struktur hineinzubekommen und gemeinsam systematische Schritte zu entwickeln.

Die Kompetenzen aus der guten Pädagogik, egal ob sie in der Sonderpädagogik oder in reformpädagogischen Traditionen zu Hause sind, können natürlich auch Kindern, die aus allen möglichen Ländern kommen, nützen. Viele von ihnen – natürlich nicht alle – brauchen etwas, was erst in Ansätzen entwickelt und noch wenig populär ist: traumapädagogische Konzepte. Da gibt es einiges. Das brauchen aber nicht nur geflüchtete Kinder, sondern auch einheimische Kinder, die unter Sozialisationsmängeln leiden und in gewalttätigen Familien aufgewachsen sind.

Abg. **Daniel May:** Frau Prengel, ich werde nur eine Frage stellen. Nach so vielen Fragen ist das vielleicht auch sinnvoll.

Sie haben sich in Ihrem Vortrag sehr stark dem Thema Lehrer-Schüler-Beziehung gewidmet. Sie sind am Schluss auf Interventionsmöglichkeiten zu sprechen gekommen, die erforderlich sind, wenn es auf dieser Ebene ein professionelles Fehlverhalten gibt. Aber ich frage jetzt nach vorne gedacht: Wie müssen wir die Ausbildung verändern, damit dieser Bereich bei der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eine stärkere Rolle spielt?

Frau Prof. **Dr. Prengel:** Es gibt in Hessen an der Universität Kassel immer noch eine gewisse psychoanalytische Tradition, in der die Beziehungsfähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen eine große Rolle spielt. Diese Möglichkeit gibt es auch in Frankfurt aufgrund der Nachbarschaft zum Freud-Institut.

Ich sage dazu Folgendes: In der Pädagogenausbildung an den Universitäten hat, aus psychologischer Sicht, eine Art Siegeszug der quantitativen Empirie stattgefunden. Die Studierenden, auch die Pädagogik- und Lehramtsstudenten, werden dahin gehend ausgebildet, dass sie einen kleinen Hauch dieser empirischen Methoden kennen. Sie werden dazu auch geprüft. Dabei bleibt allerdings die pädagogische Professionalität im Hinblick auf alltägliches Handeln unterbelichtet. Es wäre darauf zu achten, dass diese Schiefelage beseitigt wird und angehende Lehrkräfte den Erkenntnisstand der Beziehungsforschung kennenlernen.

Im 20. Jahrhundert gibt es eine Fülle von Forschungsrichtungen, die alle zu dem gleichen Ergebnis kommen, nämlich dass eine gute pädagogische Beziehung die wesentliche Grundlage für den kognitiven Lernprozess ist. Im Laufe der Zeit ist in der Ausbildung die Aufmerksamkeit dafür zurückgegangen. Ich erlebe immer wieder, dass das als „normativ“ kritisiert wird. „Normativität“ gilt in Teilen der Wissenschaft als Problem – wobei jeglicher wissenschaftlicher Ansatz normative Implikationen enthält. Dennoch kommt das vor.

Es geht darum, in den Ausbildungsgängen die Aufmerksamkeit für die Beziehungsebene zu stärken, die auch eine didaktische Dimension hat. Wenn ich erkenne, was ein Kind jetzt kann, ist das schon ein Akt der Anerkennung. Ich muss nämlich meine Aufmerksamkeit darauf richten, was das Kind in diesen kleinen Äußerungen, in diesem kleinen Satzfuss, in diesem Blickkontakt und mit diesen Tränen oder mit diesem Lachen zeigt: Was hat es begriffen? Was weiß es? Was kann es kommunizieren? – Diese analytische Zuwendung ist zugleich auch eine anerkennende; denn ich will wirklich herausbekommen, was dieses Kind zeigt, was also mit ihm los ist. Von daher ist für mich die Arbeit an den fachdidaktischen, kognitiven Lernprozessen nicht von der Beziehungsarbeit zu trennen.

Was Sie jetzt machen können: Sie können Forschungsprojekte dazu vergeben; denn in der erziehungswissenschaftlichen Forschung mit ihrer Überbetonung der Aufmerksamkeit für Leistungsmessung im Sinne des summativen Assessments nach dem Lernprozess – was ist jetzt dabei herausgekommen? – steht immer noch der Lernprozess selbst zu wenig im Mittelpunkt.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Vielen Dank für Ihre Ausführungen. Ich möchte zu drei Punkten Nachfragen stellen.

Die erste Frage bezieht sich auf das Thema Lehrer-Schüler-Beziehungen. Wir haben schon in früheren Sitzungen gehört und auch durch andere Befassungen gelernt, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung eine besondere – vielleicht sogar die ausschlaggebende – Bedeutung für Lernerfolge im Unterricht hat.

Wir haben hier aber auch schon thematisiert, und darauf würde ich gern noch einmal zurückkommen, dass bei einer großen Heterogenität der Schülerschaft – natürlich ist in einem inklusiven System Heterogenität gegeben; das ist fast die Voraussetzung dafür – eine erhebliche Gefahr besteht, dass der Lehrer aufgrund der Anforderungen sehr vieler sehr verschiedener Schüler in ganz unterschiedlichen Lernsituationen sozusagen zum Organisator eines Lernprozesses für alle wird, aber nicht mehr in der Lage ist, auf den Einzelnen inhaltlich so einzugehen, dass diese Beziehungsarbeit, die das Lernen erleichtert oder ermöglicht, überhaupt geleistet werden kann.

Insbesondere nach dem, was Sie eben noch einmal ausgeführt haben, möchte ich Sie das fragen. Ist es nicht so, dass es, je größer die Heterogenität ist, umso weniger zu dieser besonderen Lehrer-Schüler-Beziehung kommt? Entsteht damit nicht eine Tendenz zur Entfachlichung und Entinhaltlichung dieser Lehrer-Schüler-Beziehung – wenn ich jetzt einmal alle Ihre Prämissen unterschreibe –, was am Ende dazu führen würde, dass wir ein zahlenmäßiges Lehrer-Schüler-Verhältnis benötigen, das überhaupt nicht realistisch ist? Ein 1:1-Verhältnis wird hier natürlich niemand ernsthaft fordern.

Meine zweite Frage betrifft die Peerbeziehungen, deren Bedeutung Sie herausgestellt haben. Wir haben in früheren Sitzungen zur Kenntnis genommen, es gibt Beobachtungen und auch Nachweise dafür, dass dort, wo die äußere Differenzierung weniger stark oder nicht vorhanden ist, in den Gruppen sehr schnell eine innere Differenzierung eintritt. Das heißt, die Kinder, die gemeinschaftlich unterrichtet werden, finden sehr schnell heraus – nach welchen Kriterien für die gegenseitige Beurteilung auch immer –, wer wo steht. Was macht Sie so optimistisch, zu meinen, dass es gelingen kann, dies beiseitezulassen? Wie soll das funktionieren? – Ich würde diesen Optimismus gern teilen; aber nach dem, was wir bisher gehört haben, gibt es noch nicht viele gute Beispiele dafür. Dann stellt sich die Frage, ob man durch maximale Inklusion am Ende harmonischen und allen Entwicklungschancen eröffnenden Peerbeziehungen gar nicht dient.

Die letzte Frage bezieht sich auf einen anderen Teilaspekt, der uns auch in Hessen beschäftigt. Sie haben davon gesprochen, dass sich die Sonderpädagogen wünschen – und auch gute Gründe dafür vorbringen –, den Kollegien an allgemeinbildenden Schulen fest zugeordnet zu werden. Das weiß ich auch. Ich kenne aber auch solche, die sagen, dass sie schätzen, durch den Einsatz an mehreren Schulen – natürlich nicht an 27 Schulen, sondern an mehr als einer – einen fachlichen Abgleich vornehmen und Beziehungen zu anderen in ähnlichen Situationen, aber an anderen Schulen aufbauen zu können. Wenn sie in einem Kollegium nur einen Kollegen oder nur eine kleine Zahl von Kollegen hätten, würden sie sich von diesen guten Bedingungen für ihre Arbeit etwas abgeschnitten fühlen. Ihre Auffassung dazu würde mich interessieren.

Frau Prof. **Dr. Prengel:** Zu der ersten Frage: Ich sehe zwei Fehlentwicklungen. Die eine Fehlentwicklung ist ein individualisierter Unterricht, in dem alle Kinder isoliert mit ihren Arbeitsblättern arbeiten. Das wurde beobachtet, und es war auf der letzten Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft das zentrale Thema. Eine solche reduzierte Individualisierung ist eine Fehlentwicklung. Die Beispiele von Schulen mit inklusiver Tradition, die ich kenne, sind ganz anders.

Ich war ganz erstaunt, als ich gehört habe, dass sich Individualisierung auf einmal so verselbstständigt.

Es gibt viele Publikationen zu der Schule Berg Fidel in Münster. Dort veranstalten sie Kreisgespräche zu den Lernthemen. Die Kinder thematisieren also ihre geistigen Lernprozesse im Kreis. Es wird gemeinsam besprochen: Wie hast du das gelernt? Was ist das Neue? – Das wird problematisiert. Die Fragen der Kinder werden im Kreisgespräch besprochen. Das ist ein Beispiel dafür, dass Kreisgespräche, die ein unverzichtbarer Bestandteil jeder wie auch immer reformorientierten Pädagogik sind, nicht nur dem sozialen, sondern auch den kognitiven, fachlichen Lernprozessen dienen können.

Das Beispiel der Fläming Schule in Berlin: Dort gibt es eine 40-jährige Tradition der inklusiven Pädagogik. Es hieß früher „integrative Pädagogik“; damals war der Begriff „Inklusion“ noch nicht en vogue.

Es ist eine falsche Definition. Der Begriff „Integration“ hat mehrere Definitionen. Er kann bedeuten, dass gefördert wird und dass, im Sinne der Gesamtschultradition, alle dasselbe Ziel erreichen. Im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und Kindern ohne Behinderungen bedeutet er, dass die Heterogenität von Lerngruppen akzeptiert wird und dass man eine Vorstellung von der Wertschätzung von Kindern hat, die die Minimalziele, die da angestrebt werden – oder möglichst das Abitur für Arbeiterkinder –, nicht erreichen: dass auch sie ihren Platz haben.

Das ist die Tradition vieler Schulen, die auch untersucht und beschrieben wurden. Diese Schulversuche im 20. Jahrhundert – so sage ich es jetzt einmal – sind alle wissenschaftlich begleitet worden. Dazu gibt es eine Fülle von Literatur. Den Aufsatz, den ich mit Frank Müller dazu geschrieben habe, finden Sie in der Literaturliste. Diese Untersuchungen belegen, dass die kognitive Differenzierung und der soziale Zusammenhalt in diesen guten Schulen selbstverständlich praktiziert werden und dass dort vielfältige Formen dafür entwickelt wurden.

Ich habe gesagt, dass ich zwei Fehlentwicklungen benennen möchte. Es gibt in der reformpädagogischen Rhetorik oft einen – ich sage es einmal so – auf Fachlichkeit und Leistung bezogenen kritischen Zungenschlag. Sie haben vielleicht bemerkt, dass ich mich dem nicht anschließe; denn ich bin überzeugt, dass die individualisierende Didaktik schon vom Modell her die leistungsförderndste Didaktik überhaupt ist: Sie bremst kein Kind, und – das ist der Titel der Enquetekommission – sie lässt auch nicht zu, dass ein Kind hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibt. Zumindest ist sie darum bemüht.

Die guten Beispiele aus heterogenen Lerngruppen zeigen, dass die Zuwendung in der Beziehung keineswegs auf Kosten der Fachlichkeit geht. Das kann natürlich passieren, wenn es schlecht gemacht wird; das ist gar keine Frage. Das kann immer passieren. Das passiert auch im Frontalunterricht, z. B. wenn eine Lehrperson sehr restriktiv bei der Notegebung ist. Dann ist das nicht auf die Leistung bezogen, sondern darauf, welche Note man bekommt. Es geht nicht darum, welchen Denkprozess man vollziehen und welches Wissen man sich aneignen will. Die Fehlentwicklung, dass die Konzentration auf das fachliche Lernen zu kurz kommt, gibt es in allen pädagogischen Formen.

Das ist nicht unbedingt nur durch die Heterogenität verursacht; denn es gehört natürlich eine entsprechende Ausstattung mit Lernmaterialien dazu. Die inklusiven Schulen, die die Heterogenität von sich aus ernst nehmen und nehmen – es gibt auch heute immer wieder Schulen, die selbst damit anfangen –, stellen viele Lernmaterialien selbst her, und sie stellen auch welche zusammen.

Aber es ist von den Landesinstituten und den Lernmittelverlagen eigentlich viel zu wenig beachtet worden, dass sie Materialien für die Differenzierung entwickeln müssen, die dann im Regal angeboten werden, sodass die Kinder dort das passende Lernmaterial für ihr Lern- und Leistungsniveau finden können. Die klassischen Beispiele aus der Montessori-Pädagogik sind uralt. Es geht darum, systematisch aufgebaute und gut gemachte Lernmaterialien – auch aus heutiger Sicht – zu günstigen Preisen herzustellen, zu erneuern und zu pflegen. Aber das machen alle Schulen, die mit innerer Differenzierung arbeiten.

Auf der anderen Seite wird in den Schulen, wenn ein wirklich gleichschrittiger Unterricht angeboten wird – das passiert vielfach –, systematisch ein Teil der Schülerschaft verfehlt, nämlich die, die es schon können, und die, die das, was gleichschrittig angeboten wird, nicht kapieren. Das ist von der Logik her gar nicht anders möglich. Insofern sind die Differenzierung und die Wahrnehmung der Heterogenität von Lerngruppen unumgänglich. Auch in der Regelpädagogik gehört es längst zum Standard, darüber zu sprechen. Es ist nichts Neues, was ich jetzt sage. Es gibt eben eine große Überschneidung zwischen einer qualitätvollen Regelpädagogik und inklusiver Pädagogik.

Die Peerbeziehungen sind sehr interessant und auch die Tatsache, dass Kinder untereinander Hierarchien bilden – was wir Beobachtungsstudien entnehmen können, die das protokollieren. Meine Antwort darauf habe ich schon gegeben: Es ist die Aufgabe jeder Schule, an der Kultur der Peergruppen mitzuarbeiten. Diese Hierarchisierung wird von Erwachsenen induziert, wenn wir unser Bild von guten und schlechten Schülern tradieren.

Mit der Inklusion geht die Einsicht einher, dass jeder Mensch, was immer er kann oder nicht kann, einen wertvollen Beitrag zur Gemeinschaft leistet. Das haben Julia Kristeva, eine große Pluralitätsphilosophin, und Charles Gardou, ein Sonderpädagoge – beide aus Frankreich –, formuliert: Jeder Mensch leistet mit dem, was er kann und ist, einen persönlichen Beitrag zur Gemeinschaft. Dieses Denken gibt es bei uns auch; aber wir können es stärken. Dem konkurrenten Denken des Gegeneinander – wer leistet am meisten? –, bei dem der Beitrag derer, die vermeintlich nicht so viel leisten, untergeht oder entwertet wird, können wir ein Menschenbild gegenüberstellen, wonach jeder seine Würde hat und einen Beitrag leistet.

Das können wir den Schülern auch vermitteln. In vielen Schulen wird das gemacht. Die Kollegien in vielen guten Schulen – das betrifft auch die Demokratiepädagogik; dort wird ebenfalls ein Schulpreis ausgeschrieben – bemühen sich darum, den Schülern die Menschenwürde jedes Kindes zu vermitteln. Da gibt die inklusive Pädagogik gerade wenn schwerer behinderte Kinder dabei sind, einen ganz starken Impuls. Wenn es sich um ein Kind handelt, das progredient erkrankt ist, können alle Beteiligten mit diesem Kind lernen, dass diese Lebensphase wertvoll ist. Wie jede Lebensphase hat sie ihren eigenen Wert.

Wertvoll ist nicht nur der Sieger. Das ist die Fehlentwicklung der Meritokratie, die sich auch in den Verhaltensweisen niederschlägt, die in den Peergruppen beobachtet werden: wenn die Kinder gegeneinander konkurrieren und sich schlechtmachen. Das wird es immer in irgendeiner Form geben, aber die Pädagogik kann dem etwas entgegensetzen. Ich habe es immer wieder beobachtet: Wenn die Lehrerin ermutigend mit Schülern umgeht, machen die Schüler mit. Vor allen Dingen helfen sie mit – viele meiner Beobachtungen sind in der Grundschule gemacht worden –, dass die anderen Kinder gut lernen können. Sie sagen: Versuchs doch einmal; versuchen kannst du es. – Aber

wenn die Lehrpersonen sehr destruktiv mit Kindern umgehen, sehen sich die Kinder leicht veranlasst, das nachzumachen.

Deswegen bin ich davon überzeugt, dass eine Untersuchung der Prozesse in der Peergruppe, die darauf verzichtet, das Lehrerhandeln mit zu untersuchen – was in der Kindheitsforschung Tradition hat –, die Bedingungen nicht erfassen kann, unter denen bestimmte Verhaltensweisen der Kinder zustande kommen. Das geht schon bei Oswald/Krappmann los, die nur die Kinder untersucht haben.

Selbstverständlich ist es möglich, dass Sonderpädagogen, die einer Schule fest zugeordnet sind, den Kontakt zu anderen pflegen. Es gibt dann mehrere Sonderpädagogen in einer Schule. Wesentlich ist der Kontakt zu den Lehrern, die mit denselben Kindern arbeiten.

Herr **Nagel**: Ich teile vieles von dem, was Sie sagen. Im Grunde stelle ich mir Schule ähnlich vor. Mein Problem ist, wie sehr sich das, was Sie sagen, an den gesetzten Realitäten bricht. Ich mache das an einem Beispiel fest: Sie machen deutlich, wie wichtig die pädagogische Arbeit ist. Gleichzeitig müssen wir bei dem System feststellen: Je größer der Anteil der Pädagogik in der Ausbildung war, desto schlechter ist die Bezahlung. Das sind die im Kontrast zu Ihren Auffassungen stehenden Setzungen, die nun einmal da sind.

Ich habe zwei Fragen: Erstens. Sie haben ein schönes Beispiel gebracht: Es sind lauter schlechte Gesamtschulen und eine gute Sonderschule vorhanden; und dann wählen die Eltern diese Sonderschule. – In diesem Beispiel stecken mehrere Aspekte. Sie sprechen an der Stelle jetzt nur von der Gesamtschule. Wie ist denn Ihrer Meinung nach das gespaltene Schulwesen in der Sekundarstufe I überhaupt mit der Inklusion in Übereinstimmung zu bringen? Ist das denn möglich? – Wenn es um Inklusion geht, wird relativ schnell nur von Gesamtschulen gesprochen; aber es gibt sozusagen noch exklusive Schulen, die um die Gesamtschule herum angesiedelt sind. Man müsste an der Stelle klären, wie das überhaupt möglich ist.

Zweitens habe ich eine konkrete Frage zu den multiprofessionellen Teams. Auch die GEW ist der Auffassung – ich spreche hier für die GEW –, es ist richtig, in den Schulen multiprofessionelle Teams zu haben. Aber Sie haben gleichzeitig gesagt, es kämen noch welche von außen. Heißt das aus Ihrer Sicht, man sollte zwei unterschiedliche sonderpädagogische Entwicklungen fördern: die einen, die in den Schulen sind, und die anderen, die als Expertinnen und Experten einfliegen? Oder wie soll das geschehen? – Das würde mich noch einmal interessieren.

Zuletzt möchte ich noch eine Anmerkung machen. Hier wird immer wieder auf die Ausbildung bezogen gesprochen. Wie soll man zukünftig Lehrkräfte ausbilden? – Ich betone hier immer wieder: Mit der Ausbildung verhält es sich so, dass es sieben oder acht Jahre dauert – wie auch immer –, bis Menschen an die Schule kommen, die anders sind. Wir haben nicht so viel Zeit. Meine Frage ist: Sind Sie der Auffassung, dass ein Fortbildungsetat von 40 € pro Lehrkraft ausreicht, um das zu verwirklichen, was Sie formuliert haben?

Herr **Schneider**: Ich fasse das, was ich sagen möchte, in einer Frage zusammen. Frau Prof. Prengel, ich kann vieles von dem, was Sie – auch in Ihrem Vortrag – gesagt haben, unterschreiben. Sie haben davon gesprochen, dass es die Aufgabe der Politik ist, für eine Demokratisierung auf allen Ebenen zu sorgen, und vor allem davon, dass die

Schulleitungen keine Instrumente haben, um Fehlverhalten von Lehrkräften zu korrigieren.

Meinen Sie, dass bei der inklusiven Beschulung die Schülervertretungen bzw. die Schüler allgemein mehr darin bestärkt werden sollten, Kritik an Lehrern zu äußern, und dass man sie womöglich auch mehr in die Entscheidungsprozesse in der Schule integrieren sollte? Meinen Sie, dass es dort einen stärkeren Ausbau geben muss? Schüler und Lehrer müssen vorhanden sein, damit Unterricht erteilt werden kann; das ist im Prinzip die Grundsubstanz. Von daher denke ich, in dem Machtverhältnis sollten beide Seiten zu ihrem Recht kommen.

Frau Prof. **Dr. Prengel**: Die Realitäten sind nie gesetzt, sondern es ist, auch wenn es langsam geht, immer alles im Fluss. Ich finde, dass jede Entscheidung die Richtung ein klein wenig beeinflusst. Das gespaltene Schulwesen in der Sekundarstufe I ist eine deutsche Besonderheit. Soweit ich weiß, gibt es kein Land mit einem ähnlichen Entwicklungsstand wie unserem, das die Entwicklung in Richtung integrierender Systeme in der Sekundarstufe so vernachlässigt hätte, wie es bei uns der Fall ist. Ein solches System wollten die Amerikaner nach dem Zweiten Weltkrieg hier einführen; das ist von deutscher Seite massiv verhindert worden.

Aber die Inklusion setzt – informell – in den einzelnen Schulen an allen möglichen Stellen an. Es gibt Gymnasien, die plötzlich ein schwerstbehindertes Kind aufnehmen. Herr Kretschmann hat gesagt, wer in Deutschland das Gymnasium abschaffen wolle, verhebe sich. Man kann aber an einzelnen kleinen Stellen ansetzen. Die zwei Rollen der Sonderpädagogen, die Sie erwähnt haben, gibt es, seit es Inklusion gibt: auf der einen Seite die externe Beratung durch Spezialisten, die man gerade im Hinblick auf seltene Behinderungsarten in Anspruch nehmen kann, aber auch bei Beratungsbedarfen in Krisensituationen aller Art, und auf der anderen Seite die Sonderpädagogen, die fest zum Team gehören. Ich denke, in der fachlichen Debatte gibt es auch eine weitgehende Übereinstimmung bezüglich dieser zwei unterschiedlichen Rollen.

Herr Schneider, ich freue mich über die Frage, die Sie als Landesschülervertreter gestellt haben. In der Inklusionsdebatte hat man sich mit der Arbeit der Schülerräte und der Klassenräte – der Schülermitwirkung im System Schule – bisher nicht sehr intensiv befasst. Sie ist vernachlässigt worden. Aber unter dem Aspekt „Partizipation und Demokratisierung“ kommt das gegenwärtig viel stärker ins Spiel. Manche übersetzen den Begriff „Inklusion“ mit „Partizipation“. Insofern überschneidet sich da auf jeden Fall etwas.

Im Gymnasium Schloss Neuhaus in Paderborn führt der Schulleiter jedes Jahr eine Schülerbefragung durch. Jedes Jahr geben die Kinder ihren Lehrern Noten im Hinblick darauf, wie gut sie erklären können und ob sie sich fair verhalten. Wenn die Noten schlecht sind, führt der Schulleiter Gespräche mit den betreffenden Lehrern. Es gibt also punktuelle Ansätze, um das Feedback der Schülerinnen und Schüler einzuholen. Im Sinne der Demokratisierung müssen im Schulwesen parallel zur Schülervertretung auch Ombudsstellen und Beschwerdeverfahren ausgebaut werden.

Frau **Scheffels**: Als das Sozialministerium und das Kultusministerium einen Aktionsplan zur UN-Behindertenrechtskonvention aufgelegt haben, hat der Hauptpersonalrat der Lehrkräfte für den Einstieg in die Diskussion und in den Prozess einige Essentials geklärt. Dazu gehörten folgende Punkte: eine sonderpädagogische Grundausstattung an allen Schulen, multiprofessionelle Teams, Doppelbesetzung und die Notwendigkeit, dass die Son-

derschullehrkräfte nicht ein- und ausfliegen, sondern dauerhaft an der betreffenden Schule sind.

Vor allen Dingen gehörte dazu – darauf möchte ich jetzt insbesondere abheben –, dass kein Kind zurückgelassen wird. Als es begann, bestand nämlich die große Befürchtung, dass es zwar bei den Lernhilfeschulen und bei der Erziehungshilfe gehen würde, von den praktisch Bildbaren – sprich: die Kinder mit geistiger Behinderung und allem die schwerstmehrfachbehinderten Kinder – aber nachher eine Gruppe übrig bleiben würde.

Eine der Fragen, die Herr Degen vorhin gestellt hat, ging ein bisschen in diese Richtung: Was ist das Ziel? – Wir haben damals erklärt: Man muss erst wissen, in welche Richtung man will, und dann kann sagen, welche Schritte man gehen muss. Sie haben sich vorhin nicht sehr klar dazu geäußert, wie man gegebenenfalls mit der Auflösung von Schulen umgehen könne. Aber der Punkt ist: Man darf die schwerstmehrfachbehinderten Kinder nicht außen vor lassen, weil man sonst gesellschaftlich baden geht, indem man zulässt, dass sich eine neue Randgruppe entwickelt. Es wäre hilfreich, wenn Sie noch einmal etwas dazu sagen könnten.

Frau Prof. **Dr. Prengel**: Ich gebe Ihnen recht. Es ist eine andere Frage, in welchen Schritten das erfolgt. Es gibt sehr gute Beispiele. Sie sind in der Literatur beschrieben, und in dem Film ist wunderbar zu sehen, wie schwerstmehrfachbehinderte Kinder in Regelklassen unterrichtet werden.

Ich gebe Ihnen auch in dem Punkt recht, dass der innerste Kern des inklusiven Gedankens gerade im Umgang mit schwerstmehrfachbehinderten Kindern deutlich wird; denn wir können an der Stelle lernen, den individuellen Beitrag jeder Person wertzuschätzen. Es geht nicht nur darum – obwohl diese Gesamtschultradition nach wie vor wichtig ist –, wie viele Kinder aus Arbeiterfamilien das Abitur schaffen. Auch das ist noch wichtig. Ich will diese beiden Richtungen, nämlich die der Leistungsförderung und die der persönlichen Wertschätzung, nicht gegeneinander ausspielen. Aber sie müssen kombiniert werden.

Eine Sache fällt mir jetzt noch ein: Sollte ich, als ich mein Beispiel gebracht habe, gesagt haben, dass sich nur schlechte Gesamtschulen in der Nähe befänden, habe ich mich versprochen. Das wäre nicht mein Zungenschlag.

(Herr Nagel: Das glaube ich Ihnen! Das nehme ich Ihnen schon ab!)

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke**: Frau Prengel, vielen Dank für Ihren umfassenden Vortrag. Ich möchte auf einen Punkt noch einmal eingehen: die sonderpädagogischen Kategorien bzw. das Problem der Etikettierung. Es ist klar, dass Sonderpädagogen bei sonderpädagogischen Kategorien bleiben. Ich bin kein Sonderpädagoge. Die Beobachtung könnte mich veranlassen, zu sagen: Man könnte sich den Ast absägen, auf dem man sitzt.

Ich bin da nicht so optimistisch wie Sie; denn in meiner Wahrnehmung ist Lernbehinderung ein aktives Geschehen, das von der Schule ausgeht. Um es zugespitzt zu sagen: Lernbehinderung ist eine Krankheit, die man sich nur in der Schule zuziehen kann.

Ich weiß, dass die entsprechenden Kategorien in sämtlichen Sozialgesetzbüchern enthalten sind; dass der aktive Vorgang der Lernbehinderung, der in den ersten zwei oder drei Schuljahren stattfindet, eine bürokratische Praxis ist, die es der Schule erlaubt, ein Problem, das mit einem Schüler entstanden sein mag, zu externalisieren, also an eine andere Schule zu delegieren. Gleichzeitig weiß ich, dass die Quoten der Schüler mit Lernbehinderung zwischen den Bundesländern extrem variieren. Das ist die soziale Praxis in dem jeweiligen Schulsystem. Im Augenblick beobachten wir, dass die Inklusionsquote in den Regelschulen steigt – das sind die sogenannten I-Kinder –, die Exklusionsquote in den Sonderschulen aber stabil bleibt.

Daher reagiere ich einfach nicht so optimistisch, wenn Sie sagen, Sie würden bei diesen Unterscheidungen bleiben. Diese haben nämlich sozusagen ein Widerlager in der Bürokratie und in der Organisation und werden schon deshalb gebraucht.

Frau Prof. **Dr. Prengel**: Diese Analyse bezieht sich auf das Thema Lernen und funktioniert bei lernschwachen, lernbehinderten Kindern besonders gut. Man könnte noch darüber reden, ob man überhaupt auf das Benennen solcher Leistungsniveaus verzichtet. Man kann den Lernstand mit Kriterien benennen. Was kann das Kind jetzt? Ich kann sagen: Das Kind erkennt einen Teil der Buchstaben. Es ist noch nicht vollständig alphabetisiert. Vollständig alphabetisiert wäre es, wenn es alle Buchstaben lesen kann. Dann habe ich auf eine allgemeine Kategorie verzichtet und benenne nur, was das Kind tatsächlich kann.

Das löst aber das eigentliche Problem nicht, dass Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzen in jeglicher Hinsicht da sind. Wenn ich auf ein Ordnungssystem verzichte, weiß ich nicht, wie ich das Wissen, die Fachkompetenz sammeln soll, die gebraucht wird. Wenn man das auf andere Behinderungsarten bezieht, vor allen Dingen auf Sinnesbehinderungen, ist mir vollends unklar, wie ich, wenn ich zum Beispiel die Braille-Schrift einsetzen will, auf die Kategorie „sehbehindert“ verzichten will.

Das betrifft die Problematik gesamtgesellschaftlich. Mit der Zuschreibung, zu einer Gruppe von Menschen zu gehören, gehen immer die Probleme einher, dass damit auch Konstruktionen verbunden sind. Deshalb ist mein Versuch, diese Probleme abzuschwächen und das, was an Kompetenz möglich ist, unter bestimmten Labels zu sammeln, die für bestimmte Gruppen gelten. Das soll möglichst so gemacht werden, dass die schädlichen Wirkungen dieses Labelings vermindert werden. Aber ich weiß nicht, wie man völlig darauf verzichten will, weil man dafür keine Ausbildung, keine Materialien anbieten kann.

Vorsitzende: Dann schließe ich jetzt den Themenblock, bedanke mich bei Ihnen, Frau Prof. Dr. Prengel, für die sehr ausführliche Darlegung. Wir haben jetzt noch vier Experten. Vielleicht bleiben Sie noch etwas bei uns. Das wäre sehr schön. – Ich bitte jetzt Frau Prof. Dr. Wild um ihren Vortrag.

Frau Prof. **Dr. Wild**: Meine Damen und Herren! Ich begrüße Sie ebenfalls ganz herzlich. Ich bin eine quantitativ arbeitende Psychologin. Ich gehöre somit genau zu der Gruppe, die von meiner Vorrednerin gerade etwas kritisch in den Blick genommen wurde. Trotzdem, glaube ich, finden wir alle das Bild, das meine Kollegin gerade von einer demokratischen Schule gezeichnet hat, sehr sympathisch. Die Frage ist: Wie kommen wir dorthin? Was ist möglich? Dazu werde ich Ihnen heute einiges erläutern.

Ich habe Ihnen bereits eine schriftliche Stellungnahme zukommen lassen, an der ich mich orientieren werde. Ich möchte mich an die 20 Minuten halten. Deshalb werde ich nicht alle zwölf Punkte durchgehen. Aber ich glaube, dass in meinen sieben Thesen alle Ihre Fragen adressiert sind.

Ich habe in den Achtzigerjahren in Marburg Psychologie und gleichzeitig Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Sonderpädagogik studiert. In den Achtzigerjahren gab es eine intensive Debatte, ob Inklusion möglich und ob das nicht schädlich sei usw. Vieles kommt mir jetzt wieder sehr bekannt vor. Aber ich glaube, wir stehen an einem ganz anderen Punkt. Das, denke ich, ist der Ratifizierung der UN-Konvention zu verdanken. Wir sprechen nicht mehr darüber, ob Inklusion sinnvoll ist, sondern es ist ganz klar: Wir müssen unser Schulsystem in Richtung Inklusion umbauen. Die Frage ist deshalb nur noch, wie wir Inklusion bestmöglich herstellen können.

In einigen Fragen klang an, dass es Ihnen auch darum geht zu beurteilen, ob die UN-Konvention impliziert, dass man das Förderschulsystem komplett abbaut. Ich persönlich habe in meinen Punkten argumentiert – das werde ich gleich noch einmal ausführen –, warum ich denke, dass wir sinnvollerweise heute erst einmal ein möglichst institutionell differenziertes Angebot bereitstellen. Es gab viele Rechtsgutachten, wie die UN-Konvention auszulegen ist. Ich bin kein Jurist, aber ich denke, dem Sinn nach zielt die Konvention darauf, das sehr ausgebaute Förderschulsystem, das kaum in einem anderen Land so existiert wie hier, deutlich zurückzufahren. Ich glaube, dass darüber hinaus sehr unterschiedliche schul- und unterrichtsorganisatorische Formate nötig sind, um wirklich alle Kinder bestmöglich zu fördern. Das, finde ich, ist die wichtigste Botschaft der UN-Konvention.

Dabei geht es weniger um die Strukturfrage, sondern ganz zentral darum, dass jedes Kind das Recht hat, bestmöglich gefördert zu werden. Weil Kinder sehr unterschiedlich sind – damit meine ich nicht nur die verschiedenen Förderschwerpunkte, sondern auch Grade der Beeinträchtigung, sozialer Hintergrund usw. – brauchen wir sehr unterschiedliche Formate.

In den Diskussionen vorweg ist angeklungen, dass der Inklusionsbegriff sehr unterschiedlich verstanden werden kann. Teilweise ist es ein Menschenbild. Teilweise ist es eine Unterrichtsphilosophie. Teilweise sind es sehr konkrete Vorstellungen, wie eine inklusive Didaktik auszusehen hat, und teilweise gibt es sehr konkrete Vorstellungen, ob Diagnostik oder welche Art von Diagnostik sinnvoll ist. Ich glaube, es ist sinnvoll, zwischen all diesen Punkten zu trennen. Wenn es um die Frage wie viel Diagnostik und vor allem welche Art von Didaktik geht, ist mein persönlicher Standpunkt, dass wir das im Moment nicht sicher sagen können, weil die empirische Forschungslage noch sehr dünn ist.

Zu der Frage, die schon an Frau Prengel gestellt wurde, ob wir nicht erst das Ziel definieren und dann überlegen müssen, welche Wege wir zu beschreiten haben, um dieses Ziel zu erreichen, würde ich sagen: Wir können das Ziel im Moment noch nicht wirklich benennen und sollten uns deshalb auf eine gewisse Experimentierphase einlassen. Warum bin ich dieser Meinung?

Eigentlich bin ich der Auffassung, dass ein guter Unterricht automatisch auch Merkmale eines inklusiven Unterrichts hat. Aber die allgemeine empirische Bildungsforschung – da gebe ich Frau Prengel völlig recht – hat sich gerade in den großen Metaanalysen wie der von Hattie sehr stark darauf konzentriert, didaktische Bedingungen der Leistungsentwicklung zu untersuchen. Es gibt trotzdem sehr viel Forschung, wie sich Selbstkonzept-

te, Motivationslagen usw. entwickeln. Aber der Fokus auf die Leistungsentwicklung, gerade wenn es um Strukturfragen ging, ist sehr deutlich.

Umgekehrt gibt es in der vorliegen (deutschsprachigen) Literatur zu special education m. E. nicht viele Studien, die den methodischen Standards genügen, die heute in der internationalen Evaluationsforschung angelegt werden. Viele Studien sind korrelativer Natur, haben keine Kontrollgruppen usw. Auch die methodischen Auswertungen – ich will das jetzt nicht vertiefen –, bleiben oft hinter dem state of the art zurück, was allerdings auch damit zu tun hat, dass wir in diesem Bereich sachlogisch oft mit sehr kleinen Fallzahlen operieren müssen.

Erfreulicherweise gibt es in den letzten Jahren einige neuere Längsschnittstudien. Aber weil diese erst z. B. im Rahmen der Förderlinie des BMBF „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“ aufgelegt wurden, laufen sie erst seit drei Jahren. Das heißt, man hat noch kein Wissen über den gesamten Bildungsverlauf. Auch ist es forschungspragmatisch so, weil die Forschungsgelder immer endlich sind, dass man sich meist auf einzelne Förderschwerpunkte konzentrieren muss. Oder man hat umgekehrt das Problem: Es gibt einige Evaluationen von Modellprojekten. Darin sind alle Kinder mit allen Förderschwerpunkten vertreten. Das heißt, die einzelnen Teilgruppen sind nur mit sehr geringen Fallzahlen vertreten, sodass man nur schwer empirische Auswertungen machen kann, die belastbare und generalisierbare Schlussfolgerungen begründen.

Trotzdem, glaube ich, wissen wir einiges. Ich werde im Folgenden immer wieder einmal auf unsere „BiLief-Studie“ zurückkommen, die ich zusammen mit einer sonderpädagogischen Pädagogin, Frau Prof. Dr. Lütje-Klose, durchgeführt habe. Wir haben in drei Jahren Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen viermal untersucht. Wir haben die schriftsprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder wiederholt getestet. Aber wir haben vor allen Dingen auch an die 20 Parameter zu motivationalen Aspekten, der Selbstkonzept- und Selbstwertentwicklung, der sozialen Entwicklung und der sozialen Integration usw. erfasst. Wir haben auch Eltern berücksichtigt. Wir haben die Lehrer befragt. Wir haben die Schulleiter befragt, und wir haben zusätzlich in ausgewählten Schulen, in denen die Kinder besonders gute Leistungs- und Motivationsentwicklungen zeigten und umgekehrt, in denen sie wenig Leistungs- und Motivationsfortschritte zeigten, mit den Lehrerinnen und Lehrern qualitative Interviews durchgeführt, sodass wir viel über relevante schulstrukturelle und schulklimatische Merkmale herausfinden konnten.

Weil unsere Studie so breit angelegt war und weil ich denke, dass die Ergebnisse auch aufgrund der guten Rücklaufquoten usw. belastbar sind, werde ich öfters einmal darauf zu sprechen kommen. Im Hinterkopf ist jedoch zu behalten, dass diese Studie in Nordrhein-Westfalen und nicht in Hessen durchgeführt wurde. Zudem haben wir Kinder mit Förderbedarf Lernen untersucht und nicht alle möglichen Förderschwerpunkte.

Mitte dieses Jahres gab es eine sehr große, vom BMBF initiierte Bildungskonferenz zum Abschluss der Förderlinie „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“. Wir haben zum Thema Inklusion einen Workshop durchgeführt und dazu viele Kollegen auch aus dem Ausland eingeladen, die empirisch zu diesen Fragen arbeiten. Ich war überrascht, dass wir alle einheitlich zu dem Ergebnis gekommen sind, dass es durchgängig geringe Unterschiede in der Leistungsentwicklung, aber auch in anderen Parametern zwischen den verschiedenen Modellen sonderpädagogischer Förderung gibt, wenn man die Schüler nicht im Querschnitt vergleicht, sondern im Längsschnitt schaut, ob sie sich tatsächlich unterschiedlich entwickeln.

Weil sich in den laufenden Studien und Projekten auch über Subgruppen (sprich: Förderschwerpunkte, zum Teil auch Altersgruppen) hinweg keine substanziellen Unterschiede in der Leistungsentwicklung abzeichnen, die entlang verschiedener Modelle sonderpädagogischer Förderung beschult werden, war eine Quintessenz des Workshops, nunmehr vordringlich über proximale Bedingungen der Qualität der pädagogischen Arbeit an der einzelnen Schule, also vor Ort, nachzudenken. Viele Ihrer Fragen zielen genau darauf ab.

In gewisser Weise finde ich dieses Fazit nicht gänzlich überraschend; denn die ebenfalls lang anhaltende und erhitzt geführte, aber primär unter dem Vorzeichen des Abbaus von sozialen Bildungsungleichheiten im Regelschulsystem geführte Strukturdiskussion hat sich deutlich "abgekühlt" seitdem in internationalen Vergleichsstudien gezeigt werden konnte, dass die Spannweite in der Kompetenz von SchülerInnen innerhalb eines Schultyps beträchtlich ist. Ich interpretiere den derzeitigen Stand der Debatte so, dass die Struktur unseres Schulsystems (mit der vorgesehenen Zuweisung zu verschiedenen Schultypen auf Basis der in der vierjährigen Grundschule erzielten Leistungen) derzeit nicht zur Disposition steht. Das kann man gut oder schlecht finden. Und das mag sich auch noch ändern. Es gibt ja beispielsweise PRIMUS-Schulen und vielleicht wird sich hier in Zukunft erweisen, dass eine Vermeidung früher, am Ende der vierten Klasse getroffener Selektionsentscheidung zu insgesamt besseren Bildungsergebnissen führt. Ich denke aber, dass es jetzt vordringlich ist, unter den momentanen Rahmenbedingungen eine bestmögliche Versorgung für alle Kinder sicherzustellen. In diesem Kontext sehe ich ein großes Spannungsfeld zwischen der Selektions- und Allokationsfunktion der Schule einerseits und ihrer Sozialisationsfunktion andererseits. Darauf komme ich gleich noch einmal zurück.

Was wir sehr deutlich feststellen, ist: Es gab z. B. vom IQB eine sehr umfangreich angelegte, allerdings querschnittliche Studie, die von Kocaj veröffentlicht wurde. Auch bei uns zeigen sich immer sehr große Unterschiede in den Leistungen von Kindern, die inklusiv oder exklusiv beschult werden. Die Unterschiede gehen immer zugunsten der inklusiven Kinder. Bei uns können wir noch zusätzlich sagen, dass Kinder in KSF-Schulen, in denen kein Sonderpädagoge vor Ort ist, sondern die nur beraten, gecoacht werden, die beste Leistungsentwicklung machen, aber auch von Anfang an mit den höchsten Eingangswerten starten. Dann folgen die Kinder im gemeinsamen Unterricht. Die Kinder in Förderschulen haben von Anfang an ein sehr viel niedrigeres Leistungsausgangsniveau und entwickeln sich dann langsamer.

Die sehr großen Unterschiede im Querschnitt weisen darauf hin, dass es offensichtlich kein Zufall ist, welche Kinder auf einer Förderschule oder in einem bestimmten Modell sonderpädagogischer Förderung landen, sondern dass hier bedeutsame Selbst- und Fremdselektionsprozesse zum Tragen kommen können. Ich denke, diese müssten wir noch viel genauer untersuchen. Ich vermute auch, dass sie nicht nur an den bekannten Gelenkstellen zum Tragen kommen, sondern wir sehen in unserer Stichprobe, dass es immer wieder zu Veränderungen zumindest in den primären Förderschwerpunkten kommt, dass manchmal Kinder den Förderschwerpunkt verlieren, dass manchmal Kinder die Form sonderpädagogischer Förderung wechseln usw.

Trotzdem zeigt die internationale empirische Bildungsforschung, dass es auch dann primäre und sekundäre Disparitäten gibt, wenn man nicht äußerlich differenziert, sondern implizite Formen des Treckings wählt. Selbst wenn wir diese äußere Differenzierung aufgeben würden, hätten wir es trotzdem mit Selektionsprozessen zu tun. Deshalb fände ich es wichtig, hier noch sehr viel mehr zu forschen.

Ich habe in meinen Thesen geschrieben, dass ich denke, dass wir zum derzeitigen Zeitpunkt keine pauschale oder generelle Absage an einzelne Modelle sonderpädagogischer Förderung vornehmen sollten, weil die wissenschaftliche Forschungslage noch so schmal ist. Ich glaube, dass das sehr ausgebaute Förderschulsystem zurückgefahren werden muss. Ich denke aber, dass es für einzelne Gruppen von Kindern sinnvoll sein kann, zumindest homogenisierte Lerngruppen zu bilden. Ob das immer an einer gesonderten Förderschule passieren muss oder angegliedert an eine inklusive Schule, wird man empirisch prüfen müssen, auch, ob das für Kinder gleichermaßen optimal ist.

Ich glaube, dass wir seit der Bildungsexpansion mit Inklusion eine der größten Bildungsreformen starten. Weil vieles für uns neu ist, müssen wir über Jahre hinweg mit Unsicherheiten und Reibungsverlusten rechnen. Deshalb sollten wir gerade jetzt sehr vorsichtig sein, eine Absage an einzelne Konzepte vorzunehmen. Vielmehr sollten wir versuchen, über möglichst viele Modellversuche erst einmal die wissenschaftliche Grundlage dafür zu legen, dass wir dann begründet evidenzbasiert Handlungsempfehlungen aussprechen können.

Wir haben heute schon sehr viel über Schule gehört. Es ist logisch, dass sich der Blick erst einmal darauf richtet. Ich will aber noch einmal deutlich machen, dass wir auch über die Eltern und die Familien nachdenken müssen; denn die sind für Bildungsentscheidungen und für die Unterstützung von Kindern im Laufe der schulischen Entwicklung maßgeblich. Wir forschen seit ungefähr 15 Jahren zur Rolle des Elternhauses bei der Schule. Die Pisa-Ergebnisse haben sehr deutlich gezeigt, wie stark das Elternhaus Bildungskarrieren mit bedingt.

Insofern, denke ich, ist es wichtig, dass wir in dieser schwierigen und sicher auch länger andauernden Phase des Umbaus mit Lehrkräften und mit Eltern versuchen müssen, diesen Umbau zu schultern. Das bedeutet, dass die Schulen gut ausgestattet werden müssen, um einerseits multiprofessionelle Teams entwickeln zu können, andererseits die Eltern-Lehrer-Kooperation zu verbessern, die hierzulande im internationalen Vergleich noch in den Kinderschuhen steckt.

Es gibt bereits jetzt Tendenzen, dass viele Lehrkräfte sagen, dass sie sich überfordert fühlen. Wir haben die Situation, dass viele Eltern am deutschen Schulsystem zweifeln. Ich glaube, wenn wir die Schulen nicht vernünftig ausstatten, nicht genügend Geld für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften bereitstellen, kann Inklusion scheitern, weil die Personen nicht mehr sehen – um es mit Frau Merkel zu sagen –, ob es wirklich auch machbar ist.

Zu der Frage „bildungsökonomische Einschätzung“: Was genau man dazu braucht, können wir, glaube ich, nicht sagen. Wenn man sich die internationale School-Effectiveness-Forschung anschaut, kommt immer wieder heraus, dass es oft weniger auf die materielle Ausstattung ankommt. Das soll nicht heißen, dass die nicht wichtig ist. Vor allen Dingen ist die fachliche Qualifizierung ganz entscheidend. Die Hattie-Studie z. B. hat noch einmal bestätigt, dass die Klassengröße nur geringe Effekte bringt und dass es andere Stellgrößen gibt, die viel größere Effekte erzeugen können.

Noch kurz zur Diagnostik: Ich traf gestern einen früheren Diplomanden von mir, der jetzt zwei Jahre lang schulpsychologisch in Kolumbien gearbeitet hat. Er hat eine flammende Rede für die Diagnostik gehalten. In Kolumbien darf an den deutschen Schulen – das sind Privatschulen –, an denen er arbeitete, keine Diagnostik gemacht werden. Da kommt zum Beispiel eine Mutter und sagt, mein Kind hat Lese-Rechtschreib-Schwäche, und aus seiner Sicht spricht nichts dafür. Er würde dieses Kind gern testen, um festzustel-

len, ob es wirklich eine Lese-Rechtschreib-Schwäche hat. Aber das ist nicht möglich. Die Mutter muss das beantragen, auch selbst finanzieren. Das wird dann von einem externen Institut durchgeführt. Sie können sich vorstellen, bei möglicherweise unangenehmen Diagnosen findet keine Diagnostik statt. Das heißt, dass die Schulpsychologen dort sehr häufig irgendwelche Maßnahmen machen, ohne zu wissen, ob die überhaupt angezeigt sind und den Kindern bestmöglich helfen.

Ich glaube, das sollten wir nicht tun. Deshalb denke ich, auch wenn jede Art von Diagnostik das Risiko birgt, dass sie zu Etikettierungsprozessen führt, brauchen wir eine gute professionelle Diagnostik – auch im Sinne der Statusdiagnostik. Solange wir noch ein gegliedertes Schulsystem haben, solange Bildungsentscheidungen sehr früh getroffen werden müssen, ist es besser, sie nicht auf der Basis von subjektiven Urteilen zu fällen, sondern auf der Basis von mehr objektiven Daten. Ich glaube – das ist mein psychologischer Hintergrund –, für uns ist es selbstverständlich, dass man, bevor man Maßnahmen auswählt, eine vernünftige Indikationserstellung macht. Diese ist ohne Diagnostik nicht möglich.

Was braucht die Schule? Ich glaube, die Schule braucht multiprofessionelle Teamarbeit. Wir haben interessanterweise gesehen, dass in den KSF-Schulen die Arbeit schon sehr weit vorangeschritten war. Aber hier war es so, dass die Kolleginnen gesagt haben, sie bräuchten viel mehr Zeit, um solche Strukturen aufzubauen und zu entwickeln. Das heißt, auch hier müsste man finanziell unterstützen, um diese Prozesse zu erleichtern. Dasselbe gilt für die schulische Elternarbeit und die intersektionale Kooperation. Ich denke, gerade im Zusammenhang mit Inklusion wird es noch einmal viel wichtiger, dass Kitas und Schulen zusammenarbeiten, Grundschulen und weiterführende Schulen, aber auch Schulen und Jugendämter usw.

Letzter Punkt ist die Frage: Leiden Kinder, die nicht beeinträchtigt sind, unter einem inklusiven Unterricht? Ich glaube, dass nicht viel dafür spricht. In der empirischen Bildungsforschung gibt es die Beobachtung, dass es sogenannte Kompositionseffekte gibt, d. h. dass die durchschnittliche Leistungsstärke einer Klasse vorhersagt, wie schnell sich die Kinder in ihrer Leistung entwickeln. Aber dabei muss man sagen: wir reden dann auch über unterschiedliche Mengenverhältnisse. Kinder mit Förderschwerpunkt sind per Definition eine sehr kleine Gruppe. Schon daher kann man z. B. Befunde, dass die Qualität leiden kann, wenn die Zahl von Migrantenkinder in einer Klasse einen bestimmten Wert überschreitet, nicht per se auf inklusive Punkte übertragen. Allenfalls ist dies ein Hinweis, dass mit zunehmender Heterogenität mehr gut ausgebildetes Personal nötig ist.

Wie gesagt, denke ich, dass die UN-Konvention das Recht aller Kinder – mit und ohne besonderen Förderbedarf – auf optimale Beschulung betont. Ich glaube aber, dass vor allen Dingen neben den Risiken immer nach den Vorteilen zu fragen ist. Die Vorteile einer inklusiven Beschulung für die Leistungsentwicklung der Kinder mit Förderschwerpunkt sind unstrittig. Unstrittig ist auch, dass die Kinder, die nicht beeinträchtigt sind, ein ganz anderes Verständnis von Andersartigkeit entwickeln, dass sie es viel normaler finden, mit Kindern umzugehen, die anders sind. Diese Einstellungen und Haltungen, die dann herausgebildet werden, sind absolut wichtig für eine Zivilgesellschaft. Die Zivilgesellschaft – mit Blick auf die Flüchtlingsbewegung – brauchen wir so dringend wie nie zuvor. – Danke schön.

(Beifall)

Vorsitzende: Vielen Dank, Frau Prof. Dr. Wild. Das war eine Punktlandung. Ich gebe nun Ihnen das Wort. Bitte schön.

SV **Dr. Katharina Gerarts:** Vielen herzlichen Dank, Frau Prof. Wild, für Ihren Vortrag. Ich finde es immer spannend, wenn sich mehrere Sachverständige quasi addieren. Dann kommen noch einmal verschiedene Spezifika hervor. Frau Prof. Prengel hatte an einer Stelle auf das Wohlbefinden der Kinder, aber auch der Erwachsenen in der inklusiven Pädagogik hingewiesen. Sie haben zum Schluss dafür ein Plädoyer abgegeben, dass es für die Kinder, die selbst keine Beeinträchtigungen haben, wichtig sei, zu erleben, wie es ist, mit Kindern mit Beeinträchtigungen zusammenzuleben.

Sie erwähnten die Studie, die Sie mit Ihrer Kollegin durchgeführt haben. Mich würde interessieren, ob sie dort das Wohlbefinden derjenigen Kinder angeschaut haben, die Beeinträchtigungen haben, die zumindest so klassifiziert werden. Wie geht es diesen Kindern mit der Form der Beschulung, die sie im Moment erleben? Gibt es eventuell Befunde von jenen Kindern, die inklusiv beschult werden? Wie geht es diesen Kindern damit? Die Perspektive der Kinder würde mich stark interessieren. Vielleicht können Sie dazu noch etwas sagen. – Vielen Dank.

Frau Prof. **Dr. Wild:** Gern. Wir haben die Kinder von der dritten bis zur fünften Klasse verfolgt. Für diese Zeitspanne finden wir überhaupt keine Unterschiede im allgemeinen und schulischen Wohlbefinden, weder im Mittel, noch in der Entwicklung der Kinder, die inklusiv oder exklusiv beschult werden. Allen Kindern, um es sehr salopp und vereinfacht zu sagen, geht es mega gut. Sie sind immer an der oberen Decke, beschreiben sich als sehr akzeptiert, haben ein hohes Wohlbefinden, haben übrigens auch ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept. Die höchste Selbstwirksamkeit haben die Förderschulkinder, die am wenigsten leistungsfähig sind. Das zeigt, dass die Kinder Schwierigkeiten haben, sich selbst einzuschätzen. In gewisser Weise ist das pädagogisch super. Das motiviert die Kinder und fördert, dass das Wohlbefinden nicht so schnell absinkt.

Allerdings müssen wir damit rechnen, dass die Schere im Wohlbefinden möglicherweise auseinandergeht, wenn diese Kinder in ihrer geistigen Entwicklung weiter fortgeschritten sind und in der Sekundarstufe zumindest im inklusiven Setting mit ganz anderen sozialen Vergleichen konfrontiert werden. Theoretisch wäre zu erwarten, dass sich die inklusiven Kinder im Regelschulsystem eher als „kleiner Karpfen im großen Teich“ fühlen. Dieses Phänomen ist bezogen auf das Regelschulsystem bekannt und wird in der Literatur als „big-fish-little-pond-effect“ beschrieben. Diesem Bezugsgruppeneffekten kann man sehr gut entgegenwirken, indem die Lehrer eine individuelle Bezugsnorm realisieren – ich spreche hier nicht von Rückmeldungen in Form von Noten, die immer auch auf sozialen Vergleichen beruhen, sondern von Rückmeldungen, die im Unterrichtsalltag gegeben werden. Diese sollten sich viel stärker an den individuellen Leistungsfortschritten orientieren.

Es gibt inzwischen eine ganze Reihe von Trainings, die dazu für Lehrkräfte entwickelt wurden. Sie funktionieren gut. Damit kann man effektiv das Selbstwertgefühl von Kindern stabilisieren.

Vorsitzende: Herr Lotz, bitte.

Herr **Lotz**: Vielen Dank. Ich komme vom hessischen Philologenverband. Ich möchte den Blick einmal in Richtung Lehrkräfte wenden. Sie haben von Reibungsverlusten gesprochen, Experimentierphase, Tendenzen der Überforderung von Lehrkräften. Welche Auswirkungen hat die gängige Inklusionspraxis auf die Lehrergesundheit? Welche Konsequenzen lassen sich für nächste Entwicklungsschritte daraus ziehen?

Frau Prof. **Dr. Wild**: Welche Konsequenzen es haben wird, wird davon abhängen, wie die finanzielle Ausstattung der Schulen sein wird. Wir haben ungefähr 500 Kinder begleitet. Diese waren auf ungefähr 300 Schulen verteilt, weil an den KSF-Schulen und den GU-Schulen immer nur ganz ganz wenige Kinder sind. Insofern haben wir viele Lehrkräfte und Schulleiter befragt. Man merkt, dass viele Lehrkräfte, gerade die, die mit Inklusion noch nicht viel Erfahrung haben, sondern ganz neu anfangen, die zum Teil noch nicht wirklich gut versorgt sind, am Rande ihrer Kraft sind. Das muss man wirklich sagen.

Im Moment gibt es noch nicht sehr viele Weiterbildungsangebote. Zum Teil fehlt auch die Zeit, um diese Weiterbildungsangebote anzunehmen. Das ist alles noch sehr schwierig. Ich hoffe darauf, dass durch eine bessere finanzielle Ausstattung die Schulen Entlastung bekommen. Viele Lehrer finden Inklusion sinnvoll, stehen dahinter und würden das auch gern tun. Sie rufen aber sehr deutlich nach Unterstützung.

Die Schulleiter waren für uns überraschend insgesamt mit der schulischen Ausstattung zufrieden. Aber bei der Frage, ob man genügend sonderpädagogische Unterstützung hat, ging die Bewertung deutlich in den negativen Bereich.

Vorsitzende: Da sich die Rednerliste inzwischen wieder verlängert hat, bitte ich darum, die Fragen wieder in Zweierblocks zu stellen. Als Nächste sind Frau Cárdenas und Herr Lenders an der Reihe. Bitte schön, Frau Cárdenas.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Danke schön. Frau Prof. Wild, das war sehr spannend. Ich bin auch Psychologin und Pädagogin. Ich würde gern zum Thema Etikettierung noch einmal nachfragen. Ich denke auch, dass Diagnostik wichtig ist, um überhaupt sachgerechte Entscheidungen über die folgenden Handlungen – egal in welcher pädagogischen oder psychologischen Art sie stattfinden müssen – entscheiden zu können. Ich denke auch, dass alle Lehrer diagnostische Grundfähigkeiten haben müssten, weil es nicht nur um Behinderung oder so etwas geht, sondern es geht um LRS, um Wahrnehmungsstörungen usw. Je individueller man zugreifen will, umso mehr muss man Fähigkeiten haben.

Inwieweit ist Etikettierung ein Effekt von Diagnostik? Das wird immer in Verbindung gebracht. Oder ist es nicht eher eine Folge von sozialpsychologischer Zuschreibung? Wie kann eine Diagnostik ohne Etikettierung denkbar sein? Gibt es dafür Best-practice-Beispiele?

Abg. **Jürgen Lenders**: Es wurde schon angesprochen, dass die fachliche Qualifikation wichtiger ist als die personelle Ausstattung. Nichtsdestotrotz muss es im Hinblick auf die personelle Ausstattung und die Schüler-Lehrer-Relation im Verhältnis ein gewisses Mindestmaß geben. Gibt es dazu Erkenntnisse?

Vorsitzende: Bitte, Frau Prof. Wild.

Frau Prof. **Dr. Wild:** Zum ersten Punkt, Etikettierung: Ich glaube, sie ist keine notwendige oder automatische Folge von Diagnostik. Aber Diagnostik birgt die Gefahr, weil der allzu menschliche Wunsch zu klassifizieren und zu etikettieren dadurch möglicherweise befriedigt werden kann. Dennoch kann eine Diagnostik, die nicht nur mit einzelnen Kindern durchgeführt wird, sondern z. B. in Form von regelmäßigen Lernstandserhebungen erfolgt, die mit allen Kindern durchgeführt werden, viele diagnostische Informationen liefern, ohne etikettierend sein zu müssen, weil sie alle betreffen. Das, finde ich, ist Best Practice.

Was die Mindestausstattung angeht: Ich würde mich schwer damit tun, alle Schulen über einen Kamm zu scheren. Wir haben Schulen gesehen, die schon seit sehr vielen Jahren inklusiv arbeiten, die mit dem Beratungsmodell, also dem Kompetenzzentrum, sehr gut gefahren sind. Wir sehen aber auch, dass für die Schulen, die gerade neu umgestellt haben, das Kompetenzzentrum, die Beratung zu wenig ist. Sie brauchen Sonderpädagogen vor Ort.

Insofern würde ich erst einmal den Schulen folgen, die sich neu auf Inklusion einlassen, dass sie Sonderpädagogen vor Ort brauchen. Ich würde nicht sagen, dass es notwendig ist, dass jede Unterrichtsstunde immer in Doppelbesetzung gefahren wird. Aber es sollte genügend Möglichkeiten geben, Teamteaching zu machen, jahrgangsübergreifende Teams, Klassenteams und Ähnliches, damit man durch die Kooperation und in der Kooperation lernt.

Vorsitzende: Herr Prof. Radtke und Frau Geis, bitte.

Herr Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Frau Wild, vielen Dank für Ihren Vortrag. Ich komme auf eine Bemerkung zurück, die Sie ganz am Anfang machten, als Sie sagten, die Inklusionsverpflichtung, die die Bundesregierung völkerrechtsverbindlich eingegangen ist, leitet eine der größten Bildungsreformen ein, die wir seit den Siebzigerjahren erlebt haben. Zweitens sagten Sie – dem stimme ich auch zu –, dass es eher um ein Menschenbild oder um eine Erziehungsphilosophie geht – das ist normativ eine wertbezogene Aussage –, die es jetzt gilt, pädagogisch zu realisieren bzw. umzusetzen.

Sie haben darauf verwiesen, dass man mit Modellversuchen arbeiten soll. Das ist bei mir eine biografische Stelle, an der ich allergisch reagiere, weil ich mein berufliches Leben in den Siebziger- und Achtzigerjahren mit der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen begonnen habe. Da hat man gelernt, Modellversuche dienen immer dazu, das System nicht zu tangieren. Die Praxis der Modellversuche war Jahrzehnte lang darauf angelegt, bildungspolitisch notwendige Entscheidungen nicht treffen zu müssen, sondern einklammern oder ausklammern zu können.

Sie sagten zum Schluss, dass es um die Zivilgesellschaft gehe. Ich würde sagen, es geht um die Zivilisierung der Gesellschaft. Vielleicht können Sie dazu noch etwas ausführen.

Abg. **Kerstin Geis:** Frau Prof. Wild, vielen Dank auch von mir. Ich habe zwei Fragen. Ich wollte Sie bitten zu konkretisieren, was es genau bedeutet, wenn Sie über Diagnostik in den Schulen sprechen, weil ich mir die Frage stelle, in welcher Art und Weise Lehrerinnen

nen und Lehrer befähigt sind, diagnostisch zu wirken. Das ist in Hessen durchaus ein Thema, wenn es zum Beispiel um Lese-Rechtschreib-Schwäche geht.

Sie haben die Elternperspektive in den Blick genommen. Das möchte ich gern auch noch einmal tun. Sie sagten, es muss Verbesserungen in der Eltern-Lehrer-Kooperation geben. Dem kann ich mich zu 100 % anschließen. Die Frage ist: Wie konkret sollten sie aussehen? Welche Maßnahmen müssen getroffen werden, um das zu verbessern? Momentan erleben Eltern die Kommunikation mit Lehrerinnen und Lehrern nicht wirklich auf Augenhöhe, sondern eher top down. Das ist aus meiner Sicht keine gute Grundlage für eine gute Kooperation zwischen Schule und Elternhaus.

Vorsitzende: Bitte schön, Frau Prof. Dr. Wild.

Frau Prof. **Dr. Wild:** Zu den Modellversuchen: Ich glaube, das politische System und das Wissenschaftssystem haben eine eigene Logik. Was von wissenschaftlichen Erkenntnissen in der Bildungspolitik aufgenommen wird, ist nicht immer so, wie wir uns das wünschen würden. Auf der anderen Seite ist mein Eindruck, dass seit dem Pisa-Schock die Bildungspolitik sehr viel stärker prüft, inwieweit Entscheidungen evidenzbasiert zu treffen sind. Inzwischen bin ich optimistischer, dass solche Ergebnisse aufgegriffen sind.

Sie wissen, ich komme aus Bielefeld. Wir haben direkt nebenan die Laborschule. Das ist eine Modellschule. Sie hat sehr viele Dinge entwickelt, unter anderem auch, wie eine inklusive Didaktik aussehen kann, die inzwischen sehr in die Praxis diffundiert ist. Man kann nicht sagen, die Laborschule hat alles erfunden und nur sie hat es in die Praxis getragen. Aber ich würde denken, dass von solchen Modellversuchen und Modellschulen wichtige Impulse in die Praxis und auch in die Bildungspolitik ausgehen können.

Zur Zivilgesellschaft: Wir stehen, glaube ich, im Moment alle sehr unter dem Eindruck der Flüchtlingsbewegung. Ich denke, dass das auch in der Inklusion noch ein großes Thema wird. Deshalb wäre ich jetzt vorsichtig, genau zu beziffern, wie viele Euro wir dort hineinstecken müssen. Wir wissen noch nicht einmal, wie viele Flüchtlinge hier in Deutschland aktuell sind, geschweige denn, wie viele davon minderjährig sind usw. Im Moment ist auch unklar, wie die Kinder gefördert werden können und müssen. Es gibt schon alle möglichen Initiativen in Richtung Sprachförderung, aber ob diese den realen Bedarf abdecken ist unklar. Auch ist davon auszugehen, dass 40 % der Flüchtlinge schwer traumatisiert sind. Ein Kollege von mir, ein klinischer Psychologe, versucht, eine Flüchtlingsambulanz, eine Trauma-Ambulanz aufzubauen. Das gestaltet sich extrem schwierig, weil die Zuständigkeiten nicht geklärt sind, weil die Krankenkassen zum Teil nicht mitziehen usw.

Insofern denke ich, es ist sehr wichtig, dass wir hier eine Zivilgesellschaft haben, viele Menschen, die nicht fremdenfeindlich reagieren, sondern im Gegenteil die Menschen willkommen heißen und ehrenamtlich unterstützen. Ich glaube, das kann man nur, wenn man schon sehr früh die Erfahrung gemacht hat, dass Verschiedenheit nicht Andersartigkeit im Sinne von unterschiedlicher Wertigkeit bedeuten muss. Das ist etwas, das man in der inklusiven Schule gut lernen kann.

Zur Diagnostik: Sind die Lehrer dazu befähigt? Nein, nicht pauschal. Dort wird es sicherlich auch einen Weiterbildungsbedarf geben. Tatsächlich gibt es im Moment das Problem, dass die Vergabe der Förderschwerpunkte nach fachlich nicht immer ganz nachvollziehbaren Kriterien erfolgt. In unserem Projekt haben wir z. B. Kinder mit attestiertem

Förderschwerpunkt Lernen erfasst. Wenn man sich aber die Intelligenzwerte anschaut oder z. B. die Lesekompetenz dieser Kinder, dann streuen die Werte unerwartet weit. Das ist bestürzend.

Wir haben uns auch von der vierten zur fünften Klasse angeschaut, welche Kinder von der Förderschule in eine inklusive weiterführende Schule gewechselt haben. Das sind insgesamt sehr wenige Kinder von denen, die im Längsschnitt dabeigeblichen waren und die dann wirklich die Klassenstufe gewechselt, d. h. die vierte Klasse nicht noch einmal wiederholt haben. Aber 283 Kinder haben den Wechsel in die weiterführende Schule vollzogen. Von diesen 283 sind 16 von einem inklusiven System in ein exklusives gewechselt. Sie sind in die Förderschule 'abgestuft' worden, vermutlich weil sie im Regelschulsystem nicht länger als tragfähig erachtet wurden. Umgekehrt waren es nur fünf Kinder, die von einer Förderschule in ein inklusives Schulsystem gegangen sind.

Das zeigt, dass dieses Förderschulsystem vom Regelschulsystem abgekoppelt ist, dass es kaum Transfer hin und her gibt. Auch hier ist allerdings zwischen den einzelnen Förderschwerpunkten zu differenzieren. Bekanntlich wechseln Kinder, die eine Sprachförderschule besuchen, schneller und häufiger, auch schon während der Grundschulzeit – wieder ins Regelschulsystem.

Wir haben geschaut, ob sich dieser Klassenwechsel aufgrund der Leistungen der Kinder vorhersagen lässt. Das tut es nicht. Das finde ich sehr bestürzend. Das zeigt auch, wie groß der Weiterbildungsbedarf im diagnostischen Bereich ist, und zwar nicht nur bei Lehrkräften.

Vorsitzende: Vielen Dank.

(Abg. Kerstin Geis: Eine Frage ist noch offen! Das ist die Eltern-Lehrer-Kooperation.)

Frau Prof. **Dr. Wild:** Genau. Ich würde sagen, seit ungefähr fünf Jahren gibt es an den Schulen sehr viel Bewegung in der Frage Eltern-Lehrer-Kooperation. Seit ungefähr drei Jahren kann ich mich vor Anfragen nicht mehr retten. Ich habe schon viele Schulungen mit Schulleitern, Lehrkräften, Eltern und Elternverbänden gemacht. Viele Bildungsbüros sind auf mich zugekommen. Da ist sehr viel Bewegung. Das finde ich sehr positiv. Trotzdem gibt es auch hier noch viel zu tun.

Von der Vodafone-Stiftung und dem Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration wurde deshalb eine Initiative gestartet. Es wurde eine Expertengruppe gebildet, der ich auch angehörte. Wir haben Qualitätsstandards der schulischen Elternarbeit entwickelt, haben die erste Version mit Praktikern aus allen möglichen Bereichen – vom Ministerium über Schule bis hin zu Erziehungsberatungsstellen usw. – durchdiskutiert und überarbeitet. Diese Broschüre ist mittlerweile erschienen und kostenlos downloaden. Wir beschreiben das immer als Kompass. Es soll kein Standard sein, der den Schulen aufoktroiert wird. Jede Schule ist anders, hat ein anderes Klientel und andere Bedarfe, Möglichkeiten und Ressourcen. Aber der Kompass beschreibt, was eine gute Eltern-Lehrer-Kooperation idealiter ausmachen würde und über welche Strategien man dahin kommen kann. Es sind viele Best-practice-Beispiele enthalten und es werden Qualitätsdimensionen beschrieben, die aufeinander aufbauen.

Das Erste ist: die Eltern müssen in der Schule überhaupt willkommen geheißen werden. Man spricht immer gern von den nicht erreichbaren Eltern. Häufig ist es aber auch so, dass die Schule nicht für die Eltern erreichbar ist. Willkommenskultur ist also das Erste. Das Zweite sind regelmäßige und vor allem problemunabhängige Informationsaustauschmöglichkeiten, weg davon, am Elternsprechtag den Eltern nur punktuell zu erzählen, warum das Kind leistungsmäßig schwierig ist und dass die Eltern das zu lösen haben.

Der dritte Punkt – das ist sozusagen das Herzstück – ist die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrern. Hier geht es darum, wie man gemeinsam und jeder in seinem Bereich arbeiten kann, dass man zum Wohle des Kindes nicht mehr gegeneinander, sondern miteinander arbeitet, z. B. dass die Eltern Tipps bekommen, wie sie zu Hause ihre Kinder motivational unterstützen können, wie die Verarbeitung von Misserfolgen begleitet werden kann und vieles andere mehr.

Der vierte Punkt ist die Partizipation im Sinne von Empowerment.

Vorsitzende: Jetzt Herr Prof. Niegemann und danach Frau Hagelüken.

Herr Prof. **Dr. Niegemann:** Ich denke, Sie haben zu Recht betont, dass die Evidenz für bestimmte Formate und ihre erwünschten und auch unerwünschten Konsequenzen sehr dünn ist. Es gibt eine Fülle von offenen Fragen. Könnten Sie kurz die drängendsten Forschungsfragen nennen? Die Mittel sind immer begrenzt. Was wären die drängendsten Forschungsfragen, bevor man zu flächendeckenden Entscheidungen kommt?

Vorsitzende: Ich bitte Frau Hagelüken vom Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer, ihre Fragen zu stellen.

Frau **Hagelüken:** Mein Name ist Hagelüken. Ich vertrete den Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Das ist das Stichwort. Wir reden hier von Schulen. Inklusion betrifft alle Schulen. Wir konzentrieren uns aber im Wesentlichen auf Grundschule und Sekundarstufe I. Ich möchte darauf hinweisen, wir reden von Kindern. Wir haben es mit Jugendlichen und Heranwachsenden zu tun. Das betrifft die Gymnasien und auch die beruflichen Schulen.

Wir haben es nicht nur mit Eltern zu tun, sondern auch mit der Wirtschaft. Ich denke mir, das ist ein ganz wesentlicher Blick, den wir richten müssen; denn wir wollen alle Kinder und Jugendlichen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt integrieren. Damit haben wir es auch mit den Institutionen der Wirtschaft zu tun, mit den betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern und mit den Institutionen der Wirtschaft. Davon war bisher nie die Rede. Deshalb meine Frage, Frau Dr. Wild: Inwieweit gibt es empirische Studien, die in Auftrag gegeben oder möglicherweise schon durchgeführt wurden, für diese beruflichen Schulen und deren spezielle Ausbildung, die auch in Sonderinstitutionen stattfindet wie den Berufsbildungswerken, den Werkstätten für Behinderte oder aber in Bildungsangeboten freier Träger? Das wäre auch eine Aussortierung, die infrage gestellt werden müsste.

Vorsitzende: Bitte schön, Frau Prof. Dr. Wild.

Frau Prof. **Dr. Wild**: Erst einmal zu den drängendsten Forschungsfragen: Ein großes Anliegen wäre aus meiner Sicht – das betrifft übrigens auch eine Frage, die vorab allen Sachverständigen gestellt wurde – zu prüfen. Inwieweit davon auszugehen ist, dass die Ergebnisse, die wir bisher haben, Bestand haben, wenn die Klassen heterogener werden. Dabei muss man immer im Hinterkopf behalten: Wir reden über eine kleine Gruppe. Die Heterogenität ist immer nur eine bedingte Heterogenität. Das sollte man nicht überbewerten. Trotzdem würde ich vermuten, dass viele Ergebnisse anders ausfallen, und zwar deshalb, weil sich die bisherigen Ergebnisse – zumindest hier in Deutschland – auf Schulen bezogen, die freiwillig dieses Konzept gefahren haben und die engagierte, enthusiastische Pädagogen hatten, die vielleicht viel länger Zeit hatten, ihr eigenes Konzept zu entwickeln, auszureifen usw.

Jetzt haben wir eine sehr viel heterogenere Landschaft mit Blick auf die Schulen. Ich denke, auch die Elternschaft verändert sich sehr. Die Einstellungen zur Inklusion mögen sich verändern, aber vor allem steigt der Bildungsdruck immer weiter. Allen Schichten – das zeigt eine Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung – ist inzwischen sehr klar, dass wir in einer Leistungsgesellschaft leben, in der Bildungszertifikate über die spätere Teilhabe an der Gesellschaft entscheiden. Insofern werden Eltern jetzt sehr genau beobachten, ob sich die Kinder in der inklusiven Schule oder in der Förderschule positiver entwickeln und möglichst einen Schulabschluss machen.

Das erinnert mich daran, noch einmal einen Punkt hervorzuheben, den ich schon in meiner Stellungnahme angesprochen habe, nämlich: Ich glaube, wir dürfen Inklusion auch nicht überfrachten. Das ist wichtig, weil wir die Lehrer nicht überfordern dürfen. Wenn wir unsere Ergebnisse wieder heranziehen, ist festzustellen, alle Kinder bleiben im betrachteten Zeitfenster in ihrer Leistungsentwicklung eineinhalb bis zwei Jahre hinter den Gleichaltrigen ohne Förderbedarf zurück. Sowohl im inklusiven als auch im exklusiven Setting ändert sich das nicht. Das heißt, die Gruppen gleichen sich in ihrem Leistungsniveau nicht deutlich an. Aber immerhin: Die Schere geht auch nicht weiter auseinander, und alle entwickeln sich sozusagen positiv. Aber dass man, bildlich gesprochen, die förderbedürftigen Kinder an das Leistungsniveau der anderen komplett heranzuführen kann, ist jetzt schon schwierig, und ich fürchte, das wird noch schwieriger, wenn die Umbauphase nicht mit hinreichenden Ressourcen unterstützt wird. Dies fürchte ich wohlgerne nicht, weil das Konzept Inklusion als solches unsinnig wäre. Vielmehr wäre es wichtig, unter den neuen Bedingungen zu prüfen, unter welchen Bedingungen sich optimale Beschulungseffekte zeigen, bevor man flächendeckende Entscheidungen trifft.

Der zweite Punkt wäre die Diagnostik. Das habe ich teilweise schon angesprochen. Unter welchen Bedingungen bekommen Kinder welchen Förderbedarf? Wann wird der Förderbedarf wieder entzogen? Ein ganz wichtiger Punkt ist aus meiner Sicht – darüber haben wir heute noch nicht gesprochen – zielgleicher oder zieldifferenten Unterricht. Hier sehe ich vor allen Dingen einen grundlegenden strukturellen Widerspruch. Wenn Kinder mit Förderbedarf vernünftig unterstützt werden und ihnen in der Folge nicht länger ein besonderer Förderbedarf zugestanden wird, bedeutet das, dass sie wieder zielgleich unterrichtet werden und dass sie manche Hilfen, die sie bisher bekamen, nicht mehr bekommen. Dies mag man im Sinne der formalen Chancengleichheit als richtig erachten, jedoch spricht die Befundlage für die Notwendigkeit einer langfristig angelegten Unterstützung.

Der dritte große Punkt ist: Ich glaube, wir brauchen dringend Forschung zur Weiterbildung, und zwar im Sinne der Implementationsforschung. Es gibt bereits eine Reihe von

Konzepten zur Weiterbildung, zu den verschiedenen Themenschwerpunkten wie multi-professionelles Team, Eltern-Lehrer-Kooperation usw. Aber aus der Trainingsforschung wissen wir: wenn eigentlich schon wirksame und gut funktionierende Trainings von Praktikern umgesetzt werden, die nicht an der Entwicklungsarbeit beteiligt waren, werden Trainings manchmal nicht konzeptgetreu umgesetzt und entfalten eine deutlich geringere oder keine Wirkung.

Ich glaube, wir müssen sehr viel Forschung zu der Frage machen, wie Fortbildung aussehen soll, wahrscheinlich nicht in dem Format, wie sie typischerweise abläuft: Man fährt am Nachmittag irgendwo hin, hört sich einen Vortrag an, geht zurück und denkt, jetzt ist alles irgendwie anders. Es muss wahrscheinlich ein sehr viel intensiveres Coaching sein.

Zur zweiten Frage, alle Kinder in den Arbeitsmarkt integrieren: Ich kenne keine Studie, die diese Statuspassage bei Kindern mit Förderbedarf systematisch untersucht. Dazu müsste ich recherchieren. Martin Heinrich hat sehr viel zu der Frage „Übergang vom Schulsystem in die Ausbildung, in den Arbeitsmarkt“ gearbeitet. Aus seiner Perspektive liegt das größte Problem darin, dass es einen Dschungel von Maßnahmen gibt und dass die Kinder oft von einer Maßnahme in die andere durchgereicht, aber im Grunde genommen nicht wirklich in ihrer Leistungsentwicklung gefördert werden und am Ende doch auf der Strecke bleiben.

Wir kennen aber auch das Umgekehrte: dass die Kinder mit so vielen Unterstützungsangeboten bepflastert werden, dass sie dadurch auch in die Knie gehen. Ich glaube, hier muss man eine gute Balance finden, wann welche Unterstützungsmaßnahmen tatsächlich angesagt sind. Generell würde man sagen: Je früher man ansetzt, umso mehr kann man tun. Je älter die Kinder sind, umso schwieriger wird es. Ich finde, hier ist auch eine vernünftige Berufsberatung sehr wichtig, die sehr viel intensiver ist als das, was wir bisher kennen.

Vorsitzende: Frau Pfenning vom Landeselternbeirat Hessen, bitte. Danach würde ich die Rednerliste schließen.

Frau Pfenning: Vielen Dank für Ihren Vortrag. Ich habe zur Elternmitwirkung eine Ergänzungsfrage. Sie hatten auf die Frage der Augenhöhe Eltern/Lehrer damit geantwortet, dass es bereits Qualitätsstandards von der Vodafone-Stiftung zur schulischen Elternarbeit gibt. Mich würde interessieren, wie Ihre Meinung dazu ist: Wie kommen diese Informationen an Lehrer, und wie kommen diese Informationen auch an die Eltern? Wir erleben im Landeselternbeirat, dass die Augenhöhe von Eltern und Lehrern nicht gegeben ist. Prof. Haubl hat dazu ein Programm aufgelegt „Augenhöhe zu dritt“, also Schüler-Lehrer-Elterngespräche. Trotzdem es gute Materialien gibt, kommen die an den Schulen nicht an. Wie lässt sich das aus Ihrer Sicht lösen? Wie können die Lehrkräfte richtig beraten werden?

Wir erleben auch immer wieder, dass Lehrkräfte Ängste haben, mit Eltern zu sprechen. Wir bekommen im Landeselternbeirat immer mehr Anfragen von Lehrkräften. Das ist mittlerweile fast ein Drittel zu zwei Drittel Lehrkräfte/Eltern, die bei uns anrufen. Lehrkräfte sind oftmals nicht über die Erlasslage oder über die Möglichkeiten individueller Förderpläne informiert. Wie soll man sie mit Materialien füttern, sie unterstützen, begleiten und beraten? Was ist Ihre Meinung dazu?

Vorsitzende: Bitte schön, Frau Prof. Wild.

Frau Prof. **Dr. Wild:** Ich begleite in Bielefeld und auch in Herford die Arbeit des Bildungsbüros. Das Vorgehen fand ich vorbildlich. Der erste Schritt war, einerseits Input zu geben, andererseits auch zu schauen, wo wir eigentlich stehen. Dabei wurde sehr deutlich, wie viel es noch zu tun gibt. Das wurde mit Schulleitern, Lehrkräften und dann mit Eltern und Elternverbänden nacheinander gemacht. Es gab eine große Bildungskonferenz, auf der alle Gruppen zusammengekommen sind und gemeinsam geschaut wurde, wo der Stand der Dinge unterschiedlich eingeschätzt wurde, wo er ähnlich eingeschätzt wurde, wo die größten Defizite sind usw. Daraus wurden gemeinsam Maßnahmen entwickelt, die jetzt unter der Anleitung des Bildungsbüros sukzessive implementiert werden.

Ich hatte das Gefühl, das ist auf sehr große Resonanz gestoßen. Die Teilnehmer haben alle profitiert. Jeder ist mit Ideen in seine Schule gegangen, wie er vor Ort zur Weiterentwicklung beitragen kann. Ich glaube, dass dadurch viel bewegt wurde. Vor allen Dingen fand ich sehr beeindruckend, dass in diesen Gruppen sehr deutlich wurde, dass es schon viele Ideen gibt und man auch voneinander lernen kann, dass das Hauptproblem aber darin besteht, dass es oft einzelne Lehrer sind, die als Einzelkämpfer versuchen, gute Elternarbeit zu implementieren. Das kann nicht funktionieren. Es muss eine Querschnittsaufgabe in der Schulentwicklung sein.

Ich glaube, dass das durch solche Aktivitäten der Bildungsbüros durchaus in die Breite zu tragen ist. Es gab vor zwei Jahren in Essen einen großen Kongress zu dieser Frage. Ich fand sehr beeindruckend, was zahlreiche Schulen hier an Initiativen vorstellten. Das war allerdings in Nordrhein-Westfalen. Wie das hier in Hessen ist, kann ich nicht beurteilen. Es gibt zur Eltern-Lehrer-Kooperation eine Repräsentativstudie für Bayern, aber wie das in anderen Bundesländern aussieht, kann man nicht wirklich sagen. Dennoch: Ich war wie gesagt sehr beeindruckt, wie viele Konzepte, wie viele Schulen in Nordrhein-Westfalen auf dem Weg sind und ich vermute, dass das auch in vielen anderen Ländern der Fall ist

Vorsitzende: Ihnen vielen Dank, Frau Prof. Dr. Wild, für Ihre Ausführungen.

(Beifall)

Ich würde nun Herrn Prof. Dr. Katzenbach bitten, uns seine Antworten auf den Fragenkatalog darzulegen.

Herr Prof. **Dr. Katzenbach:** Meine sehr verehrten Damen und Herren! Vielen Dank für die Gelegenheit, hier zu Ihnen sprechen zu dürfen und das damit zum Ausdruck gebrachte Vertrauen. Es ist schon vieles gesagt, wenn man als dritter Redner spricht. Ich habe mich entschieden, Ihnen den Fragenkatalog jetzt nicht noch einmal vorzutragen. Er liegt Ihnen schriftlich vor. Stattdessen werde ich versuchen, etwas mehr auf die spezifisch hessische Situation einzugehen und das Privileg zu nutzen, dass ich aus der Region stamme.

Das, was ich zu sagen habe, schließt, glaube ich, gut an das vorher Gesagte an, vor allen Dingen, wenn Frau Wild sagt, es geht nicht mehr um das Ob, sondern um das Wie der Umsetzung von Inklusion. Dem kann ich nur ungeteilt zustimmen. Die Frage ist völkerrechtlich geklärt. Wir haben diese Konvention unterschrieben, vielleicht nicht im vollen Bewusstsein, was man da getan hat. Dafür gibt es den einen oder anderen Hinweis. Aber das ist nun einmal gesetzt.

In diesem Kontext würde ich sagen, welchen Wert empirische Untersuchungen haben. Wenn wir sagen, gesellschaftliche Teilhabe ist ein humaner und demokratischer Wert, den es nicht zu hintergehen gilt, was können dann empirische Untersuchungen leisten, wenn etwa Untersuchungen wie die von Huber feststellen: Mit der sozialen Integration behinderter Kinder in den I-Klassen ist es im Schnitt nicht so toll gestellt? Was schließen wir daraus? Dann sperren wir die Behinderten wieder weg oder was? Das kann nicht die Antwort sein. Diese Untersuchungen müssen Anlass geben zu sagen, warum es an manchen Standorten ganz gut klappt und an anderen relativ schlecht, also Anlass zu Folgeuntersuchungen und nicht zur grundsätzlichen Infragestellung eines Programms, für das wir uns aus völkerrechtlichen – und ich sage es noch einmal – menschenrechtlichen Gründen entschieden haben.

Beim zweiten Punkt unterscheide ich mich vielleicht etwas von Frau Wild. Wenn uns die Empirie belehrt, dass die Struktur keine Wirkung auf Förderung, Teilhabe usw. hat, was hält uns davon ab, das normativ Gebotene jetzt zügig umzusetzen? Es ist kein Argument dafür zu sagen, dann wurschteln wir mit allen möglichen Strukturen weiter, wenn wir wissen, die Struktur ist nicht der entscheidende Punkt, sondern dann sollten wir zügig dahin kommen, wohin wir wollen. Das ist – ich sage es noch einmal – gesetzt.

Dritter Punkt: Immer wieder wird die Frage Grenzen von Inklusion angesprochen. Ich halte es für wichtig, bestimmte Zielgruppen, die dort genannt sind – das sind immer wieder die Kinder und Jugendliche mit umfassenden Behinderungen und Kinder und Jugendliche mit massiven Verhaltensproblematiken – unter der Maßgabe Beobachtung unerwünschter Nebeneffekte gezielt in den Blick zu nehmen, ob es auf dem Weg zum Umbau eines inklusiven Bildungssystems nicht Effekte gibt, die strukturell bestimmte Kinder ausschließen. Diese Gefahr sehe ich. Hier muss nachgesteuert und sorgfältig beobachtet werden, aber nicht unter der Maßgabe: Na ja, sind die jetzt die, die vielleicht doch nicht integrierbar sind, sondern unter der Maßgabe, dass die Gefahr besteht, dass wir in solchen Transformationsprozessen neue Explosionsmechanismen reproduzieren. Es ist in jedem komplexen Umbauprozess zu erwarten, dass es unerwünschte Effekte, dass es Strategien des Unterlaufens des Programmes gibt usw.

Ich glaube, die hier zu verhandelnde Frage ist: Wie kann Politik günstige Rahmenbedingungen schaffen, damit dieses Wie gelingt? Hier möchte ich an die Heuristik des Schulentwicklungsforschers, Kollegen Schratz aus Österreich, anschließen, der sagt, für gelingende komplexe Organisationsentwicklungsprozesse – und das ist ein komplexer Organisationsentwicklungsprozess – braucht es so etwas wie eine Vision. Dafür braucht es die Fähigkeiten, die Ressourcen, Anreize und einen Aktionsplan. Ich glaube, Helmut Schmidt wird zugeschrieben: Wer Visionen hat, soll besser zum Arzt gehen. – Aber eine so komplexe Entwicklungsaufgabe anzugehen, ohne eine Zielperspektive zu definieren, führt zu dem, was ich in der Schullandschaft beobachte. Viele Kollegen sind verwirrt oder ratlos: Müssen wir jetzt oder müssen wir nicht? Wann kommt das? Alle Förderschulen werden nächstes Jahr geschlossen. Es herrscht eine solche diffuse Grundstimmung von Verunsicherung, weil unklar ist, wohin die Reise gehen soll.

Eine Perspektivnennung scheint mir für einen solchen Prozess unverzichtbar. Die sehe ich in Hessen nicht. Stattdessen hat man auf eine organisatorische Maßnahme verwiesen – Einrichtung von Modellregionen. Das ist sicherlich ein erster Schritt, aber aus meiner Sicht absolut unzureichend. Wenn es das Ziel dieser Legislaturperiode ist, möglichst alle Landkreise bzw. Schulamtsbezirke zu Modellregionen zu machen, fragt man sich, was das Modellhafte ist, wenn alle Modell sind. Da reibt sich ein wenig die Logik.

Wenn ich die Kernidee der Modellregion richtig verstanden habe, heißt das, die Region bekommt zugesichert, dass die Ressourcen erhalten bleiben, auch wenn ein stationäres System abgebaut wird. Eine Förderschule wird benannt, die ausläuft. Sie wird nicht von heute auf morgen geschlossen. Auch das ist ein Prozess, der sechs bis zehn Jahre dauert, wo man nicht sagen kann, das wird jetzt der Schullandschaft völlig überstürzt aufoktroiert, sondern das sind relativ langfristige Prozesse. Die dadurch freiwerdenden Ressourcen bleiben der Region erhalten. Das ist richtig, aber meines Erachtens selbstverständlich. Was denn sonst? Warum muss man das zum Modell küren? Hier wird eigentlich nur das Selbstverständliche festgeschrieben.

Der zweite Punkt ist: Mir sind nur Modellregionen bekannt, die Schulen im Förderschwerpunkt Lernen benannt haben, die auslaufen. Das heißt, faktisch wird in Hessen ein Programm gefahren, das „Umsetzung der Behindertenrechtskonvention“ heißt und sich auf eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern bezieht, die in kaum einem anderen Land der Welt aus dem Regelschulsystem ausgegliedert worden wären, läuft aber faktisch darauf hinaus zu sagen: Wir setzen die UN-Behindertenrechtskonvention um, aber bitte schön ohne behinderte Schüler. Das ist nicht nur Rhetorik. Ich werde nachher noch einmal auf die Zahlen zurückkommen.

Zum Volumen dieses Steuerungsimpulses: Wir haben in Hessen fünf kreisfreie Städte, 21 Landkreise. Wir haben 216 Förderschulen. Im Rahmen dieses Programms werden an maximal 26 Standorten Förderschulen aufgegeben. Bei 216 Förderschulen können wir sagen, wir brauchen ungefähr zehn Legislaturperioden, wenn wir bei diesem Tempo einen vollständigen Umbau auch nur anpeilen wollen. Das ist ein Prozess von 50 Jahren. Ich möchte das nur gedankenexperimentell sagen. Das ist optimistisch gerechnet. Modellregion heißt, dieser eine Standort läuft aus. Was der nächste Schritt ist, dazu gibt es überhaupt keine Idee.

Wenn man Schulämter, Schulaufsichtsbeamten, Schulen damit beschäftigt, diese Modellregion in Gang zu setzen, werden sie das auch erst einmal tun. Das heißt, für die nächsten Schritte haben sie keine Luft. Das heißt, die Hochrechnung, der Umbau ist in zehn Legislaturperioden vollzogen, ist eher optimistisch als pessimistisch. Jeder Organisationsentwickler sagt Ihnen, wenn Sie den Laden nicht in fünf Jahren umgekrempelt haben, verleppert dieser Prozess. Das noch einmal vor der Maßgabe, dass wir eine Rhetorik haben, wir müssen behutsam vorgehen. Das ist alles so überstürzt. Ich sehe an der Stelle wenig Überstürztes, wenn man diese Zeitdimension in den Blick nimmt.

Unkalkulierbar sind die unerwünschten Nebeneffekte dieses Modells. Es wird ein Förderschulstandort Lernen geschlossen, und man weiß nicht, ob nicht die umgebenden, weiter betriebenen Förderschulstandorte Lernen diese Schüler aufnehmen und den gesamten Effekt damit zunichtemachen.

Noch einmal zu dem Aspekt Visionen: Anstelle der Vision wird bei uns in Hessen der Elternwille sehr hochgehalten. Das hat zwei Nachteile. Das eine ist: Damit ist keine Planung zu machen. Das heißt, dass man keine perspektivische Planung macht, weil man nicht weiß, wie sich der Elternwille entwickelt.

Zweitens ist in Hessen beobachtbar, dass der Elternwille sehr gern zur Kenntnis genommen wird, wenn sich die Eltern für das entscheiden, was besteht, also für das weitere Förderschulsystem. Problematisiert wird nur, wenn sich Eltern dagegen wehren. Diese Zahlen werden dokumentiert. Wenn es mit der UN-Behindertenrechtskonvention und deren Umsetzung ernst gemeint ist, müsste man allen Eltern nachgehen und fragen, warum sie ihr Recht nicht in Anspruch nehmen. Ebenso wie wir uns sorgen, dass Menschen ihr Wahlrecht bei Landtagswahlen nicht in Anspruch nehmen, müssen wir uns, wenn wir ein Recht gewähren, darum sorgen, warum sich Eltern für eine Förderschule entscheiden, wenn sie doch das Recht auf inklusive Beschulung haben. Darauf gibt es wahrscheinlich einfache Antworten. Die Bedingungen vor Ort sind eher ungünstig. Daraus erwächst der nächste Auftrag, diese Bedingungen zu verbessern.

Schratz sagt, neben der Vision braucht es Fähigkeiten. Die Kolleginnen und Kollegen müssen in der Lage sein, die neuen Aufgaben zu bewältigen. Sonst reagieren sie mit Angst und Abwehr. Das beobachten wir allenthalben. Das heißt, das ist eine Aufgabe für alle drei Phasen der Lehrerbildung. Es ist notwendig, für alle Lehrer verbindliche Anteile in den Bildungswissenschaften, aber auch in den Fachdidaktiken einzubringen, wie das über die Novellierung der KMK-Bildungsstandards, die relativ zurückhaltend ausgefallen ist, angedacht ist. Hier ist Hessen gefordert, bei der nächsten Novellierung des Lehrerbildungsgesetzes klare Vorgaben zu machen. Denn – das sage ich als einer, der im System steckt – diese Universität wird sich nicht bewegen, wenn sie keine Vorgaben hat. Wenn man auf Freiwilligkeit setzt, kommt so etwas heraus, wie wir es bei der letzten Reform in Frankfurt hatten.

Die Bildungswissenschaften wurden eingeführt. Ich stand immer wieder da wie „klein Doofi“ und habe gesagt, die Inklusion nicht vergessen. Das hat dazu geführt, dass es nicht aufgenommen, sondern zur Querschnittsaufgabe erklärt und damit eigentlich entsorgt, also auf Freiwilligkeit gestellt wurde. Ich muss mir den Schuh anziehen, dass mir das nicht gelungen ist. Aber so funktionieren Institutionen, die auf Anreizsysteme reagieren. Das wird die Universität nur machen, wenn sie dafür Anreize findet.

Der Inhalt ist relativ klar. Man braucht kein sonderpädagogisches Studium im Kleinen, in den allgemeinen Lernstudiengängen. Es muss aber der Topos verankert sein, wie Individualisierung in der Gemeinschaft im Unterricht gelingt. Wie bekommt man es unterrichtsmethodisch hin, heterogene Lerngruppen zu unterrichten. Das ist ein Punkt, der sowieso auf der Agenda steht. Inklusion fügt hier nicht wirklich etwas Neues hinzu. Dem stellen wir uns ohnehin.

Das zweite ist Kooperation. Auch das ist eigentlich ein Großthema in der Frage von Lehrarbeit, aber auch von Lehrerausbildung. Der Lehrer als Einzelkämpfer hat als Modell ausgedient. Inklusion verdeutlicht diese Notwendigkeit noch einmal. Aber es gilt insgesamt für die Agenda der Lehrerbildung ohnehin. Insofern ist meine Rede in diesem Punkt: Inklusion ist nicht etwas, das den Schulen jetzt völlig neu aufoktroziert wird, sondern es spitzt etwas zu, das ohnehin zu tun ist.

Die Sicherung der sonderpädagogischen Expertise sollte dabei meines Erachtens nicht vernachlässigt werden. Vielleicht ist das aber auch ein wenig ein Zunftgedanke. Es scheint mir sinnvoll, ein Modell integrierte Sonderpädagogik zu fahren, wie dass in anderen Bundesländern auch gemacht wird, dass man anstelle eines zweiten Fachs Sonderpädagogik studiert. Dazu muss man wissen, dass wir in Hessen eine Lehramtsausbildung in Sonderpädagogik haben, die so aussieht: Bildungswissenschaften; ein Fach auf Sekundarstufen-Niveau u. Sonderpädagogik. Das ist im Grunde schon fast dieses Modell

integrierter Sonderpädagogik, das in anderen Bundesländern erst erfunden werden musste. Wir nennen es „Lehramt an Förderschulen“. Konzeptionell ist hier kein so großer Unterschied, außer dass man in diese Ausbildung den Stufenbezug „hinein basteln“ müsste. Die Ausbreitungskapazitäten, die wir jetzt haben, reichen bei Weitem nicht, wenn wir nicht nur Förderschulen bedienen sollen, sondern das gesamte hessische Bildungssystem.

Darüber hinaus, meine ich, sollte es – Hessen hat sich nicht für die Masterausbildung entschieden – postgradual auf der Basis eines abgeschlossenen Lehramtsstudiums die Möglichkeit für Spezialisierungen in einzelnen Förderschwerpunkten geben, zumindest Spezialisierungen im Hinblick auf bestimmte Problemlagen oder Barrieren, die sich Schülerinnen und Schülern in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen stellen.

In der zweiten Phase sind die Studienseminare nach meiner Wahrnehmung hier in Hessen auf dem Weg, sich mit dieser Thematik zu befassen, was mich sehr freut, auch die gymnasialen, die sich der Thematik sehr offen zeigen, weil sie wissen, dass Differenzierung und Individualisierung auch im Gymnasium zunehmend eine Rolle spielen. Es ist eine etwas absurde Vorstellung zu sagen, wir haben 50 % Schüler auf dem Gymnasium. Heterogenität und Differenzierung spielen sich im HR-Bereich und auf den Gesamtschulen ab. Die anderen 50 % sind alle gleich. Das ist eine völlig groteske Vorstellung. Differenzierung und Individualisierung stellen für die Gymnasien ebenso eine Herausforderung dar wie für alle anderen Schulformen auch. Insofern freue ich mich über die Offenheit, die ich wahrnehme.

Die Studienseminare Grundschule, Hauptschule, Realschule, Förderschule erproben Modelle, wie man die beiden Ausbildungsgänge enger verzahnen kann, dass die Kooperation bereits in der Ausbildung eingeübt wird, aber andererseits die Profilbildung erhalten bleibt.

In der dritten Phase braucht es – das ist, glaube ich, Konsens – ein strukturiertes Fortbildungsprogramm in den Schulen, und zwar flächendeckend. Ich nehme hier in Hessen, ehrlich gesagt, nicht so viel wahr. Vielleicht findet das im Verborgenen statt. Aber das wäre ein seltsames Konzept. Hier ist massiv zu investieren, will man nicht in Kauf nehmen, dass sich an der Stelle von Überforderung Widerstand gegen ein Programm verfestigt, für das gewonnen werden muss.

Von der Goethe-Uni aus kooperieren wir sehr konstruktiv mit dem Kultusministerium, auch in der Sache. Wir haben im Fachbereich eine Arbeitsstelle „Diversität“, die sich mit Fragen heterogenitätsgerechten Unterrichts beschäftigt. Wir haben ein strukturiertes, modularisiertes Fortbildungsprogramm aufgelegt, das wir mit zwei Grundschulen und einer Sekundarstufenschule erproben. Das funktioniert als In-house-Fortbildung, also nicht dieses wenig nachhaltige Modell Nachmittagsveranstaltung. Es kommen Lehrer aus allen möglichen Schulen und erfahren, wie schön es wäre, wenn man das tun würde, was man tun müsste. Aber es gelingt kaum, das in die schulische Praxis zu implementieren. Wir setzen hier eher auf ein Konzept, ganze Schulteams fortzubilden und von da aus den Impuls in die Schulen zu tragen. Wir führen das gerade durch, werden das evaluieren und würden uns sehr freuen, wenn das Kultusministerium dann mit uns gemeinsam darüber nachdenken würde, wie das in die Fläche gebracht werden könnte.

Wir haben auch gemeinsam mit dem HKM eine Fortbildungsreihe zur Beratungskompetenz durchgeführt, die extern sehr positiv evaluiert wurde. Ich finde einen kleinen Nebenbefund mitteilenswert. Zur Beratungskompetenz haben wir in traditioneller sonderpädagogischer Engstirnigkeit erst einmal gesagt, das ist etwas, was die Sonderpäda-

gogen brauchen. Die Kollegen haben rückgemeldet: Ja, die auch, aber alle anderen auch. Wenn wir Schule so weiterentwickeln wollen, wie die Inklusion das anstrebt, geht es nicht darum, dass Experten sagen, wie es geht, sondern es kommt darauf an, eine Kultur des sich Beratens zu entwickeln. Das ist genau das, was ich aus der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Begabungsgerechte Schule“ in Offenbach habe mitnehmen können, dass die Regelschulkollegen als den größten Gewinn aus der Zusammenarbeit mit den Förderschullehrern bezeichnet haben, dass hier ein anderer Blick auf das Kind ins Spiel kommt, eine relativ weiche Größe gegenüber dem, was man sonst hört: diagnostische Kompetenz, Förderansätze usw. Das haben sie auch mitgebracht. Aber der größte Gewinn war der andere Blick auf das Kind.

Das heißt, unsere Pädagogik wird deshalb besser, weil wir unsere Lern- und Entwicklungsgeschehnisse mehr perspektivisch anschauen können. Das heißt, dass die Regelpädagogen diese Fähigkeit des sich Beratens brauchen und nicht einen Habitus von: Da kommt ein Experte. Es ist super, wenn der jetzt an der Schule ist. Dann kann ich das Kind noch leichter an den delegieren. Der soll das heil machen. Wenn das nicht klappt, finden wir auch noch einen anderen Förderort.

Anreizstrukturen: Hier wird es besonders heikel. Warum sollen Lehrer das überhaupt machen, jetzt auch noch die Behinderten? Das ist eine gängige Rede von vielen Kolleginnen und Kollegen. Inklusion wird als Zumutung erlebt – Frau Wild hat deutlich darauf hingewiesen – oder als Chance. Im Moment sehe ich das so: Natürlich gibt es viele Kollegen, die es als Zumutung empfinden. Die Zahl wächst, weil die Rahmenbedingungen so sind, dass es eine Zumutung ist. Es gibt aber immer noch sehr viele, die es als Chance begreifen – quer über alle Schulstufen und Schulformen. Das muss man immer wieder sagen, weil im Kontext der Inklusion ein wenig ein Gymnasium-Bashing eingesetzt hat. Ich erlebe im gymnasialen Bildungsgang sehr viele Kollegen, die sich dem öffnen, ungeachtet der Schwierigkeiten, die die Schulstrukturfrage trotzdem mit transportiert.

Wie generalisierbar der Befund ist, weiß ich nicht. Aus der Begleitung des Schulversuchs wissen wir: Es ist ohne Frage eine Zusatzbelastung, führt aber unter dem Strich zu höherer Berufszufriedenheit. Die Frage der gesundheitlichen Belastung kann ich nicht beantworten. Aber es kann durchaus sein, dass die Kollegen in der Summe sagen, ich sehe es als Gewinn an, in dieser Art und Weise zu unterrichten, aber auch die Zusammenbeitskultur und den kollegialen Austausch zu nutzen. Die existenzielle Rahmenbedingung dafür ist: Man muss Bedingungen für gelingende Kooperationen schaffen. Das sind Zeitbudgets und Zeitfenster. Ein banal wirkender Punkt ist: Wann trifft man sich wozu wie oft? Das muss geregelt werden. Dafür müssen Budgets, Arbeitszeit zur Verfügung gestellt werden wie auch arbeitszeitliche Regelungen. Das geht nicht, wenn alle Kollegen der Ansicht sind, um eins ist hier Feierabend. Ich meine, das sagt keiner. Die Arbeitszeitregelungen sind bekanntermaßen strittig. Man muss hier zu besseren Regelungen kommen.

Was sind organisationale Anreizstrukturen? Das eine ist Lozierung von Funktionsstellen. Man muss sich Gedanken darüber machen, was mit Leuten passiert, die Schulleitungen übernehmen und den Auftrag haben, diese Schule abzuwickeln. Welchen Anreiz kann man denen geben, das gut zu machen oder das überhaupt zu machen? Im Moment ist das keine wirklich schöne Aufgabe für diejenigen Kollegen, die im Rahmen der Modellversuche ausgesucht wurden, ihre Schule ist diejenige, die jetzt geschlossen wird. Einige Kollegen, die Schulleiter sind, haben mir gesagt, die Klarheit, dass es uns getroffen hat, macht es mir zumindest leichter, diese Aufgabe überhaupt zu bewältigen. Viel unerträglicher war die Phase der Unentschiedenheit, wenn das Radar sozusagen durch den Schulamtsbezirk läuft und sagen wird, welche Schule es wird. Dann hübschen sich

plötzlich alle auf und entwickeln noch einmal Konzepte und machen sozusagen die letzten Zuckungen, damit es einen selbst nicht trifft. Das sei unerträglich gewesen.

Trotzdem braucht man auch organisationale Anreizstrukturen. Wenn Sie zum Beispiel so etwas wie „Zentren unterstützender Pädagogik“ in den großen Gesamtschuleinheiten installieren, müssen die Leitungen dieser Einheiten Teil der Schulleitung oder zumindest der erweiterten Schulleitung sein. Das zweite ist, glaube ich, eine Anreizstruktur, dass über zertifizierte Zusatzqualifizierung zumindest informelle Formen der Wertschätzung installiert werden.

Ich rede unglaublich gern, auch sehr schnell. Aber wie lange darf ich noch?

Vorsitzende: Drei Minuten. Ich habe Ihnen schon fünf Minuten dazugegeben.

Herr Prof. **Dr. Katzenbach:** Wow! – Über den Umfang von Ressourcen wird viel und oft gestritten. Ich glaube, das Einzige, was man wirklich festhalten kann, ist, dass ein Transformationsprozess erhöhten Ressourcenaufwand verlangt. Dass die reine Umverteilung, von der wir auch weit entfernt sind, nicht ausreichen wird, gilt sowohl für Fortbildungsprogramme wie auch für den Prozess in der Einzelschule. Zur Ressourcensteuerung hat sich international eine Mischung aus Input- und Throughput-Finanzierung durchgesetzt; Input auf der Basis diagnostizierter, auch Etikettierung der Förderbedarfe. Das wird bei hohem Unterstützungsbedarf – Ich kenne kein Bildungssystem der Welt, das vollständig darauf verzichtet, hier personenbezogene Diagnostik, die ressourcenschöpfend ist, mit dem bekannten Folgeproblem durchzuführen, dass dann die Zahl dieser Kinder exponentiell ansteigt und dass die Regelfinanzierung, die sein sollte, die man als Throughput bezeichnet, also eine sonderpädagogische Grundausrüstung, die sich nicht an Einzelbedarfen von Kindern bemisst, sondern an der Größe der Schule und das über Sozialindizes nachreguliert. Das findet mittlerweile auch in Deutschland Verbreitung.

Ich plädiere wie Frau Prengel für die Einführung einer fachlichen zweiten Ebene. Wir haben für Hessen eine kleine Modellrechnung durchgeführt, weil die Diversität der Problemlagen sehr groß ist, dass fallbezogenen Expertise herangezogen werden kann. Das haben wir ansatzweise in Hessen über die überregionalen Beratungs- und Förderzentren.

Letzter Punkt: Es braucht so etwas wie einen Aktionsplan, also konkrete, verabredete Schritte. Da muss ich sagen, das Papier, das das niederlegen soll, ist der „Hessische Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK“. Darin steht als erstes Ziel: Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung an Grundschulen und weiterführenden Schulen wird erhöht. Ja. Das ist geschafft. Im Gegenzug wird die Förderschulbesuchsquote in den nächsten Jahren von 4,31 % auf 4 % abgesenkt.

Das ist der erste Punkt. Wenn wir das als Vision bezeichnen würden, muss ich sagen, das ist schon sehr pragmatisch. Zweitens wieder die Hochrechnung: Wenn man sagt, in einer Legislaturperiode 0,3 % Rückbau, wenn man das schaffen würde, wären wir im Schuljahr 2160 etwa mit dem Umbau durch. Auch da kann man sagen: Das ist langfristige Planung.

(Heiterkeit)

Man muss sagen: Selbst das ist nicht erreicht. Herr Radtke hat vorhin schon einmal darauf hingewiesen. Faktisch sieht es so aus, dass in den letzten fünf Jahren die Gesamt-

schülerzahl in Hessen um etwa 50.000 gesunken ist, also um 7 %. Die Zahl der Kinder mit Förderbedarf ist um fast 10 % gestiegen. Die Zahl der Kinder an Förderschulen ist um 4 % gefallen, also weniger als die Gesamtschülerzahl. Das ist nur darauf zurückzuführen, dass das vor allem an Förderschulen Lernen passiert ist. An den anderen Förderschulen haben wir in der Zeit einen Anstieg um 8 %. Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention hat dazu geführt, dass sich mehr Kinder, die genuin als behindert bezeichnet werden, an Förderschulen dieser Förderschwerpunkte finden.

Genau die gleiche Entwicklung hatten wir in den Achtziger- und Neunzigerjahren bei der Einführung des gemeinsamen Unterrichts schon einmal. Wenn es keine wirklichen Steuerungsimpulse gibt, die den gezielten Rückbau der stationären Systeme, und zwar in planbaren Schritten, planbar vor allen Dingen auch für die Akteure vor Ort, die auch nicht wissen, wie das weitergehen soll – – Das gilt für jeden einzelnen Lehrer. Das gilt für die BFZ-Leitung. Das gilt für jeden Schulleiter. Wenn das nicht in planbaren Schritten passiert, nimmt man billigernd genau diese Entwicklung in Kauf. Das kann man politisch verantworten, ist aber zumindest keine Umsetzung der UN-Konvention, weder dem Sinne noch dem Wortlaut nach. – Vielen Dank.

(Beifall)

Vorsitzende: Ihnen auch danke, Herr Prof. Dr. Katzenbach, für Ihre Ausführungen, auch in Bezug auf Hessen. Ich bitte nun um Fragen. – Frau Prof. Dr. Terpitz und danach Herr Kraus.

Frau **Dr. Terpitz:** Sie haben gerade angesprochen, dass die Förderquote nicht wirklich sinkt, aber dafür die Inklusionsquote steigt. Das bedeutet de facto, dass immer mehr Kinder, die vorher überhaupt nicht als beeinträchtigt diagnostiziert worden wären, jetzt als solche gelabelt werden. Wie würden Sie das erklären? Eine Erklärung, die immer ein wenig im Raum steht, ist, dass jetzt viele Schulen auch Kinder, die leichte Beeinträchtigungen haben, mit einem attestierten Förderschwerpunkt versehen, damit sie gleich ihr Soll erfüllt haben. Das hätte zur Folge, dass an den inklusiven Schulen primär Kinder unterrichtet werden, die vorher keinen besonderen Förderbedarf gehabt hätten und auf jeden Fall deutlich weniger beeinträchtigt sind als Kinder in Förderschulen. Das könnte auch dazu führen, dass sich die beiden Gruppen noch mehr teilen. Wie würden Sie das sehen?

Herr Prof. **Dr. Katzenbach:** Ein Problem ist die Ressourcenschöpfung über Etikettierung. Das heißt, zum Beispiel solche Mechanismen in Gang zu setzen, dass zusätzliche Ressourcen darüber generiert werden, dass Kindern bestimmte Etiketten angehängt werden. Dann wird das passieren, auch in den Ländern, die damit sehr viel mehr Erfahrung haben.

Ich habe gerade eine relativ umfangreiche Untersuchung aus Kanada gelesen, die zwar grundsätzlich eine systemische Steuerung haben, aber für Kinder mit umfassendem Förderbedarf dann sozusagen doch noch einmal nachlegen. Die haben in der Provinz Alberta den Effekt beobachtet, dass dann plötzlich immer mehr Kinder als schwerstbehindert galten und die dortigen Schulaufsichtsbeamten gesagt haben, wenn sie dafür Gutachten brauchen, bekommen sie die.

Das ist, glaube ich, einer der Steuerungsimpulse, den wir wahrscheinlich auch nicht hundertprozentig in den Griff bekommen, aber doch sehr deutlich einschränken können, wenn dieser Sektor personengebundene Ressourcenvergabe deutlich eingeschränkt wird.

Es gibt paradoxe Effekte. In Hamburg wurde das gemacht. Trotzdem ist die Zahl der gemeldeten Kinder exponentiell angestiegen. Ich glaube, das waren vor allem Dramatisierungseffekte. Die Schulen sagten, um sozusagen anzuzeigen, wir sind in großer Not. Da es für die Kinder und insgesamt erst einmal folgenlos war, hatte man von einem Jahr auf das nächste plötzlich fast doppelt so viele Kinder im Förderschwerpunkt Lernen.

Dem wurde in der wissenschaftlichen Begleitung nachgegangen. Es gab verschiedene Erklärungsmodelle für dieses Phänomen, auch dass es unklar war, ob förderbedürftig und sonderpädagogisch förderbedürftig. Das war in deren Lust nur ein Klick. Es gibt auch solche Effekte.

Ob das zu einer Differenzierung der Schülerpopulation führt, dazu kann ich nichts sagen. Aber was wir wahrscheinlich beobachten werden, ist die Zunahme von Kindern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, weil wir da wieder diesen Effekt haben. Dafür gibt es statt zwei oder drei Stunden sieben, und dann schaut man noch einmal. So ist das.

Wie gesagt: Das war mein Versuch, im internationalen Horizont noch einmal zu schauen, wie andere Länder damit umgehen. Das ist das einzige Ergebnis, das international als Problem beschrieben wird, also die Kopplung von Diagnose und Ressourcenschöpfung oder Etikettierung und Ressourcenschöpfung. Ich sehe kein Modell, das das völlig entschärft. Aber es gibt mehr oder weniger intelligente Umgangsweisen damit. Dass es im Moment in Hessen nur ressourcenschöpfende Diagnostik gibt, halte ich für völlig überholt. Da sind wir weltweit 20 Jahre weiter.

Vorsitzende: Danke. – Herr Kraus, bitte schön.

SV Josef **Kraus:** Frau Vorsitzende, meine Damen und Herren! Wir haben die letzten drei Stunden auf hohem Anspruchsniveau sehr viel Grundsätzliches und auch Visionäres gehört. Erlauben Sie mir, dass ich das ein wenig kasuistisch herunterdekliniere. Ich bitte Sie, Herr Prof. Katzenbach, einmal den „spektakulären Fall“ Henri aus Ihrer Perspektive zu reflektieren. Für diejenigen, die mit dem Namen nichts anfangen können: Das ist der junge Mann, damals zehn Jahre alt gewesen, vierte Klasse, Mannheim. Die Mutter beehrte unbedingt den Zugang ihres Sohnes zum Gymnasium.

Herr Professor, mich würde interessieren: Was hätten Sie der Mutter geraten? Was hätten Sie dem Schulleiter geraten? Wie hätten Sie als Schulaufsichtsbeamter oder gar – der musste dann entscheiden – als Kultusminister entschieden? Welche Prognose hätten Sie diesem jungen Mann am Gymnasium gegeben, bzw. unter welchen Voraussetzungen hätte hier Inklusion gelingen können?

Herr Prof. **Dr. Katzenbach:** Danke für die Frage. Zu dem Fall Henri mag ich mich ungern äußern, weil meine empirische Basis Günther Jauch ist. Das ist mir, ehrlich gesagt, zu wenig. Ich kann Ihnen aber mit einer etwas besseren empirischen Basis einen Fall aus meiner Heimatgemeinde schildern, wo genau das Problem aufgetreten ist.

Erster Punkt: Bei Jauch wurde diskutiert: Das Leben ist kein Wunschkonzert. Wieso darf der Henri jetzt aufs Gymnasium und andere nicht. Es wurde immer diskutiert, der wünscht sich das. Da war dann der nächste Reflex: Das ist kein Ponyhof, auf dem wir uns hier bewegen. Es wäre klüger gewesen, sich auf die UN-Konvention zu beziehen und auf die Formulierung „in der Gemeinschaft, in der sie leben“. Henri war gut integriert in einer Grundschulklasse, die fast geschlossen in eine Gymnasialklasse gewechselt hat.

Fast die gleiche Konstellation haben wir bei uns im Ort erlebt. Die Eltern kamen und sagten, wir haben jetzt Angebote für Inklusion. Da gibt es Schulen, die kennen das und können das. Aber da müssen wir das Kind 15 km hinfahren. Das ist nicht das, was wir wollen. Wir wollen, dass unsere Tochter mit ihren Klassenkameradinnen weiter die Schule besucht.

Ich habe in einer kooperativen Gesamtschule einen Schulleiter angetroffen, den ich angerufen habe. Ich habe die Antwort erwartet: Herr Katzenbach, gute Idee, aber jetzt haben wir schon Mai. Das schaffen wir nicht. Er hat aber geantwortet: Herr Katzenbach, das ist eine gute Idee. Ich spreche heute Abend einmal mit einer Kollegin, die eine Klassenführung übernimmt. Ich glaube, das machen wir. – Das ist jetzt im sechsten Schuljahr. Dieses Mädchen ist wunderbar in die Klassengemeinschaft integriert. Es ist nach wie vor so, dass es sehr viele private Kontakte des Mädchens gibt, das auch in der Region gut bekannt ist, das im Vereinsleben bekannt ist. Man kennt sie einfach. Das läuft in dieser Gymnasialklasse auch deshalb, weil sie eine sehr gute Teilhabeassistentin hat, die sich sehr gut zurücknehmen kann. Das ist eine große Qualität.

Da kommen wir auf ein ganz anderes Problem, nämlich die pädagogische Qualifikation und Eingebundenheit ins Team von Teilhabeassistenten. Ich würde das als ein Beispiel nennen, wo das sehr unverkrampft angegangen wurde. Nach allem, was man hört, läuft das gut. Natürlich wird dieses Mädchen mit Down-Syndrom kein Abi machen. Das erwartet auch kein Mensch. Sie wurde auch schon in der Grundschule lernzieldifferent unterrichtet. Aber die Teilhabe in dieser Gruppe gelingt. Das führt dazu, dass jetzt ein zweites Mädchen mit Down-Syndrom im Gymnasialzweig eingeschult wurde, sodass man hier durchaus – da würde ich auch nicht dogmatisch sein – sagen kann, wir machen auch einmal zielgruppenspezifische Angebote für diese beiden Mädchen.

Es muss nicht alles im Unterricht immer in der gleichen Gruppe stattfinden, sondern man kann auch einmal am Freitagvormittag statt Physik die lebenspraktischen Geschichten machen, die für diese Kinder von hoher Bedeutsamkeit sind. Da spricht nichts dagegen. Aber es scheint allem Anschein nach zu gelingen, dass es hinreichende auch schulische Arrangements gibt, in denen die Kinder nicht nur zusammen sind, sondern auch gemeinsam lernen, was sozusagen die *Conditio sine qua non* ist. Wenn sie nur räumlich mit in der Klasse sind, wäre das noch etwas weniger.

Ist das eine Antwort? Es ist auf der Ebene des Fallbeispiels. Um die Frage zu beantworten, geht das überhaupt, würde ich sagen: Ja, klar, ganz einfach.

Vorsitzende: Danke. Ich würde nun wieder die Frageliste bündeln. Herr Lotz vom Philologenverband und danach Frau Kollegin Cárdenas.

Herr **Lotz**: Wir sprechen von Differenzierung, und wir sprechen von Inklusion. Würden Sie sagen, dass jedes Kind gleichermaßen in unserem bestehenden Schulsystem inkludierbar ist? Ich komme von der kooperativen Gesamtschule, bringe viele Erfahrungen mit – sehr positive und nennen wir es einmal positiv sehr herausfordernde, gerade im sozial-emotionalen Bereich.

Vorsitzende: Direkt im Anschluss Frau Cárdenas, bitte.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Danke schön. – Ich habe zwei Fragen. Zum einen: Sie haben gesagt, Organisationsentwickler würden sagen, was in fünf Jahren nicht geht, verwässert sich sowieso. Wie denken Sie, wäre in fünf Jahren ein vernünftiger Aktionsplan zu machen, der ohne Rest versucht, Inklusion in Hessen herzustellen?

Die zweite Frage ist: Sie arbeiten anscheinend mit dem HKM sehr intensiv zusammen. Dann kennen Sie sicherlich auch diesen neuen Aktionsplan, in dem es um die geflüchteten Kinder und Jugendlichen geht. Meine Frage wäre: Wenn wir einen Inklusionsbegriff haben, der sich nicht nur auf Kinder mit Behinderungen, Beeinträchtigungen bezieht, könnte man doch da etwas zusammenbinden. Vielleicht könnte man bei diesem Aktionsplan die Fehler vermeiden, die man damals bei der Frage der Inklusion gemacht hat. Wie könnte man das füreinander nutzen?

Vorsitzende: Bitte schön, Herr Prof. Dr. Katzenbach.

Herr Prof. **Dr. Katzenbach**: Zur Frage Kinder mit Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung: In allen Gesprächen, die ich in Lehrerkollegien, Fortbildungen, wie auch immer führe, schnürt sich die Frage darauf zusammen. Mit der richtigen Unterstützung und fachlichen Beratung bekommen wir das wahrscheinlich hin. Aber was uns wirklich fordert, sind diese Kinder. Das liegt ein Stück weit in der Natur der Sache dieses Förderschwerpunkts. Wir haben noch einmal über Kategorien gesprochen. Die Prävalenzzahlen dieses Förderschwerpunktes variieren in einer derart grotesken Art und Weise. In Mecklenburg-Vorpommern sind zehnmal so viele Kinder in diesem Förderschwerpunkt wie in Berlin, glaube ich. Korrigieren Sie mich. Das kann nicht damit zusammenhängen, dass die dort alle völlig durchgeknallt sind oder die Seeluft ihnen schadet. Das hat etwas mit Etikettierungsgewohnheiten zu tun.

Aber das löst auch nicht das Problem, das Sie ansprechen. Es gibt sicherlich einen harten Kern. Das ist Selbst- und Fremdgefährdung. Ich würde sagen, Inklusion endet, wenn andere Kinder Gefahr laufen, von gewalttätigen Schülerinnen und Schülern in ihrer leiblichen und seelischen Integrität gefährdet zu werden. Das ist aber letztlich keine pädagogische, sondern eine juristische Kategorie, zu Recht. Bis dahin muss alles getan werden. Auch hier, glaube ich, sind wir gefordert, Konzepte zu entwickeln, die temporäre Trennungen zulassen. Aber – das ist der springende Punkt – im Moment führt die Organisationsform Schule für Erziehungshilfe nicht dazu. Sie ist als Übergangsschule konzipiert und hat Rückkehrquoten von einem Prozent. Diese Organisationsform erfüllt den Anspruch, den sie schulgesetzlich hat, nicht.

Frau Prengel hat das Konzept aus Berlin von Frau Becker vorgestellt, die in einem sehr ausgefeilten Konzept für Schulen dargelegt hat, wie dieses flexible Umgehen auch mit temporären spezifischen Lerngruppen umgesetzt werden kann. Das zentrale Problem ist

Üblicherweise, wenn man solche Förderangebote macht, passiert das entweder nach dem Unterricht und wird als Strafmaßnahme erlebt oder es passiert im Unterricht. Das führt dann wieder dazu, dass man das nachholen muss, was in der Kerngruppe – –

Wie bekommt man so etwas auf Schiene gelegt, dass man eine solche Förderachse vielleicht im Stundenplan einzieht, die es erlaubt, zielgruppenspezifische Angebote unterzubringen, ohne dass das Regel-Ausnahme-Verhältnis kippt, dass sich dann Kinder nur noch in solchen Fördergruppen finden? Bei einzelnen Kindern wird das mehr oder weniger länger sein. Aber es ist für mich keine Rechtfertigung für die spezifische Schulform Schule für Erziehungshilfen.

Zum Zeitraum: Die strammste Forderung, die ich im Hinblick auf Umbau in Richtung Inklusion kenne, ist nicht die, morgen alle Förderschulen zu schließen. Die strammste Forderung der schlimmsten Inklusionisten ist die, die Förderschulen auslaufen zu lassen. Damit haben wir eine Perspektive von zehn, dreizehn Jahren. Etwas anderes scheint mir auch nicht realistisch zu sein. Möglicherweise wird man auf dem Weg dorthin irgendwann auf so kleine Einheiten kommen, dass man das noch abkürzen kann. Aber wesentlich zu beschleunigen, scheint mir auch unter Würdigung der Würde der Kinder, die an diesen Schulen sind – – Das muss man immer wieder betonen. Es geht nicht darum, dass das schlechte Schulen sind und dass dort schlechte Arbeit gemacht wird. Viele Eltern und Kinder stehen zu ihren Schulen. Das jetzt ad hoc einzureißen, halte ich für unsinnig. Das ist auch organisatorisch kaum machbar. Es ist baulich kaum machbar. Das ist ein Prozess, der eine Zeitspanne von zehn Jahren umfasst, der umgekehrt aber auch erlaubt, dass sich die Regelschulen darauf einlassen können.

Vielleicht hier der letzte Hinweis, dass wir im Schulversuch die Erfahrung gemacht haben, ein Jahr Vorlauf reicht. Mehr ist Quatsch. Warum soll man sich zwei Jahre auf etwas vorbereiten? Das macht keinen Sinn. Ein Jahr reicht, um die Kollegen soweit einzustimmen, dass sie sich darauf einlassen können.

Dritter Punkt Geflüchtete: Ich würde sagen, dass es hilfreich wäre, die verschiedenen Reformagenden zusammenzudenken. Da kommt für mich noch Ganzttag dazu. Es ist eher eine Ressourcenvergeudung, dass wir diese verschiedenen Reformprogramme, die im Kern alle eine ähnliche Programmatik verfolgen, nämlich Schule als Lern- und Lebensort weiterzuentwickeln und sozialen Zusammenhalt besser zu organisieren, zumindest in diesem gesellschaftlichen Sektor, der staatlichen Steuerung unterliegt – – Dazu gehören auch die Programme für Kinder in Flüchtlingssituationen.

Das ist einer der Punkte, an denen ich etwas ungeduldig bin. Hier würde ich zu etwas Geduld mahnen, sich die Zeit zu nehmen, das an der Einzelschule gemeinsam zu denken. Das sollte vielleicht etwas schneller gehen, als erst einmal das Ganzttagsschulprogramm durchzuziehen und zu sagen, das mit der Inklusion machen wir als Nächstes. Das führt meines Erachtens dann eher zu schwierigen Koordinationseffekten. Dann hat man zusätzliches sozialpädagogisches Personal im Ganzttag, das man eigentlich in der Inklusion auch gut gebrauchen könnte. Die sind aber dann vielleicht bei einem anderen Träger. Hier sollte man etwas behutsamer vorgehen, um ein geschlossenes Konzept zu entwickeln und die Ressourcen so einzusetzen, wie das in der Inklusion auch gedacht ist.

Wir haben noch einmal über sonderpädagogische Kategorisierungen gerade in den Bereichen Lernen, Sprache, Verhalten gesprochen. Ich halte es an der Stelle für sinnvoll, davon auszugehen, dass sich Sonderpädagogik als Teil eines Unterstützungssystems beschäftigt, das sich mit Barrieren in Lern- und Entwicklungsprozessen auseinandersetzt.

Diese Lern- und Entwicklungsbarrieren können intrapsychisch sein, können aber auch dadurch entstehen, dass die Schule derzeit nicht in der Lage ist, sich auf die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern einzustellen. Das ist eine andere Herangehensweise an die Profession, nicht zu sagen, wir sind für eine spezielle Sorte Kinder zuständig, die wir dann auch als solche etikettierend definieren müssen, um unsere eigenen Professionen zu legitimieren, sondern – das hat mit dieser Throughput-Finanzierung zu tun – unsere Aufgabe ist es, Lern- und Entwicklungsbarrieren zu diagnostizieren.

Das ist ein etwas anderes Diagnoseverständnis, als zu sagen, das ist nur eine Eigenschaft des Kindes, sondern das ist ein Wechselwirkungsverhältnis. Es ist daran zu arbeiten, dass diese Barrieren – – Das können durchaus psychische sein, aber eben bei weitem nicht nur, sondern auch Fragen fehlender Passung von Unterrichtsangebot und Lernvoraussetzung, fehlender Passung im Bereich lebensweltlicher Grundverständnisse, dass Kindern, die aus Milieus stammen und nicht wissen, wie Schule tickt, vielleicht auch inhaltlich Lernangebote gemacht werden, die sehr weit von ihren lebensweltlichen Zusammenhängen entfernt sind.

Hier eine Übersetzungs- und Vermittlungsfunktion zu übernehmen, ist mein Professionsverständnis der Sonderpädagogik der Zukunft. Das ist etwas anders gestrickt als zu sagen, ich bin Lernbehindertenpädagoge. Führt mir Kinder zu, die irgendwie in diese Schublade fallen. Ich hoffe, dass wir in Frankfurt zumindest in diese Richtung ein wenig ausbilden.

Vorsitzende: Dann würde ich Herrn Prof. Dr. Böttcher und Herrn Schneider von der Landeschülervertretung bitten, ihre Fragen zu stellen.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Böttcher:** Danke schön. Nachdem ich die Positionspapiere zu Beginn gelesen hatte, dachte ich, heute gibt es eine schnelle Sitzung, weil darin so viel Konsens stand. Jetzt hat es doch ein wenig länger gedauert.

Herr Katzenbach, ich fand – ich hoffe, ich habe Sie richtig verstanden – Ihren Appell an die Politik zentral und wichtig. Das, was wir hier beim Thema Inklusion machen, aber auch mit den anderen Projekten, die gerade parallel laufen, möglicherweise auch so, dass sie kaum sichtbar sind – Ganztagschule, individuelle Förderung, G8 und was auch immer wir an massiven Reformprojekten gerade machen – ist Transformation, ist Wandlungsmanagement. Das ist nicht einfach nur, dem Alten Neues hinzu zu fügen. Deshalb brauchen wir ein Wandlungsmanagement, das heißt, so etwas wie einen Masterplan. Dazu gehören, wie Sie sagten, richtigerweise Visionen, klare Ziele, Anreize, Werbung, Ressourcen, Kompetenzen, Zeitgefäße und Zeitpläne. So habe ich Sie verstanden.

Ich habe auch verstanden, dass wir so etwas wie eine verantwortungsvolle Bildungspolitik benötigen, dass wir eine solche Bildungspolitik im Augenblick nicht haben. Eine Pointe könnte sein: Man muss nur etwas schlechtmachen, damit wir sicher sein können, dass es nicht funktioniert. Sehe ich das so richtig?

Herr **Schneider:** Meine Frage bezieht sich darauf: Sie hatten davon gesprochen, dass es eine Zielvorgabe der Politik geben muss, gerade auch für die Lehrerschaft und das Kollegium, weil ansonsten eine Irritation herrschen würde. Mir ist noch nicht klar, welche Zielvorgabe Sie genau fordern. Ich meine, Sie haben viele Punkte angesprochen. Sie

haben in vielen Punkten vieles gesagt, zum Beispiel auch zum Thema Aktionsplan und zum Thema Inklusion. Was würden Sie speziell als Zielvorgabe für die Politik definieren?

Herr Prof. **Dr. Katzenbach:** Jetzt ist meine Hoffnung, dass ich Sie richtig verstanden habe. Ich interpretiere beide Fragen in die gleiche Richtung. Was können Zielvorgaben sein? Hier differieren die Handlungslogiken der beiden Systeme. Meine Aufgabe ist es nicht, politische Mehrheiten zu organisieren, sondern ich kann Ihnen nur sagen, was ich für fachlich geboten halte. Für fachlich geboten halte ich ein Programm, das darauf zielt, in einem überschaubaren Zeitraum – da nenne ich zehn, 15 Jahre – das Auslaufen von Förderschulen und einen vollständigen Umbau des Systems anzugehen. Das wäre eine klare Ansage. Die lässt sich auf lokaler Ebene unterschiedlich operationalisieren, weil die Voraussetzungen sehr unterschiedlich sind.

Vielleicht darf ich dazu etwas länger ausholen. Nach meiner Wahrnehmung haben wir in unserer Bildungsadministration in Hessen eine relativ starke Top-down-Struktur, die dazu führt, dass die Politik Vorgaben macht. Das Ministerium versucht, die zu übersetzen, übersetzt sie an die nachgeordnete Ebene, also die Schulaufsicht. Diese versucht, das wieder für die nachgeordnete Ebene, die Schulleitungen, zu übersetzen. Diese versuchen, das teilweise wieder für ihre BFZ zu übersetzen und für die Lehrerinnen und Lehrer. Das funktioniert nach meiner Wahrnehmung nach dem Prinzip „stille Post“. Oben kommt als Maßgabe, als Steuerungsidee des Ministeriums, für das vieles spricht, heraus: Sonderpädagogik aus einer Hand. Unten kommt heraus, was ich gestern mit einer Kollegin besprochen habe. Sie hat vier Kinder mit Förderbedarf und hat mit vier unterschiedlichen Förderschullehrern zu tun.

Das ist genau das Gegenteil von dem, was die Vorgabe ist, die aber häufig zwischen den verschiedenen Ebenen begründet wird: Wir müssen das so machen. Das ist wiederum ein Hinweis darauf, dass sich die verschiedenen Ebenen eher misstrauisch belauern als konstruktiv miteinander zusammenzuarbeiten. Ich glaube – fragen Sie mich nicht, wie man das macht –, dass zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems systematische Rückkopplungsschleifen eingebaut werden müssen, damit so etwas nicht passiert, dass bestimmte Ideen oder Steuerungsvorgaben unten völlig anders interpretiert werden als das, was intendiert war.

Zudem wird das eher die Bereitschaft fördern, sich tatsächlich an solchen Reformmaßnahmen zu beteiligen, wenn man als der gehört wird, der es machen muss und nicht nur als Alibiveranstaltung. Meine Wahrnehmung ist, dass häufig diese Prozesse als Verkündigungsveranstaltungen konzipiert sind. Die Hierarchie oben teilt mit, was zu tun ist. Setzen Sie das bitte sachgerecht um. Die teilen es wieder mit, und – wie gesagt – das führt zu Effekten, die teilweise paradox sind.

Jetzt habe ich eine lange Antwort gegeben. Was war noch einmal die Frage? – Die Vorgabe, die formuliert werden könnte, wäre: In zehn Jahren sind wir soweit. Punkt. Wie das politisch durchsetzbar ist, ist Ihr Geschäft. Das setzt einen parlamentarischen Klärungsprozess voraus, wohin man überhaupt will.

Vorsitzende: Wenn das die Antworten auf beide Fragen waren, bitte ich jetzt Frau Wiesmann, ihre Frage zu stellen. Danach werde ich die Fragerunde abschließen.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Vielen Dank. Ich bin jetzt ein wenig ratlos. Das würde ich gern noch einmal kundtun. Den letzten Vorschlag – vielen Dank für Ihre Ausführungen –, den Sie hier unterbreitet haben, habe ich so aufgenommen: Wir haben das große Reformprogramm Ganztage. Wir haben die Aufgabe Inklusion. Jetzt kommt – das wurde angesprochen – noch eine weitere Aufgabe, die in der Massivität neu ist, die Flüchtlingsfrage, auf uns zu, und jetzt machen wir das am besten alles zusammen. Dann kommen wir damit vielleicht gemeinschaftlich am besten zurecht, wenn wir diese Dinge bündeln.

Ich muss aber im Lichte der heutigen Diskussion und der letzten Anhörungen feststellen: Im Falle Ganztage hat die Wissenschaft längst noch nicht alles erledigt, sondern wir haben – vielleicht sogar politisch induziert, das ist in der Anhörung deutlich geworden – dafür gesorgt, dass vieles noch nicht abschließend untersucht ist, was man eigentlich wissen müsste, vor allen Dingen, was Ganztage an echten Bildungsfortschritten und Gerechtigkeitsfortschritten wirklich bringt. Manches wird untersucht, aber wenig im Hinblick auf diese Fragestellung. Das ist ein zentrales Ergebnis unserer Anhörung, dass den einen oder anderen – ich will mich da nicht ausnehmen – etwas überrascht hat.

Der zweite Punkt: Heute haben von Ihren Vorrednern aufgeworfene wesentliche Fragen einen großen Raum eingenommen, dass viele Themen noch nicht erschöpfend oder jedenfalls nicht zufriedenstellend untersucht sind. Was die Flüchtlinge angeht, wäre es kaum möglich, weil uns die Thematik in dieser Intensität seit Kurzem erst auf dem Tisch liegt. Also kann ich doch kaum sagen, ich denke das jetzt einmal zusammen, nehme noch einen Moment Zeit. So etwa haben Sie sich ausgedrückt. Sie meinen sicherlich, das ernst zu nehmen. Dazu braucht es dann vielleicht noch ein paar Monate, aber dann ziehen wir hier einmal völlig neue Seiten auf und machen das komplette Umbauprogramm.

Ich glaube, da werden Sie Ihrer eigenen Profession mit allem Respekt vielleicht gar nicht gerecht; denn es gibt noch eine Reihe von Themen, die heute angesprochen wurden, beim Ganztage genauso, die nicht abschließend erörtert sind. Wir können doch hier keine Enquete-Kommission einberufen, die die Wissenschaft sprechen lässt und uns als Politiker für den Moment extrem zurücknehmen und sagen, jetzt aber – dann auch noch mit dem Segen von führenden Wissenschaftlern auf dem Gebiet – kräftig voran, ohne dass wir eigentlich genau wissen, was wir machen. Das finde ich überhaupt nicht überzeugend. Das muss ich wirklich an der Stelle sagen.

Das war mein Beitrag. Die Frage ist: Wollen Sie das nicht doch noch ein wenig qualifizieren?

Die zweite kleine Frage ist eine echte Wissensfrage. Sie haben auch gesagt, Sie wollen auf der einen Seite die Eltern ernstnehmen, aber andererseits empfehlen Sie ein kraftvolles Voranschreiten zur Abschaffung der stationären Systeme und wollen Eltern daraufhin beraten, dass sie von ihrer Wahlmöglichkeit nicht mehr Gebrauch machen wollen. Das kann ich nicht ganz verstehen. So ist auch nicht meine Lesart der Behindertenrechtskonvention. Die deckt aus meiner Sicht – und da bin ich nicht die Einzige – vollkommen ab, dass man in begründeten Fällen – dabei haben die Eltern ein zentrales Wörtchen mitzureden – im Sinne des Kindeswohls auch andere als inklusive Beschulungen vorsehen kann. Dazu würde mich Ihre Meinung sehr interessieren.

Vorsitzende: Bitte schön.

Herr Prof. **Dr. Katzenbach:** Ich glaube, zu dieser Frage macht man jetzt ein superkomplexes Fass damit auf, zu sagen, jetzt auch noch alles gemeinsam zu denken. Ja, die Frage ist, ob wir nicht erst abwarten müssen, bis die Wissenschaft Klarheit geschaffen hat. Dann müssen wir, glaube ich, die Punkte präzise benennen, bei denen sehr viel Unklarheit herrscht. Das muss vorher geklärt werden, bevor wir zu Reformschritten kommen. Wir müssen uns noch einmal dazu verständigen, was so unklar ist, dass keine Entscheidungen getroffen werden können.

Häufig führt die Unklarheit zu der Frage, wie das die Einzelschulen vor Ort machen. Das ist der Lösungsdruck. Welche Vorgaben macht die Politik? Was ist das, was auf den untergeordneten Ebenen entschieden werden muss und auch sinnvollerweise entschieden werden muss.

Das entzieht sich manchmal der Logik von Evidenzbasierung, weil die Fragen so komplex sind, dass man auch in Unsicherheit entscheiden muss und nicht warten kann, bis alles durchgerechnet ist. Aber, wie gesagt, da bin ich mit Ihnen völlig d'accord, man müsste die Punkte benennen, bei denen man sagen muss, das hält uns als Politik ab, Entscheidungen zu treffen, weil wir das für völlig unklar halten.

In Richtung der genannten Reformprogramme sehe ich eher Fragen der konkreten Umsetzung als in der Frage der Richtungsentscheidung. Diese werden wir nur sachhaltig entscheiden können, wenn wir es machen und nicht am Schreibtisch.

Der zweite Punkt ist das Elternwahlrecht. Elternwahlrecht ist ein hohes Gut. Es darf aber nicht dazu führen, dass wir Strukturen schaffen, die dazu führen, dass andere dieses Elternwahlrecht nicht wahrnehmen können, dass das inklusive Angebot faktisch so zögerlich ausgebaut wird, dass der Regelfall, der durch die Konvention gesetzt ist, nicht erfüllt ist. Man muss das mit aller Deutlichkeit noch einmal sagen: Wir haben in Hessen einen Zuweisungserlass, der die Lehrerausstattung an Förderschulen an der Zahl der Schüler festmacht. Der Ausnahmefall – da sind wir uns, glaube ich, einig – Förderschule hat eine Regelfinanzierung. Der Regelfall Inklusion hat ein glücklicherweise jetzt erhöhtes, aber gedeckeltes Kontingent.

Insofern ist die Frage des Elternwahlrechts im Moment ein wenig eine hypothetische oder virtuelle. Faktisch haben wir ein Altelternwahlrecht, das in die falsche Richtung geht.

Der zweite Punkt ist – das habe ich versucht, in meinem Papier anzudeuten: Die Intention der UN-Behindertenrechtskonvention geht dahin, zu versuchen, mehr gesellschaftliche Akzeptanz für die Diversität von menschlichen Lebensformen, Demokratisierung, Humanisierung dieser Gesellschaft voranzutreiben. Meine Sorge ist, dass hinter dieser starken Betonung des Elternwahlrechts, das in unserem Bildungssystem nur für diese eine Gruppe von Menschen zuerkannt wird. – Wir haben in Hessen meines Wissens nach wie vor Mädchenschulen. Aber keiner kommt auf die Idee zu sagen, wir machen flächendeckend Mädchenschulen, weil Mädchen so anders sind, dass die Eltern auf jeden Fall immer die Möglichkeit haben müssen, dass für sie eine spezifische Mädchenschule vorgehalten wird. So wurde früher argumentiert. Mädchen sind wesensmäßig anders. Deshalb brauchen wir spezielle Einrichtungen.

Diese Argumentationsfigur wiederholt sich im Moment bei Menschen mit Behinderungen. Die sind wesensmäßig so anders, dass wir auf jeden Fall eine zweite Unterbringungsmöglichkeit für sie brauchen. Das ist genau die Denkungsart, die mit der UN-Konvention bekämpft werden soll, nämlich zu sagen, das sind wesensmäßig andere Men-

schen. Deshalb brauchen wir für sie spezifische Orte. Hier ist das Elternwahlrecht erst einmal ein hohes Gut, aber es ist hochgradig zwiespältig, weil sich unter der Hand genau diese Art von Denken durchsetzt, die überwunden werden soll. Das ist vielleicht etwas um die Ecke gedacht.

Vorsitzende: Ich habe jetzt das Problem, dass ich die Rednerliste geschlossen hatte. Es haben sich noch einige gemeldet. Ich bitte darum, nicht böse zu sein, wenn ich die Rednerliste geschlossen halte, zumal wir noch zwei weitere Sachverständige haben.

Es zeigt sich, dass das Thema Inklusion sehr divergent diskutiert werden kann. Sonst würden wir nicht so intensiv miteinander diskutieren. Ich bedanke mich bei Ihnen, Herr Prof. Dr. Katzenbach.

(Beifall)

Ich gebe nun Frau Dr. Terpitz das Wort, die als Sachverständige der Fraktion DIE LINKE vorgeschlagen wurde, uns ihre Thesen vorzutragen. Mir wurde eben noch der Hinweis gegeben, dass Frau Dr. Terpitz ihre Stellungnahme schon am 09.12.2015 eingereicht hat, jedoch wurde die Stellungnahme vom Haus erst kurzfristig weitergeleitet. Daher erhält Frau Dr. Terpitz bei Bedarf fünf Minuten mehr Redezeit.

Frau **Dr. Terpitz:** Sehr geehrte Damen und Herren! Ich danke Ihnen, dass ich hier als Elternvertreter unsere Sicht darstellen darf und dass wir die Möglichkeit haben, einmal von Elternseite aus zu sprechen. Da ich die Stellungnahme erst so kurzfristig abgeben konnte, würde ich gern am Anfang aus unserer Vorbemerkung zitieren. Die Eltern haben in einem Schulterschluss in Nordrhein-Westfalen eine gemeinsame Erklärung herausgegeben. Diese ist auch für Hessen symptomatisch. In NRW formulierten die Eltern von Kindern in der Förderschule gemeinsam mit den Eltern von Kindern in der Inklusion folgende Erklärung:

„Wir Eltern von Kindern mit Behinderung erwarten von allen Lehrern und Sonderpädagogen, dass diese dem gesetzlichen Rechtsanspruch unserer Kinder auf inklusive Schule nachkommen.“

Die Umsetzung des Menschenrechts auf inklusive Bildung ist keine Sache der Freiwilligkeit. Die Durchsetzung des Rechts auf inklusive Schule ist staatliche Aufgabe und darf nicht länger den Eltern überlassen bleiben. Das oft zitierte Elternwahlrecht ist erst dann ein wirkliches Wahlrecht, wenn gute inklusive Schulen zur Verfügung stehen und wenn unsere Kinder in der allgemeinen Schule willkommen und angenommen sind.

Wenn Eltern für ihre Kinder heute jedoch auf dem Besuch einer Förderschule bestehen und den Erhalt der Förderschulen fordern, hat dies folgende Gründe:

Zurzeit der Einschulung oder des Schulwechsels gab es keinen Platz in Schulen des gemeinsamen Lernens. Oder unsere Kinder waren oder sind in ihrer Behinderung in allgemeinen Schulen deutlich spürbar nicht willkommen. Oder allgemeine Schulen sehen sich nicht in der Lage, die besonderen Lernbedürfnisse unserer Kinder zu berücksichtigen.

Ich möchte mich hier einmal auf die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen konzentrieren; denn hier geht die Inklusion aus unserer Sicht nur sehr schleppend voran, weil

die Ressourcen in einem Sondersystem gebunden sind. Die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen beherbergt außerdem die größte Gruppe der Förderschüler. Die ersten Hilfsschulen wurden Ende des 19. Jahrhunderts unter dem Vorwand gegründet, dass lernschwache Schüler an den Volksschulen nicht ausreichend gefördert werden können. Man vermutete zudem, dass die normalen und leistungsstarken Schüler durch ihre Anwesenheit behindert würden. Man rechtfertigte die Einführung der Hilfsschule damit, dass sie die hilfsschulbedürftigen Kinder vor einer schweren seelischen Not bewahre. So hatte die Lernhilfeschule ihre Legitimation gefunden, die sie bis heute beibehält.

Obwohl seit den Siebzigerjahren die Forderungen nach einer integrativen Unterrichtung aller Schüler an Regelschulen immer stärker wurden, werden in Hessen weiterhin nur 20 % aller Förderschüler an Regelschulen unterrichtet. Schon in den Neunzigerjahren wurde wissenschaftlich nachgewiesen, dass diese Form der Sonderschule keinerlei Vorteile für den einzelnen Schüler bringt. Wie zahlreiche Untersuchungen belegen, hat sich die Lernhilfeschule zu einer Schule für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche entwickelt. So ergaben Untersuchungen, dass sich das Intelligenzspektrum innerhalb einer Klasse in der Lernhilfeschule nicht von dem der Grundschule unterscheidet. Deshalb stellt sich immer mehr die Frage, ob die Förderschule für Lernhilfe doch in der Hauptsache ein Auffangbecken für diejenigen ist, die aufgrund anderer Ursachen in der Regelschule scheitern und damit Verlierer des jetzigen Systems sind.

Seit der Ratifizierung der UN-BRK fehlt dieser Form der Sonderschule die rechtliche Legitimation. Ich rufe in Erinnerung: Im April 2015 schrieb der UN-Fachausschuss zur Staatenprüfung, er sei besorgt darüber, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bei uns segregierte Förderschulen besucht. Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat, umgehend eine Strategie für ein qualitativ hochwertiges inklusives Bildungssystem zu entwickeln und das segregierte Schulwesen zurückzubauen. Es gibt also keine Wahl. Es gilt zu handeln.

Einen wirklichen Wandel erleben wir bisher nicht. Man änderte zunächst den Namen von „Sonderschule“ in „Förderschule“. „Förderschule für Lernhilfe“ klingt aber auch nicht so gut. Also gab man ihr die Bezeichnung „Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen“. Damit hatte man zumindest den Begriff der allgemeinen Schule angenähert.

Inhaltlich hat sich bisher nicht viel geändert. Den Eltern wird neuerdings ein Wahlrecht zugestanden. Sie dürfen immerhin äußern, ob sie Inklusion oder Förderschule für ihr Kind möchten. Entschieden wird dann in den Stellungnahmen und Förderausschüssen aber meist gegen Inklusion, und wenn das nicht reicht, durch Zuweisung zur Förderschule durch das Schulamt. Die Gründe, die Schulen verwenden, wenn sie Inklusion ablehnen, wiederholen sich.

Das Kind brauche die kleinere Klasse, den geschützten Rahmen, die individuelle Förderung. Der Rückstand sei zu hoch. Es wird sich in der Inklusion schlecht fühlen. Oder noch schlimmer: Eine erfolgreiche inklusive Beschulung sei nicht gewährleistet. Oder das Kind selbst sei nicht geeignet für Inklusion. Das sind Stereotype, die nichts mit dem einzelnen Kind zu tun haben, so, wie bei Christian.

Er hatte in der Grundschule Schwierigkeiten, beim Lernstoff auf Klassenniveau mitzukommen. Doch er hatte Glück. In einer der begabungsgerechten Grundschulen des Kreises Offenbach bekam er die Unterstützung, die er brauchte. Jedes Kind dort lernt auf seinem Niveau. Er bekam differenziertes Material und leichtere Klassenarbeiten. Wenn er das gut gemacht hatte, malte ihm die Lehrerin ein Sternchen darunter und

schrieb ein kurzes Lob dazu. So machte er regelmäßig Fortschritte. Er hatte Freunde in der Klasse und fühlte sich wohl.

Dann kam der Übergang zur weiterführenden Schule. Mutter und Sohn wünschten die Haupt- und Realschule um die Ecke. Die Schule weigerte sich jedoch, den Jungen anzunehmen; denn bei ihm sei angeblich der Lernrückstand zu hoch. Er brauchte natürlich auch die kleinere Klasse, die viel individuellere Betreuung in der Förderschule. Die Mutter legte Widerspruch ein und versuchte darzulegen, dass die inklusive Beschulung bisher doch erfolgreich verlief und ihr Sohn deshalb regelmäßig Fortschritte mache. Da die Mutter keine Kraft zum Kämpfen hatte, schickte sie den Jungen auf die 29 Kilometer entfernte Förderschule.

Christian hat nun jeden Tag einen Zwei-Stunden-Schulweg, während seine Klassenkameraden und Freunde am Ort die Schule besuchen. Nach fünf Wochen erklärte die Förderschullehrerin der Mutter, dass ihr Sohn nicht in die Förderschule passe. Er zeige gute Leitungen und hohe Leistungsbereitschaft, und er müsse oft bis zu 20 Minuten warten, während die Lehrerin mit den Mitschülern den Lernstoff erarbeitet. Man hätte ihn eigentlich von Anfang an nicht aussortieren dürfen. Doch da es eine Wahl gibt, haben Schule und Schulamt das segregierte Schulsystem gewählt, offensichtlich, weil sie kein Risiko für sich selbst eingehen wollten.

Die Rückschulung ohne Förderbedarf in die allgemeine Schule ist nun ein Schritt, den auch die Förderschule nur zögerlich geht; denn inklusive Beschulung ist in der allgemeinen Schule ja nicht gewollt. Eine schnelle und unkomplizierte Unterstützung, falls Christian sie doch braucht, fehlt; denn die personelle Ressource ist im Förderschulsystem gebunden.

Wir erleben ständig, dass Schüler, die in irgendeiner Form Schwierigkeiten machen, sich also im System nicht anpassen, an den allgemeinen Schulen nicht willkommen sind. Der Umgang mit Heterogenität ist nach wie vor ein Fremdwort in unserem System Schule. Auch die sogenannten Lernhilfekinder sind in der allgemeinen Schule nicht willkommen, weil sie im bestehenden System Arbeit machen und die allgemeine Schule einfach nicht darauf eingerichtet ist.

In den Unternehmen der freien Wirtschaft dürfte sich das heutzutage niemand mehr erlauben. Dort ist es völlig selbstverständlich, die Begriffe wie „Heterogenität“, „Diversity“ und auch „Inklusion“ nicht nur zu kennen, sondern sich auch entsprechend politically correct zu verhalten. Im Schulsystem ist es aber völlig normal, dass man im Jahre sechs nach Ratifizierung der UN-BRK darüber nachdenkt, ob ein Schüler, der nicht so schnell lernt wie andere oder mehr Unterstützung braucht, aus dem allgemeinen System aussortiert wird.

Das muss sich ändern. Dafür brauchen die Lehrer selbst die eigentliche Unterstützung, nämlich in Form von Aus- und Fortbildung, damit sie ihre Unterrichtsform ändern können, und in Form von Ressourcen, damit sie gemeinsam im Team mit den Experten für sonderpädagogische Förderung Strategien und Konzepte entwickeln können, die dafür sorgen, dass kein Kind zurückgelassen wird. Diese Experten arbeiten aber zurzeit in den Förderschulen für Lernhilfe.

An einer Haupt- und Realschule sind circa 20 Förderausschüsse für das kommende Schuljahr geplant. Die Eltern wünschen nämlich Inklusion. Der Mitarbeiter des zuständigen BFZ erklärte uns jetzt schon, eine Chance auf Inklusion sehe er generell nicht; denn die Ressource für die Inklusion reiche nicht aus. Da will man also nun die Förderschüler

allesamt zwangsweise der Lernhilfeschule zuweisen, nur weil die Ressource dort gebunden ist?

Auf meinen Vorschlag, man könne doch stattdessen einen Förderlehrer für diese Haupt- und Realschule abstellen, antwortete er mit der Gegenfrage: Wie denn das? Wollen Sie die Lernhilfeschule auflösen? Ja, genau das wollen wir. Denn ist es nicht paradox, wenn die Schüler alle gegen ihren Willen in die Förderschule gehen müssen, nur weil die Förderlehrer dort sind?

Statt darüber nachzudenken, wie man das bestehende System so verändern kann, dass es Lernenden und Lehrenden besser gerecht wird, hält man zäh an der Schonraumthese fest, der Entlastung der Schüler vom Lern- und Leistungsdruck und ihrer daraus resultierenden angeblichen seelischen Not sowie den angeblich besseren Fördermöglichkeiten in der Lernhilfeschule. Der Schonraum Lernhilfeschule bietet aber nicht automatisch ein besseres Lernumfeld. Der Besuch der Förderschule und die damit verbundene Zuschreibung „lernbehindert“ stellt an sich schon eine gravierende emotionale Belastung für die Schüler dar. Selbst für unsere jüngeren Kinder ist es ein Makel, aussortiert zu sein mit dem Wissen und Gefühl, es im allgemeinen System nicht geschafft zu haben.

Nicht nur, dass diese Schüler von der Gesellschaft stigmatisiert werden, sie erfahren auch Einschränkungen in ihrer Berufswahl und Berufsausbildung. Nur wenige Lernhilfeschüler verlassen die Förderschule mit einem Hauptschulabschluss. Die restlichen Schüler gehen zum Großteil ohne qualifizierten Abschluss in rein schulische oder duale Berufsvorbereitungsmaßnahmen über. Die Aussicht auf einen Ausbildungsplatz oder eine Erwerbstätigkeit nach solchen Maßnahmen ist gering.

In den vergangenen Jahren wurden immer wieder wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt, um die Effektivität der Lernhilfeschule sowie ihre vermeintliche Schonraumwirkung zu untersuchen. Die daraus resultierenden wissenschaftlichen Diskussionen über Vor- und Nachteile einer separierten Unterrichtung schlossen den wichtigsten Faktor oft aus, nämlich den Schüler selbst. Dabei wurde schon das Hessische Schulgesetz in den Neunzigerjahren, also lange vor der UN-BRK, für das Kind und mit Blick auf seine Rechte geschrieben. Die Schulbehörde ist als Sachwalter seiner Rechte verpflichtet, jedes Kind individuell nach seinen Möglichkeiten zu fördern und drohendes Leistungsveragen zu vermeiden. Versagen droht jedoch jedem Kind in unserem System ständig, weil es damit rechnen muss, im Fall des Nichtmitkommens durch Klassenwiederholung, Abschulung in einen anderen Bildungsgang oder Zuweisung zur Förderschule aussortiert zu werden.

Diese Möglichkeiten bieten zudem allgemeinen Schulen den passenden Vorwand, die Verantwortung abzugeben, anstatt zu überlegen, wie man dem Auftrag des Schulgesetzes wirklich nachkommen kann. Bei dem Versuch der Lehrer, den Gesamtbetrieb geordnet aufrecht zu erhalten, sind sie jedoch oft überfordert. Gerade deshalb ist es doch an der Zeit, die Unterrichtsorganisation und die Konzepte grundlegend zu verändern. Auch Gymnasialschüler wären dankbar dafür.

Die Schulbehörde schreibt in vielen Zuweisungsbescheiden: Eine erfolgreiche inklusive Beschulung ist nicht gewährleistet. Aber was ist denn überhaupt eine erfolgreiche Beschulung? Für uns heißt das, dass unsere Kinder gern in die Schule gehen und sich als Teil der Schulgemeinde fühlen, dass sie in ihren Fähigkeiten Wertschätzung erfahren, sich positiv entwickeln und regelmäßig eigene Lernfortschritte machen, dass sie durch die Ideen, Anregungen und Leistungen anderer unterstützt, angespornt und motiviert

werden, dass sie Zugang zu bestmöglicher Bildung haben und ihr eigenes Potenzial so entfalten können, dass sie den für sie besten Schulabschluss erreichen. Damit meinen wir alle Schüler und nicht nur die mit Förderbedarf. Dann ist das Ganze am Ende inklusiv.

Viele inklusiv arbeitende Schulen machen das schon vor. Sie lassen keinen Schüler zurück. Sie kümmern sich um alle. Den Weg dahin haben sie sich oft schwer erkämpft. Es braucht Umdenken, es braucht ein Konzept, und es braucht Ressourcen. Die Förderlehrerin einer inklusionserfahrenen IGS berichtete mir von einer Schülerin, die sie seit der fünften Klasse hatte. Im Prinzip hatte man das Ziel schon aufgegeben, dass sie irgendwann fließend und sinnerfassend einen Text lesen kann. Man hatte sich darauf konzentriert, sie mehr mündlich einzubeziehen und ihre sonstigen Fähigkeiten anzuerkennen und wertzuschätzen. Doch die Schülerin ließ nicht locker. Sie übte. Sie ließ sich von den Freundinnen ihrer Klasse helfen, und mit einem Mal – in der achten Klasse – funktionierte es. Sie las den Text, der im Unterricht bearbeitet wurde, fast ohne zu stocken. Der Lehrerin kamen fast die Tränen. Die ganze Klasse freute sich mit ihr. Es geht also. Aber nicht generell in der allgemeinen Schule? Dann wird es höchste Zeit, diese Schule umzustellen, und zwar zum Wohle aller.

Die Förderlehrerin einer anderen IGS berichtete mir nämlich, es sei eigentlich ganz einfach. Man müsse mit den Schülern ins Gespräch kommen, sie respektieren, nach ihren Bedürfnissen, Zielen und Wünschen fragen. Der zweite Schritt, nämlich die Suche nach dem erfolgreichen Weg, ergibt sich dann von selbst durch die gemeinsame Arbeit miteinander und im respektvollen Umgang der Schüler untereinander. Auch dort ist die Basis des Erfolgs das inklusive Konzept, das die Lehrerteams aus Förderlehrern und Fachlehrern erarbeitet haben.

Lernhilfeschüler selbst haben im Augenblick in beiden Systemen, sowohl in der allgemeinen Schule als auch in der Förderschule, ein Problem bezüglich Wertschätzung und Akzeptanz. Dabei werden diese Schüler in inklusiv arbeitenden Schulen von anderen Lehrern, die hospitieren, in der Regel gar nicht erkannt. Es sind besonders brave und bemühte, zum Teil sogar ehrgeizige Schüler. Sie arbeiten fleißiger als andere, um entsprechende Erfolge zu haben.

Mir berichten immer wieder Lehrer aus inklusiven Schulen, dass sie keinerlei Probleme mit der sozialen Teilhabe und der allgemeinen Akzeptanz dieser Schüler haben. Sie fügen sich problemlos ein und machen oft erstaunliche Fortschritte. Sie sind Kinder oder Jugendliche wie alle anderen mit den gleichen Bedürfnissen. Für die Schüler einer Klasse ist das Miteinander der verschiedenen Leistungen und Fähigkeiten selbstverständlich. Wer es nicht glaubt, der gehe doch selbst einmal in diesen Schulen hospitieren. Kontakte dafür vermitteln wir gern.

Die Lernhilfeschulen sind nachgewiesenermaßen nicht das immer wieder beschworene Erfolgskonzept. Sie dienen in erster Linie der Entlastung eines Systems, das nach wie vor auf Homogenität ausgerichtet ist. Es gibt einen klaren gesetzlichen und völkerrechtlich verbindlichen Auftrag zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems auf allen Ebenen und zur Akzeptanz von Heterogenität und Vielfalt. Sechs Jahre sind bereits vergangen. Die augenblicklichen Versuche, Lernhilfe als Doppelsystem, nämlich in der Förderschule und ein bisschen Inklusion aufrechtzuerhalten, schlagen fehl. Das muss sich ändern. Lernhilfe braucht keine eigenen Förderschulen. Diese binden Ressourcen, die im allgemeinen System überall fehlen. Die Lehrer der allgemeinen Schulen brauchen Unterstützung. Dort, wo die Förderlehrer im Team mit den Fachlehrern zusammenarbeiten, lernen Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen erfolgreich in der Inklusion. Darauf sollten wir uns konzentrieren. Wir müssen das System umbauen. – Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

(Beifall)

Vorsitzende: Vielen Dank, Frau Dr. Terpitz. Sie sind sogar fünf Minuten früher fertig. Kompliment. Gibt es Fragen? – Frau Cárdenas, bitte schön.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Danke schön, Frau Dr. Terpitz. Ich habe zwei Fragen. Zum einen: Wozu brauchen Eltern trotz UN-Behindertenrechtskonvention eigentlich Ihren Verein? Zweitens: Inwiefern ist der Erfolg, dass das Kind inklusiv beschult wird, beeinflusst von der Fähigkeit der Eltern, die Schule für sich entsprechend zu wählen? Gibt es Abhängigkeiten, dass zum Beispiel Eltern mit einem besseren Bildungsniveau eher ihr Kind in die inklusive Beschulung bringen können? Oder wovon hängt das ab?

Vorsitzende: Bitte schön.

Frau **Dr. Terpitz:** Unser Verein erfreut sich reger Nachfrage, heutzutage mehr als früher. Das Problem liegt darin, dass es im Prinzip ein Recht auf inklusive Beschulung gibt. Das sagt die UN-Konvention ganz klar. Aber auf der anderen Seite gibt es den sogenannten progressiven Ressourcenvorbehalt, weshalb man innerhalb der UN-Konvention nicht fordern kann, dass jedes Kind absolut in die inklusive Beschulung darf. Neuerdings gibt es aber eine Rechtsprechung, die sich auf den Artikel 3 Grundgesetz bezieht, nachdem kein Kind diskriminiert werden darf. Es gibt im Augenblick nur sehr wenige Gerichtsurteile, weil die Kultusbehörden bundesweit – das ist nicht nur in Hessen so – darauf achten, dass es keine Präzedenzurteile gibt. Die Eltern, die geklagt haben, werden dann klagefrei gestellt. Dementsprechend muss man sich durchsetzen, wenn man recht bekommen will. Sonst hat man keine Chance.

Das bezieht sich auch gleich auf den zweiten Teil, den Erfolg der inklusiven Beschulung. Die Eltern, die sich wehren und ihr Recht durchsetzen, schaffen Inklusion. Wir haben manchmal Kämpfe über zwei Jahre, zum Teil mit Anwalt oder sogar mit Verfahren, um überhaupt eine Inklusion zu bekommen. Es ist selten, dass das von selber läuft.

Vorsitzende: Danke. Eine Nachfrage. Bitte.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Was heißt „klagefrei gestellt“? Ich habe es nicht verstanden.

Frau **Dr. Terpitz:** „Klagefrei gestellt“ heißt, dass es nicht zu einem Urteil kommt, sondern die Eltern vorab befriedigt werden. Irgendwo in der Behörde werden Ressourcen gefunden. Dann findet die inklusive Beschulung in der entsprechenden Qualität statt. Man muss dazusagen: Ein Kind, das nur in der Regelschule ist und dort „inklusive beschult“ wird, das reicht nicht aus. – Es gilt das Prinzip und das Recht der angemessenen Vorkehrung. Eine erfolgreiche inklusive Beschulung ist für uns nur, wenn das Kind die entsprechenden angemessenen Vorkehrungen auch im Regelsystem bekommt. Diese Ressourcen müssen Eltern nach wie vor erstreiten.

Vorsitzende: Jetzt Herr Kollege Degen.

Abg. **Christoph Degen:** Eine Frage nur: Im letzten Punkt Ihrer Stellungnahme fordern Sie einen Zeit- und Strukturplan. Könnten Sie etwas spezifizieren, wie der aussehen könnte und das vielleicht in Bezug zu den zehn, 15 Jahren setzen, die Prof. Katzenbach nannte?

Frau **Dr. Terpitz:** Für uns Eltern ist das mit dem Zeit- und Strukturplan immer ein wenig relativ; denn eigentlich hätten wir gern die Inklusion komplett am besten vorgestern. Das ist einfach so. Sie müssen sich vorstellen, jedes Elternpaar möchte für sein Kind die Inklusion. Was wir als Zeit- und Strukturplan fordern, sind Grundkonzepte, dass man diese Förderschulen auslaufen lässt. Ganz konkrete Vorstellungen haben wir nicht dazu. Das ist unsere Forderung an die Politik, dass sie das erstellt. Das haben wir auch immer wieder eingefordert, und das haben wir auch gegenüber dem Minister immer wieder gefordert. Aber bisher haben wir noch keine konkreten Aussagen dazu bekommen.

Wichtig wäre uns eine wirklich klare politische Haltung. Es gibt die „List of Issues“, den Fragenkatalog für die UN-Konvention. Die hessische Landesregierung hat auf die Frage „Werden die Förderschulen weiter aufrechterhalten“ hineingeschrieben: Ja, denn sie werden aktiv von den Eltern gewählt. – Das war deren Grund. Es gibt aber nirgendwo das klare Bekenntnis, dass wir wirklich Inklusion wollen und dass Inklusion, wie es im Schulgesetz ist, demnächst der Regelfall werden soll.

Vorsitzende: Bitte, Herr Nagel.

Herr **Nagel:** Ich möchte noch einmal auf das Elternwahlrecht eingehen, das immer so hochgehalten wird. Ich sage es einmal so: In den Grundschulen finden in der Regel bezogen auf die Wahl des weiterführenden Bildungsganges Veranstaltungen statt, wo den Eltern und den Schülerinnen und Schülern gezeigt wird, was die verschiedenen Schulformen sind und was es da alles gibt. Meine Frage: Gibt es bezogen auf das Wahlrecht auf Inklusion auch entsprechende Veranstaltungen seitens des Kultusministeriums? Diese müssten von den Schulen durchgeführt, vorbereitet und ausgestattet werden. Beim Wahlrecht wissen wir, bei Landratswahlen und Ähnlichem müssen Veranstaltungen, Informationen stattfinden usw. Nur aufgeklärte Menschen können wirklich gut wählen. Das ist, denke ich, ein Punkt, wenn wir über Wahlen reden.

Zweiter Punkt: Wir erfahren als GEW sehr stark, dass es teilweise aufgrund der gemachten Erfahrungen auch rückläufige Tendenzen der Wahl eines inklusiven Bildungsganges gibt. Es wird hier immer so getan, als würde ein Wahlrecht vom Himmel fallen und habe nichts mit den konkreten Bedingungen zu tun, sondern die einen Eltern wollen, die anderen wollen nicht, und dann findet da etwas statt. Ein Wahlrecht findet nur vor dem Hintergrund konkreter Erfahrungen, konkreter Bedingungen vor Ort statt. Wir nehmen wahr, dass es eine zunehmende Zahl von Eltern gibt, die aufgrund der realen Bedingungen, die sie in der Inklusion erleben, ihre Kinder dort nicht mehr anmelden und sagen, dann ist mein Kind in der Förderschule wirklich besser aufgehoben. Vorhin gab es das Beispiel mit den Gesamtschulen und der Förderschule nebenan. So können Wahlen auch stattfinden, indem man von vornherein hineingeht. Das ist aus meiner Sicht eine große Problematik im Kontext dieser Wahldebatte, die immer so hochgehalten wird.

Letzter Punkt: Zu dem Beispiel, dass eine ganze Reihe Eltern die inklusive Beschulung wünscht und dann gesagt bekommt, das wird nichts: Wie ist das dann mit dem Wahlrecht? Irgendwie komisch. Die wählen etwas. Sie treten an eine Behörde heran, und diese Behörde – sage ich einmal – zeigt Stacheln und sagt, Nein, ihr dürft zwar wählen, aber so geht das auch nicht. – Wie wird das konkret vor Ort auch von dem Schulamt begleitet? Wie wird dann die Kultusbehörde in dem Sinne tätig, dass sie sagt, wir haben jetzt eigentlich auch die Aufgabe – Politik hält das Wahlrecht so hoch –, dieses Wahlrecht entsprechend umzusetzen.

Vorsitzende: Das waren mehrere Fragen zum Thema Wahlrecht. Bitte schön.

Frau **Dr. Terpitz:** Das Wahlrecht finde ich ganz problematisch. Erst einmal ist dieses Wahlrecht grundsätzlich für Eltern. Man sollte das vielleicht ein wenig relativieren; denn es besteht das Recht des Kindes auf Inklusion. Es gibt ein Recht auf Inklusion und kein Recht auf Exklusion. So steht es nicht in der UN-Konvention. Aber wenn alle schon von einem Wahlrecht sprechen, möchten die Eltern wenigstens auch wirkliches Wahlrecht haben. Das haben wir bisher nicht. Man kann jederzeit die Förderschule wählen. Dort ist man auch immer sehr willkommen. Wenn man die Inklusion wählt, hat man da schon mehr Probleme.

In den Grundschulen ist es weitgehend so, dass es in vielen Teilen schon umgesetzt wird. Da erleben wir auch positive Entwicklungen. Aber sobald es zur Wahl der weiterführenden Schule kommt – die meisten Eltern wünschen sich nicht irgendwie das Gymnasium oder den Bildungsgang, sondern sie möchten einfach nur, dass ihr Kind weiterhin da-beibleibt, eben Partizipation, und dass es mit seinen Freunden auf die weiterführende Schule wechselt. Hier haben wir immer noch ganz große Probleme. Diese Prozesse werden von der Schulbehörde nicht wirklich begleitet, sondern die haben wir eigentlich immer eher als Gegenseite. Da kommen dann Bescheide, in denen steht, ihr Kind ist für Inklusion leider nicht geeignet. Oder: Wir haben eine begabungsgerechte Schule oder eine Schule im GU. Wir können fünf Kinder nehmen. Aber bei Ihrem Kind ist leider der Lernrückstand so hoch, das geht mit der Inklusion nicht. Das ist an sich wieder ein Paradoxon, weil Inklusion heißt, dass jeder auf seinem Niveau mitkommen kann. Insofern: Wenn schon Wahlrecht, dann bitte auch ein richtiges Wahlrecht.

Vorsitzende: Frau Dr. Terpitz, da ich keine weiteren Wortmeldungen vorliegen habe, vielen Dank für Ihre Darlegungen aus der Sicht der Eltern.

(Beifall)

Wir kommen nun abschließend zu dem Sachverständigen der CDU, zu Herrn Prof. Dr. Ahrbeck.

Herr Prof. **Dr. Ahrbeck:** Meine sehr verehrten Damen und Herren! Ich hoffe, dass ich Sie als letzter hier Geladener nicht allzu sehr strapazieren werde, und ich danke Ihnen ganz herzlich für die Einladung als Sachverständiger in der Frage „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“. Ich würde zunächst gern sagen, wer ich bin.

Ich heiße Bernd Ahrbeck, komme aus der Humboldt-Universität Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften. Wir sind ein Institut – das wird in meinen späteren Ausführungen eine Rolle spielen –, das sämtliche sonderpädagogische Fachdisziplinen hat. Ich bin sehr stolz darauf, dass wir auch so etwas haben wie Gebrdensprachdolmetschen und Gebrdensprachpdagogik. Ansonsten sind wir interdisziplinär organisiert. Meine Professur ist die für „verhaltensgestörte Pädagogik“. Das ist der klinische Begriff, weil wir auch eine klinische Ausrichtung haben. Der Begriff des „emotional-sozialen Förderbedarfs“ ist der pädagogische.

Wenn ich eben sagte, ich bin stolz darauf und freue mich – und die letzte Frage war auch die nach dem Elternwahlrecht –, dass wir so etwas wie Gebrdensprachdolmetschen und Gebrdensprachpdagogik haben, ist das ein erster Hinweis auf die Komplexität der hier infrage stehenden Problematik. Menschen, die sich in der Gebärdensprache entwickeln, bleiben untereinander, weil sie nur untereinander in der Gebärdensprache kommunizieren können. Menschen, die gehörlos sind – die Kategorie schwerhörig/gehörlos haben wir nicht mehr – und eher lautsprachlich erzogen werden, gehen mehr in die Gemeinschaft der vielen, der hörenden Gesellschaft. Ich sage das als Aufreißer, um darauf hinzuweisen, wie komplex die hier zu diskutierende Problematik ist, und die schlichte Gleichung gemeinsame Beschulung heißt Inklusion und spezielle Beschulung heißt Exklusion ist so nicht zutreffend.

Zunächst spreche ich aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. Wir haben keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion. Die einen sagen, Inklusion sei nichts anderes als gut gemachte Integration. Der sehr anerkannte Integrationspdagoge Helmut Reiser sagt, es mache keinen Sinn, den Begriff der Integration und den der Inklusion einander gegenüberzustellen. Das ist eine Positionierung. Das beschreibt das Feld, in dem wir diskutieren.

Andere nehmen eine Gegenpositionierung ein und sagen, mit der Inklusion hätten wir etwas völlig Neues. Bisher seien die Kinder etikettiert, ausgeschlossen, dann wieder in die Gemeinschaft eingefügt, also reintegriert worden. Die Inklusion meine nun das unbedingte Zusammensein ohne Ausgrenzung, ohne Besonderheit von Anfang an. Ich muss gestehen, die Kategorien der Ausgrenzung und der Etikettierung sind nicht meine Lieblingskategorien. Ich will auch sagen, warum.

Aber damit ist ein Spannungsfeld umschrieben. Übrigens beginnen die meisten Kinder, die größten Gruppen inklusiv insofern, als sie gemeinsam in die erste Klasse der Schule gehen. Erst später zeigt sich, dass sie im Lernen, im Verhalten auffällig werden usw. Die Vorstellungen, die sich pädagogisch daraus herleiten, sind sehr unterschiedlich. Die einen sagen, wenn man die Konvention umsetzt – Jennissen und Wagner –, führt keine Idee daran vorbei, dass es nur die Schule für alle sein kann, eine Schule, die letztlich keine Sonderschulen mehr kennt, alle Kinder bis zu den Schwerbehinderten aufnimmt und eine Schule, die letztlich auch die Differenzierung des gesamten Schulsystems aufgibt. Das ist eine Position.

Die Gegenposition – und Sie werden sehen, wie schwer ich mich tue, mich an manchen Stellen zu verorten, zumindest ist mir die Konflikthaftigkeit des Phänomens Inklusion sehr bewusst: Hillenbrand zum Beispiel schreibt:

Der Auftrag zur Etablierung eines inklusiven Bildungssystems wird nach der UN-Konvention und der Begrifflichkeit der UNESCO keinesfalls durch die Auflösung der Förderschulen und die Aufnahme aller Schüler mit Behinderung in die allgemeine Schule erfüllt, sondern durch die Erfüllung der Bedürfnisse aller Lernenden.

Das ist eine völlig andere Philosophie. Sie sagt, wir müssen von den Bedürfnissen ausgehen und sehen, wo und wie diese Bedürfnisse am besten realisiert werden können.

Ich mache es kurz, weil ich auf Ihre Fragen sehr gespannt bin. Aus all dem, was ich weiß – und ich freue mich sehr, dass wir die UN-Behindertenrechtskonvention haben, wir können glücklich darüber sein – geht es darum, dass die Entwicklungssituation von Menschen mit Behinderung umfassend gestärkt wird, dass es mehr Teilhabe gibt, mehr Partizipation, aber auch – und das darf nicht übersehen werden –, dass die Förderung auf einem höheren Niveau gelingt. Das wird ausdrücklich festgehalten.

Das Oberverwaltungsgericht in Lüneburg hat kürzlich – Sie werden es vielleicht kennen – festgestellt: Wenn der Förderaspekt bei gemeinsamer Beschulung zu kurz kommt, wird der Sinn der Inklusion verfehlt. Das ist richtig. Unbedingt. Die Konvention selbst – nach dem, was ich weiß, ich sage es noch einmal wiederholend juristisch-pädagogisch – gibt nicht zwingend her, dass es keine Differenzierung im Schulsystem mehr geben darf. Das sagt auch die Kultusministerkonferenz 2011, und vor allem – das ist wenig bekannt – entspricht es den Empfehlungen des Europarates.

Der Europarat sagt, die einzelnen Länder sollen ihren Bildungstraditionen folgen und den Sinngehalt der UN-Konvention auf jeweils spezifische Weise ausfüllen. Aber was ganz deutlich ist: Es gibt einen Vorrang der gemeinsamen Beschulung. Das finde ich auch richtig. Spezielle Einrichtungen müssen sich jetzt besonders begründen. Meines Erachtens heißt das aber nicht, dass es diese nicht mehr geben soll.

Die Frage ist die: Wie wird die Entwicklung weitergehen? Ich komme relativ viel im Lande herum. Hier in Hessen ist ein wenig die Stimmung: Das geht alles so langsam, und Katzenbach sagt, in zehn Jahren muss nun endlich – – Wir haben viele andere Bundesländer, die sehr schnell die Einrichtungen aufgelöst und damit immense Probleme haben. Immense Probleme gibt es in Bremen, in Hamburg und in Berlin. Insofern scheint mir der Umsteuerungsprozess kein Selbstgänger zu sein.

Ich möchte dazu sagen, dass wir die kontroversen Diskussionen auch im Ausland haben. In den USA werden nach vierzigjähriger Erfahrung mit gemeinsamer Beschulung die gleichen Probleme diskutiert, die wir hier heute haben, die gleichen Grundprobleme. Die Grundprobleme und die Grundorientierung bestehen darin, ob es im Reformtempo Unterschiede gibt – das gibt es sicher in den Bundesländern –, aber was die letztendliche Zielvorstellung ist. Ist es die Auflösung jeder Art von Spezialisierung in der Schule für alle? Oder ist es der Erhalt eines differenzierten Systems? Das ist die grundlegende Frage, die politisch und mit Unterstützung der Wissenschaft – oder auch ohne sie – beantwortet werden muss.

Die zweite grundlegende Frage betrifft die sonderpädagogischen Kategorien, Stichwort: Dekategorisierung, die Frage: Kann man, darf man Behinderungsbegriffe und personenbezogene Förderkategorien überhaupt noch benennen? Sollte man sie auflösen, abschaffen oder beibehalten? Ich bin sehr dafür, sie beizubehalten.

Die dritte kontroverse Frage in der Gesamtdiskussion ist die, welche Rolle die intraindividuelle und die interindividuelle Leistungsbeurteilung spielt, letztlich die Frage nach den Bildungsstandards. Eines muss allerdings klar sein: Wenn man aus meiner Sicht Inklusion nur verkürzt als Menschenrecht auffasst und spezielle Beschulung als Menschenrechtsverletzung, erübrigen sich alle empirischen Fragen in dem System, jedenfalls, sofern sie das System infrage stellen könnten. Die Empirie – Frau Wild hat darauf

hingewiesen – ist dann bedeutungslos geworden. Das halte ich grundlegend nicht für richtig.

Insofern muss man fragen, welche Wirkungsnachweise es eigentlich in unterschiedlichen pädagogischen Settings gibt. Ich beziehe mich in meinem kurzen Vortrag immer auf das, was Sie in den Fragen genannt haben. Dort steht bei Ihnen, viele Kinder mit Lernbeeinträchtigung würden wohl integrativ inklusiv besser beschult, mehr lernen. Das ist abgesichert durch eine Vielzahl von Forschungsbefunden. Aber es gibt auch – Dieter Katzenbach hat es in seinem Papier geschrieben – Gegenbefunde, zum Beispiel in dem großen Hamburger Schulversuch. Eine internationale Durchsicht des Forschungsbefundes ergibt kein einheitliches Ergebnis. Ich bin sehr dafür, dass wir weniger spezielle Einrichtungen für Lernbeeinträchtigungen haben. Ich halte auch diese Fachrichtung für relativ schlecht legitimiert. Aber die Forschungslage insgesamt ist sehr differenziert zu betrachten und führt nicht zu der Einheitlichkeit, die sagt, immer und in jedem Fall sei der inklusive Weg der bessere.

An anderer Stelle sieht das ganz anders aus. Ich habe gesagt, welches Fach ich vertrete. Wenn Sie sich den internationalen Forschungsstand bei Kindern mit schweren Verhaltensstörungen anschauen, sollte man eines nicht fehleinschätzen: Das sind oft Kinder mit veritablen psychischen Erkrankungen. Das sind schwer beeinträchtigte Menschen, die einer intensiven Hilfe und Unterstützung bedürfen. Sie geraten auch in inklusiven Kontexten oder in Grundschulen, bevor überhaupt die Kategorien erhoben werden, häufig in Außenseiterpositionen. Sie werden gemobbt und abgelehnt, und es geht ihnen in der Gemeinsamkeit der vielen denkbar schlecht.

Dies geschieht, bevor die Förderungskategorie „emotional-sozialer Förderbedarf“ überhaupt formuliert wird. Für viele dieser Kinder ist es unumgänglich, dass sie zeitweise in speziellen pädagogischen Settings unterrichtet werden. Wir in Berlin haben solche Einrichtungen immer wieder neu, obwohl es dort nicht als politisch korrekt gilt. Die Begrenzungen in den Einrichtungen sind auf zwei Jahre. Das finde ich auch richtig.

Wer eine minimale Kenntnis von Bindungstheorie hat, wer eine minimale Kenntnis von Beziehungsdynamik hat, weiß, dass diese Kinder einer intensiven Begegnung über viele Krisen und Auseinandersetzungen hinweg bedürfen. Das ist in riesigen pädagogischen Settings schlicht und einfach nicht leistbar. Genau das ist der internationale Forschungsbefund. Es gibt kein Land, egal, ob es inklusiv, integrativ oder sonst wie differenziert organisiert ist, das auf spezielle Einrichtungen für diese Kinder verzichtet. Insofern bin ich manchmal ein wenig erstaunt über die Forschheit von Inklusionsideen, die denken, dass das, was sich über Jahrzehnte entwickelt hat, was wir lange wissen, auf einmal bei dem Umsteuerungsprozess in Richtung Inklusion, den ich sehr unterstütze – ich bin sehr für mehr Gemeinsamkeit, ich bin nur nicht für eine Entdifferenzierung der Institutionen und auch nicht für eine Entdifferenzierung der pädagogischen Kategorien –, kaum zur Kenntnis genommen wird.

Ich möchte auch hinzufügen: Die Inklusion ist in sich – wie die Pädagogik auch – ein hoch widersprüchliches Unternehmen. Es heißt immer, wir wollen nicht etikettieren. Ich würde auch sagen, wir wollen nicht etikettieren, aber es gibt eine grundlegende Problematik und eine begriffliche Unklarheit. Diese begriffliche Unklarheit lautet: „Diskriminieren“ hat ursprünglich eine doppelte Wortbedeutung. „Diskriminieren“ heißt das Herausstellen eines Unterschiedes. Automatisch wird mit dem Benennen eines Unterschiedes unterstellt, dies sei ein diskriminierender Akt im Sinne der Schädigung von Personen.

Ich will Ihnen eines sagen, und an manchen Stellen bin ich doch ein wenig emotional: Ich bin Psychoanalytiker. Ich behandle kranke Menschen. Aber ich verachte doch nicht einen Patienten, weil er eine Neurose hat. Ich verachte doch nicht ein Kind, weil es langsamer lernt, und ich verachte es nicht, weil es geistig behindert ist. Dieses In-einen-Topf-Werfen von Benennen von Fakten, die wir im pädagogischen Kontext brauchen, mit der Unterstellung, dies sei ablehnend bis hin fast zu Menschenfeindlichkeit bei Hinz und Wocken, würde ich mit äußerster Reserviertheit sehen.

Wir brauchen – auch Annedore Prengel hat das formuliert – klare fachliche Kategorien, damit wir einschätzen können, was Kinder brauchen. Die Entwicklung der Dekategorisierung, der Auflösung, der fachlichen Disziplin an der Universität zugunsten einer allgemeinen Inklusionspädagogik, die wir haben, führt in der Schule und vor Ort – da bin ich sehr mit dem Gewerkschaftskollegen, glaube ich, in einem Boot – dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer immer mehr in Situationen gebracht werden, in denen sie Zumutungen ausgesetzt sind, die sie in der Schule nicht bewältigen können. Sie brauchen Unterstützung durch hochqualifizierte Sonderpädagogen und eine Diagnostik und Klarheit dahin gehend, was mit diesen Kindern zu tun sei.

Ich sage dies mit einiger Besorgnis. Ich kenne die Verhältnisse an der Frankfurter Universität durch Dieter Katzenbach nur sehr entfernt. Wir haben eine bundesweite Entwicklung zur Dequalifizierung der sonderpädagogischen Ausbildung. Die einzelnen Fachdisziplinen werden immer mehr aufgegeben, zurückgeschoben und zu unterschiedlichen Disziplinen in der irrigen Annahme zusammengelegt, man könne den schwierigen Lern- und Entwicklungssituationen der Kinder damit gerecht werden.

Ich will ein Beispiel nennen und diesen Punkt auch abschließen: In Hamburg ist das zusammenlegende Konzept von Lernen, emotional-sozialer Entwicklung und Sprache, das modellhaft lange ausprobiert wurde, in der universitären Ausbildung aufgegeben worden, weil am Ende niemand mehr gesehen hat, dass das irgendeinen Nutzen bringt. Insofern werden wir um bestimmte Widersprüchlichkeiten, Etikettierung, Ressourcendilemma usw. nicht herumkommen. Aber ich sage Ihnen: Eine gelingende Inklusion braucht eine starke fachliche Qualifizierung, die nicht dem Irrtum unterliegt, das Benennen von Entwicklungsproblemen sei an sich ein diskriminierender Akt.

Das gilt übrigens auch für das Verhältnis von Sonderschulen und speziellen Einrichtungen. Die Unterstellung, jedem Kind, das auf eine spezielle Einrichtung geht, sei damit geschadet, es sei negativ diskriminiert und Ähnliches, ist von einer gewissen Ambivalenz gekennzeichnet, weil diese Kinder das sehr unterschiedlich erleben. Ich habe das immer in der schlichten Gleichung zusammengefasst: Viele Kinder in speziellen Einrichtungen finden das peinlich. Ich gehe auf die „Doofenschule“. Das kann man nachvollziehen. Aber sie fühlen sich in dieser Schule ziemlich wohl. Viele Kinder, die integrativ inklusiv beschult werden, fühlen sich dort relativ schrecklich, haben aber das Etikett des schönen Elternhauses. Das ist ein Grundwiderspruch, mit dem man sich auseinandersetzen muss, so meine ich.

Insofern stellt sich die Frage von Speziellem und Besonderem noch einmal in besonderer Weise. Ich habe ein Wortspiel, das ich immer gern zitiere. Der Soziologe Stichweh sagt Folgendes: Er stellt die exkludierende Inklusion des gemeinsamen Unterrichtes der inklusierenden Exklusion der Sonderschulen gegenüber. Das beschreibt noch einmal in wenigen Worten die Komplexität dieses Phänomens. Ich bin kein Freund schlichter Lösungen im Inklusionsdiskurs, muss ich sagen, auch aufgrund der empirischen Befunde.

Ich habe nicht auf die Zeit geachtet. Ich rede immer so viel, dann fehlt sie mir. Schaffe ich meinen letzten Punkt noch?

Vorsitzende: Ja, Sie haben noch sieben Minuten.

Herr Prof. **Dr. Ahrbeck:** Der letzte Punkt, auf den ich zu sprechen kommen möchte, ist die Frage der Bildungsstandards. Das ist Frage 8 bei Ihnen. Bildungsstandards stellen eine wichtige kulturelle Errungenschaft dar. Sie verweisen auf eine zentrale Aufgabe der Schule. Die Kinder sollen so gut es geht auf das Leben vorbereitet werden, also auf das nachschulische Leben, den beruflichen Übergang. Insofern hat die Schule einen klaren gesellschaftlichen Auftrag, von dem sie sich nicht dispensieren kann.

Das bedeutet, die Schule ist – auch da gibt es im Inklusionsdiskurs erhebliche Irritationen und Unklarheiten – zweiseitig ausgerichtet. Seit eh und je – so hoffe ich – ist es so, dass sich Lehrerinnen und Lehrer für die individuelle Entwicklung, den Fortschritt des Kindes an sich interessieren. Anders kann ich mir Schule nicht vorstellen. Aber die Schule muss sich auch im Sinne vergleichender Maßstäbe an den Bildungsstandards ausrichten, an übergeordneten Maßstäben, die die Gesellschaft vorschreibt. Das führt zu erheblichen Spannungen in der Schule im System, nämlich den Spannungsbogen zwischen intra- und interindividueller Leistungsbewertung. Das ist in der Schule immer so. In der Inklusion verstärkt sich das noch.

Die Gegensätze könnten größer nicht sein, so schreibt Mathias Brodkorb. Der bezeichnende Titel seiner Schrift lautet: „Warum [totale] Inklusion unmöglich ist – Über die schulischen Paradoxien im Spannungsfeld von Liebe und Leistung“. Die Vorstellung, man könne – das wird in manchen Gutachten für die Grundschulpädagogik letztlich doch sehr so formuliert –, um Kränkungen zu vermeiden, Kinder von Vergleichen untereinander fernhalten und dies weise einen guten Weg in die Gesellschaft, ist eine These, die ich nicht teile, und die teile ich auch nicht als Psychoanalytiker und Psychologe, der ich bin, weil ich mich sehr genau mit der Frage auskenne, wie Selbstwertprobleme, narzisstische Problematiken im Lebenslauf bewältigt werden.

Das heißt mit anderen Worten: Die Kategorie „schlechte Schüler“ gibt es in der Inklusion nicht mehr. Jeder wird an seinem eigenen Maßstab gemessen, stellt einen humanen Wert dar, den ich teile. Aber er greift zu kurz, wenn er der einzige Wert für inklusive Beschulung sein soll und wenn die zweite Leistungsdimension damit zu sehr in den Hintergrund tritt. Schlechte Schüler gibt es nicht, heißt es manchmal. Das heißt, es wird Schülern die Freude daran genommen, gute Schüler zu sein.

Ich komme zum Schluss und sage Ihnen Folgendes: Es gibt, wie eingangs erwähnt, unterschiedliche Verständnisse von Inklusion. Ich finde, diese haben eine Berechtigung, ohne dass sich die jeweiligen Vertreter gegenseitig vorwerfen, der eine sei humaner und der andere sei inhumaner, und der eine verfehle die UN-Konvention und der andere nicht. Ein moderates Inklusionsverständnis, wie ich es vertrete, ist dafür, dass es zukünftig mehr schulische Gemeinsamkeit und weniger spezielle Einrichtungen gibt, aber nicht, dass die speziellen Einrichtungen grundsätzlich aufgegeben werden. Das bezieht sich auf die Wahlmöglichkeiten von Eltern.

Nun kann man sagen, wenn die Bedingungen schlecht sind, sind die Wahlmöglichkeiten schräg. Das ist ja so. Trotzdem finde ich – das ist meine Überzeugung: Wir müssen die Eltern als mündige Bürger anerkennen und im Prinzip – das ist eine prinzipielle Frage –

Wahlmöglichkeiten offenhalten. In meiner Befragung in der Schule in Nordrhein-Westfalen haben 89 % der Elternvertreterinnen und -vertreter, die in inklusiven Settings gebunden sind, für Wahlmöglichkeiten plädiert. Je länger die Erfahrung mit Inklusion ist, haben sich über 90 % der Eltern für Wahlmöglichkeiten ausgesprochen.

Das moderate Inklusionsverständnis, das ich vertrete, verzichtet nicht auf Behinderungskategorien, löst sie nicht in einer bunten Vielfalt von Daseins- und Lebensform auf und hält an der Einsicht fest, dass manche Menschen eine spezielle Förderung und mehr und anderes als andere brauchen. Die von mir vertretene moderate Ansicht hält die Bildungsstandards für unumgängliche kulturelle Notwendigkeiten. Auch aus diesem Widerspruch kann sich die inklusive Schule nicht befreien. – Ich danke Ihnen erst einmal für Ihre Aufmerksamkeit.

(Beifall)

Vorsitzende: Ihnen auch danke, Herr Prof. Dr. Ahrbeck. Herr Degen hat sich direkt gemeldet.

Abg. **Christoph Degen:** Vielen Dank auch noch einmal für den Vortrag, der einige andere Perspektiven hereingebracht hat. Das macht es sehr spannend, weiter nachzudenken und zu diskutieren. Ich möchte drei Bereiche ansprechen.

Das eine ist: Ein Großteil der Bildungspolitiker des Landtags war im Oktober in Südtirol, einem an sich sehr inklusiven Bildungssystem, das eigentlich einen sehr runden Eindruck machte. Auf die parteiübergreifende Nachfrage wurde uns von den Kollegen dort versichert, dass das sowohl innerhalb der Parteien als auch in der Elternschaft breit akzeptiert sei. Vielleicht können Sie etwas dazu sagen, wie Sie das Bildungssystem dort einschätzen und ob es ein Ziel sein kann, sich dorthin zu bewegen.

Der zweite Punkt betrifft noch einmal die Wahlfreiheit oder die Frage der Sondereinrichtungen. Es kann durchaus auch ein Weg sein, über den man diskutiert, dass es weiterhin Sondereinrichtungen geben wird. Die Frage ist für mich nur: Wie ist das Verhältnis? Im Augenblick haben wir, glaube ich, in Hessen ein Verhältnis von 20 % der Schüler mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in der Inklusion und 80 % an Förderschulen. Wie müsste aus Ihrer Sicht, ohne sich auf eine Zahl festzulegen, aber vom Gefühl her – Mein Gefühl wäre, es müsste sich umdrehen, dass die Sondereinrichtungen die 20 % sind und die Inklusion die 80 %. Wie sehen Sie das? Kann man eine Aussage dazu treffen, wie das Verhältnis sein sollte und ob das gleichermaßen für alle Förderschwerpunkte gilt oder ob Sie auch da unterscheiden würden, was dieses Wahlverhältnis angeht?

Im dritten Punkt will ich noch einmal auf die Frage der sonderpädagogischen Profession eingehen und darauf, welche Kategorien bestehen müssen. Mein Gefühl ist, dass in der Inklusion im Grunde der Förderpädagoge vor Ort – Ich gehe einmal davon aus, es wäre ein Modell, dass jede Schule mindestens einen festen Förderpädagogen hat, der vor Ort der Manager für Inklusion, für Diversity, ist, der dann natürlich breiter aufgestellt sein muss. Ich bin aber Ihrer Meinung, dass es nach wie vor alle Kategorien geben muss, weil dann eine besondere Beratung notwendig ist.

So ein Förderpädagoge vor Ort kann meiner Meinung nach nicht ausreichen, sondern er muss sich immer bei bestimmten Zentren weiterqualifizieren. Dazu braucht es weiterhin auch Förderschwerpunkte. Ich war selbst Verhaltensgestörtenpädagoge und weiß,

dass sie selbst an der Förderschule oft mehrere Förderschwerpunkte haben und man trotz der sehr intensiven Ausbildung überfragt ist und dann eine solche Expertise braucht. Wie würden Sie sicherstellen, dass trotzdem die viele Kompetenz wieder in die einzelne Schule hineinkommt?

Herr Prof. **Dr. Ahrbeck:** Vielen Dank, Herr Degen. Ich freue mich immer, wenn Sie mir Fragen stellen, die ich beantworten kann. Manche kann ich nicht gut beantworten. Die erste ist die nach dem italienischen Schulsystem. Die kann ich nicht beantworten, weil ich nie dort war, weil ich nur verschiedene Vorträge darüber gehört habe. Das Modell gilt als relativ vorbildlich. Bei den Vorträgen ist mir aufgefallen, dass der Inhalt der gemeinsamen Beschulung ist, dass die Kinder alle in eine Klasse gehen, dass aber die spezielle Förderung der Kinder im Bereich Psychotherapie, Psychiatrie – das wäre unser Bereich –, im Bereich Körpermotorik nicht in der Schule stattfindet, sondern additiv später.

Ich habe kürzlich einen Vortrag von Capovilla, einem blinden Wissenschaftler gehört, der sagte, er wäre zehn Jahre lang Lehrer gewesen und ist jetzt Wissenschaftler und hat sich mit dem System auseinandergesetzt. Er wäre erschrocken darüber, wie gering das Förderniveau ist. Ich kann das nicht beurteilen, ich kann es nur so wiedergeben. Ich kann Ihnen nicht wirklich sagen, wie es ist. Ich sehe nur, dass bei manchen hochgelobten Modellen – Die Frage ist nicht, geht es irgendwie, sondern die Frage ist, was der Ertrag für alle und den einzelnen Schüler ist. Vieles geht, aber dann gehen auch viele Schüler unter.

Ich kann nur sagen, wenn der Förderaspekt und auch der Aspekt der Leistungsentwicklung nicht an vorderster Stelle stehen, ist allein die Gemeinsamkeit ein Problem. Das könnte in Italien so sein. Aber ich bin sehr vorsichtig, weil ich es wirklich nicht kompetent beantworten kann.

Das zweite ist die Frage nach der Wahlfreiheit und wie viel Prozent. Ich weiß nicht, ob es gut ist, in zehn Jahren in Hessen keine speziellen Einrichtungen mehr zu haben. Das würde ich bezweifeln. Ich weiß, dass dieser Schritt zu mehr Gemeinsamkeit schrittweise erfolgen sollte und dass man immer wieder schauen muss, was geht und was nicht.

Ich leite in Berlin die große Basisuntersuchung über sieben Jahre, kann über die Ergebnisse noch wenig sagen. Aber eines ist klar: Es gibt keine geradlinige Entwicklung, und die Bedingungen sind in einzelnen Orten und Situationen sehr, sehr unterschiedlich. Man müsste auch einmal die Lehrer und die Gewerkschaften fragen, was sie wollen und was sie brauchen. Insofern wünsche ich mir weniger Spezielles. Ob das die 80 zu 20 % sind, weiß ich nicht. Solche Fragen täuschen auch oft. Wir haben heute in einem der Vorträge gehört, viele Länder weisen die Kinder mit Lernbeeinträchtigung und die mit dem emotional-sozialen Förderbedarf gar nicht aus. Das sind 60 % aller Schüler. Deshalb haben sie riesige Inklusionsquoten. Ich würde einmal sagen, die kümmern sich auch nicht speziell um die Kinder. Das ist auch ein Problem.

Ich kann nur sagen: Ich würde einen langsamen, bedachten Weg vorziehen, bei dem man Schritt für Schritt schaut. Wir wissen nicht, wie die Schule in zehn Jahren ist, weil wir nicht wissen, was die Lehrer, die Eltern darüber denken, was die allgemeine gesellschaftliche Haltung ist. Wir wissen es einfach nicht. Da wäre ich vorsichtig.

Eine Gelingensbedingung – dritte Frage – ist sicher, um nicht zu einer Überforderung des Systems zu kommen, und die verhaltensgestörten Kinder fordern natürlich besonders: Wenn man die Vorstellung hat, alle Kinder in einer Klasse mit unterschiedlichsten

Schwerpunkten, ist das für beratende Sonderpädagogen äußerst schwierig, weil sie nur ein oder zwei Fächer haben. Eine pädagogische Ausbildung, die alle Fächer zugleich beinhaltet, senkt notwendigerweise das Niveau. Aus der Querele kommen wir nicht heraus.

Deshalb würde ich es für sehr viel günstiger halten, wenn man in inklusiven Klassen Kinder doch gruppiert, also eine Klasse mit drei oder vier Lernbeeinträchtigten oder drei Sprachbehinderten, hat. Dann kann die pädagogische Kompetenz dort besser greifen, und dann natürlich nur zwei Verhaltensgestörte, weil diese besonderen Aufwand erfordern. Ansonsten müssten wir auf der gesamten Breite in jeder Klasse immer das spezielle sonderpädagogische Wissen je nach den Kindern verfügbar haben. Das ist außerordentlich schwierig. Das muss man wirklich sagen.

Vorsitzende: Als weitere Frau Cárdenas und Herr Prof. Radtke.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Danke schön, Herr Prof. Ahrbeck. Ich habe drei Fragen. Zum einen gebe ich Ihnen mit der Diskriminierung völlig recht. Ich denke, was gemeint ist, ist eigentlich die Stigmatisierung. Von daher ist das so gemeint. Es wird aber oft so benutzt. Da gebe ich Ihnen völlig recht. Das ist eigentlich falsch.

Ich denke, dass Sie das manchmal zu kategorial dargestellt haben, als wenn es die Förderschule als die Wohlfühlschule gebe. Auch in Förderschulen wird durchaus stigmatisiert, wird durchaus noch einmal segregiert. Ich habe selbst jahrelang in einer Förderschule für Körperbehinderte gearbeitet. Da gibt es auch die sogenannten Beistellkinder. Es ist nicht so, als wäre es eine reine Wohlfühlschule, wenn man in einer Förderschule ist.

Genauso wenig liegt in den Regelschulen immer nur eine Leistungsorientierung vor. Auch Schüler an Regelschulen wollen sich wohlfühlen, und Schüler an Förderschulen wollen auch etwas leisten. Von daher denke ich, man sollte das Beste von beiden Systemen zusammenführen und dort, wo es die Kinder gerade brauchen, eine entsprechende Möglichkeit geben. Wir wissen auch, dass viele darüber berichten, dass sie an Förderschulen zu wenig gefördert und zu wenig gefordert wurden. Von daher ist es nicht so, dass sich diese beiden Bereiche sowohl der Leistung als auch des Wohlfühlens in einem System passend zu den Bedürfnissen der Kinder wiederfinden könnten.

Sie kennen sicherlich die dezentralen Schulen für Erziehungshilfe. Die machen doch gute Erfahrungen. Das heißt, dass man flexibel damit umgehen kann, weil man das Kind nur zeitweise besonders unterstützen, auch einmal aus der Schule herausnehmen muss, aber dass ein Pädagoge für diese Familie und für diesen Schüler oder diese Schülerin zuständig ist. Damit gibt es verdammt gute Erfahrungen. Warum soll gerade für diesen Schülerkreis eine eigene Schule, in der man sich massiert findet, wo es im Zusammenleben schwierig ist, wo sich ADHS-Kinder gegenseitig – Ich denke, das ist eine wunderbare Entwicklung, die wir bei den dezentralen Schulen für Erziehungshilfe haben, die dem widersprechen, was Sie eben dargestellt haben.

Vorsitzende: Herr Prof. Ahrbeck, bitte.

Herr Prof. **Dr. Ahrbeck:** Der erste Punkt war eine Differenzierung meiner Ausführungen. Da stimme ich Ihnen völlig zu. Das war auch das, was ich sagen wollte, die schlichte

Gleichung von: Das eine bedeutet das eine, und das andere stimmt nicht. Das sind immer sehr durchmischte Phänomene.

Zur Frage nach der speziellen Beschulung: Wir haben in Deutschland eine Tradition spezieller Schulen. In den skandinavischen Ländern haben wir eine Tradition spezieller Klassen. Im Zweifelsfall sind die Klassensysteme flexibler als die Schulsysteme. Dafür spricht einiges. Es ist übrigens im Nebensatz mitnichten so, dass die skandinavischen Länder auf spezielle Einrichtungen verzichten. Finnland hat 1,2 % klassische Sonderschulen und 2,6 % Kinder in speziellen getrennten Klassen. Das sind 3,8 %. Wir haben 4,5 % Kinder in Sonderschulen. Das ist nicht so weit entfernt, wie es manchmal erscheint.

Die Frage ist immer, welcher Bedingungen es bedarf. Ich finde es nicht sinnvoll, dass ein Kind ein Leben lang auf eine Verhaltensgestörtenschule geht. Das finde ich ganz unsinnig. Aber welcher Bedingungen bedarf es? Ich beginne mit der Situation, die wir an dem Punkt in Berlin haben. In Berlin gab es eine gut gemeinte – mit schlechten Resultaten – Intention, wir schaffen die Förderkategorien in der Grundschule ab. Die Folge davon ist, dass immer mehr Kinder mit ihren Eltern bei den psychiatrischen Beratungsstellen auflaufen, dass die Psychiatrieschulen in Berlin immer weiter zunehmen und dass wir immer mehr Kinder in Berlin haben, die in anderen Bundesländern untergebracht werden, weil es diese speziellen Einrichtungen nicht gibt. Dann ist die Frage: In welcher Organisationsform – so gemeindenah wie möglich ist natürlich gut – können bestimmte Einrichtungen für Kinder etwas erreichen, was in dem Kontext der vielen und der gemeinsamen Beschulung nicht möglich ist?

Die Alternative ist – und da bin ich sehr entschieden –, dass diese Kinder in dem anderen System untergehen. Die Erfolge solcher Einrichtungen sind manchmal beträchtlich, indem die Kinder dann wieder ins allgemeine System zurückfließen und zum Beispiel nach zwei Jahren gut zurechtkommen. Das sind schwer kranke, schwer beeinträchtigte Kinder, denen man nicht allein mit der Formel „Toleranz der Vielfalt“ begegnen kann, sondern es geht dabei um veritable Beeinträchtigungen der psychosozialen Entwicklung. Das ist ein sehr ernstes Thema.

Ich habe hohen Respekt vor Politikern, mag es trotzdem nicht gern, wenn sie die Unwahrheit sagen. Ich finde – das möchte ich auch hinzufügen –, Politiker sollen redlich sein. Der Wettstreit zwischen einzelnen Bundesländern darum, wer die wenigsten speziellen Einrichtungen hat, ist häufig auch ein unredlicher. Schauen Sie sich das Land Bremen an. Bremen ist ganz führend oder weit zurück – je nachdem, wie man es sehen will –, indem im Grundschulbereich alle Einrichtungen aufgelöst sind: Lernen, emotional-soziale Entwicklung, Sprache und geistige Behinderung. Viele Bundesländer lösen sehr schnell auf und haben damit sehr viele Probleme.

Im Bremischen Schulgesetz steht folgende Fußnote:

Bei Bedarf können die Kinder zwei Jahre lang in temporären Lerngruppen untergebracht werden.

Zwei Jahre lang getrennt. Die Kinder gelten als inklusiv beschulte Schüler, weil Sie Schüler der abgebenden Schule brauchen, und die Inklusionsquoten des Landes kommen dadurch nicht ins Wanken. Das halte ich wirklich für ein Problem. Ich glaube, man muss ehrlich sein, auch an der Stelle der Möglichkeiten und der Grenzen, und man muss anerkennen, wie sehr manche Menschen Besonderes brauchen – bei allem Plädoyer für gemeinsame Beschulung, das ich grundsätzlich immer wieder sehr betone. Es gibt Grenzen des Möglichen und Grenzen des Sinnvollen. Das ist nun einmal so.

Vorsitzende: Vielen Dank. – Herr Prof. Dr. Radtke, bitte.

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Kollege Ahrbeck, ich möchte zwei Bemerkungen machen, eine allgemeine. Sie haben am Anfang Ihrer Ausführungen sehr stark auseinandergesetzten Zweckrationalität und Wertrationalität, indem Sie sagten, da gibt es eine Wertsetzung. Inklusion ist ein Wert. Den wollen wir. Dann hat die Wissenschaft da nichts mehr zu suchen. Da kann man sagen, nein, dann geht es im zweiten Schritt darum, was zweckmäßig ist, um dieses Ziel zu erreichen. Dazu hat die Wissenschaft sehr wohl einiges zu sagen. – Das nur als Vorbemerkung.

Ich wollte auf eine Formulierung von Ihnen zurückkommen. Ich habe mich heute Morgen hier schon einmal als jemand geoutet, der sich auch mit Etikettierungsproblemen beschäftigt. Sie haben bezogen auf Lernbehinderung ein Beispiel genannt: „Es zeigt sich dann nach einiger Zeit“. Ich habe meine Zweifel, ob sich das wirklich zeigt, oder ob es nicht einfach nur beobachtet wird, und zwar von denjenigen, die darauf sozusagen kategorial vorbereitet sind. Aber das ist noch nicht das Ganze. Es zeigt sich bzw. es wird beobachtet an bestimmten, dafür institutionell vorgesehenen Stellen. Diese Stellen sind in der Grundschule die, dass erst einmal überhaupt ein Kind von der Versetzung zurückgestellt werden muss und dass dann bei einem anderen Termin, der amtlich festgesetzt ist, ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt werden muss bzw. kann. Das wiederum hat organisatorische Konsequenzen für die Schule und den Schüler.

Meine Frage, die ich daran anschließen will: Ich habe immer ein wenig den Eindruck, wenn die verschiedenen Formen der Benachteiligung oder Beeinträchtigung in der Argumentation benutzt werden, dass ein wenig argumentative Mogelei geschieht. „Verhaltensgestört“ ist offensichtlich etwas anderes. Das haben Sie dargelegt, indem Sie sagten, davon gebe es einen pädagogischen und einen klinischen Begriff. Das ist meines Wissens – aber da bin ich kein Sonderpädagoge, deshalb frage ich – im Zusammenhang mit Lernbehinderung nicht der Fall.

Herr Prof. **Dr. Ahrbeck:** Das ist richtig. Das verweist dann immer auf die Komplexität des Phänomens. Lernbeeinträchtigung ist etwas völlig anderes als emotional-soziale Entwicklung, wenn sie denn sehr massiv ist. Manchmal überschneidet sich das, aber im Kern sind das unterschiedliche Disziplinen.

Ich bin mir nicht sicher, ob ich Ihnen folgen kann, und zwar aus folgendem Grund: Ich habe gesagt, sehr viele Kinder, die später als beeinträchtigt, das heißt als förderbedürftig gelten, gehen erst einmal gemeinsam in eine Schule, erste, zweite, dritte Klasse. Bei vielen Kindern mit Verhaltensproblemen wird es in der dritten, vierten Klasse dramatischer. Sie sind aber erst gemeinsam dort gewesen. Der Grund für die Vergabe eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und das spezielle Mittel in welchem System auch immer ist doch erst einmal der, dass die Kinder in ihrer Lernentwicklung so sehr zurückbleiben.

(Herr Prof. Dr. Radtke: Wenn sie als solche beobachtet werden; das ist der Punkt!)

Moment. Sie werden als Kinder beobachtet, natürlich. Es muss jemand beobachten, dass sie sehr zurückbleiben. Das, was beobachtet wird, ist allerdings nicht ganz beliebig. Ich will Ihnen folgendes Beispiel sagen: Wenn Sie die Pisa-Untersuchungen nehmen, hat Deutschland eine ständige Leistungssteigerung im Schulsystem. Aber wir haben bei den

Siebtklässlern zwei Problemgruppen. Das sind die 15 % oben, die nicht hinreichend gefördert werden, und die 15 % unten, die in der siebten Klasse nicht vernünftig lesen, schreiben und rechnen können. Das ist keine Frage der Beliebigkeit und der Akzeptanz, sondern das sind Kinder, die in ihrer Entwicklung nicht gut zurechtkommen. Das sind nicht nur die Lernbeeinträchtigten, sondern viele andere.

Insofern ist die Frage der Bildungsstandards auch eine solche: Am Ende der dritten, der vierten Klasse muss man schauen, was Kinder können. Das Ziel der Inklusion und der gemeinsamen Beschulung muss sein, dass die Entwicklung der Kinder gefördert wird. Die Schulen für Lernbeeinträchtigungen sind nicht sonderlich erfolgreich. Sie haben ungefähr 25 % der Kinder, die noch zum Hauptschulabschluss kommen, 75 % nicht. Ich sage gleich noch etwas dazu.

Das Ziel muss sein, dass diese Werte inklusiv erhöht werden, damit die Kinder später den besten Weg ins Leben beschreiten können. Da kann man nicht sagen, das sei eine subjektive Beobachtung nur von Lehrerinnen und Lehrern. Es geht um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder entwickeln müssen, damit sie gut im Leben zurechtkommen. Nebensatz: Der Umstand, dass viele Förderschüler keinen Hauptschulabschluss bekommen, liegt genau darin, dass sie so definiert sind, dass sie im Lernen, in der geistigen Entwicklung zurück sind.

Insofern glaube ich nicht, dass das nur eine Frage einer bestimmten Wahrnehmungshaltung ist, die anders sein könnte, sondern es geht um Grundstandards der Entwicklung und die Definition von Entwicklung und eine notwendige Diagnostik dazu, weil Sie sonst nicht vernünftig handeln können. Da haben wir vielleicht eine andere Philosophie. Ich sehe die Frage der subjektiven Etikettierung dort nur relativ begrenzt.

Vorsitzende: Vielen Dank. – Ich habe nun Herrn Nagel und Herrn Kraus noch auf der Rednerliste.

Herr **Nagel:** Sie haben vorhin betont, die Frage ist, welcher Bedingungen es bedarf. Ich denke, das ist in der Tat die Frage. Von daher kann eine absolute Antwort, das System oder jenes ist richtig, nicht gegeben werden. Jedes System muss im Kontext der dort gegebenen Bedingungen betrachtet werden. Das ist eines unserer Probleme. Wenn Sie vorher beschrieben haben, dass die Auflösung der Differenzierung in einer Schule für alle nicht so gut sei, sage ich: Uns geht es durchaus nicht um eine Auflösung der Differenzierung in einer Schule für alle. Uns geht es darum, dass eine Schule für alle so ausgestattet ist, dass die Differenzierung dort aufgenommen werden kann. Das ist inzwischen in Schulen auch in Teilen die Realität. Jede Schule muss Differenzierung aufnehmen.

Die Frage ist: Wie werden Schulen ausgestattet, um das leisten zu können? Da sage ich noch einmal ganz deutlich, dass auf jeden Fall ein Paradigmenwechsel notwendig ist. Wenn Sie sagen, es kann Situationen geben, in denen ein separierendes System – so nenne ich es jetzt einmal – notwendig und wichtig und auch gut für das Kind ist, sage ich: Wenn dem so ist, muss aber der Paradigmenwechsel so sein. Das muss dann ausdrücklich begründet werden und nicht das andere. Wir sind weit von diesem Paradigmenwechsel entfernt. Dann muss auch begründet werden, warum ein separierendes System außerhalb der Institution stattfinden müsste, in der die anderen Kinder sind.

Das sind die Fragen, die man meines Erachtens dann bezogen auf die Bedingungen stellen muss. Dann muss man fragen: Will eine Gesellschaft das leisten? Will sie das aus-

geben? Oder geht es nur darum, einmal eine Konvention zu unterzeichnen und damit sein Gewissen zu beruhigen? Das ist meines Erachtens die zentrale Auseinandersetzung.

Ich will noch einen weiteren Blick darauf werfen.

Vorsitzende: Herr Nagel, ich würde Sie bitten, die Frage zu stellen, kein Koreferat zu halten. Bitte.

Herr **Nagel:** Ich stelle jetzt die zweite Frage. Wie sehen Sie die Notwendigkeit eines inklusiven Systems bezogen auf Schülerinnen und Schüler, die anscheinend keine Behinderung haben? Es wird immer aus dem Blickwinkel der Menschen, die Förderbedarf haben –– Wie sieht es aus dem anderen Blickwinkel aus? Ich sage einmal, ich musste 20 Jahre alt werden, weil ich in der Schule niemals solche Menschen um mich hatte, um zu lernen, dass das ganz normale Menschen sind wie du und ich. Das ist eine Behinderung, die ich in der Schule gelernt habe. Wie sieht das aus, wenn Sie sagen, die Kinder werden von anderen ausgegrenzt, wenn sie in der Schule sind? Ist es nicht notwendig, dass die anderen lernen, sie nicht auszugrenzen? Die können das nur lernen, wenn die dann auch dabei sind. Auch solche Fragen müssen bei Inklusion bedacht werden.

Vorsitzende: Gut. Bitte schön, Herr Prof. Dr. Ahrbeck.

Herr Prof. **Dr. Ahrbeck:** Ich bin in fast allen Punkten einig mit Ihnen, nicht in der Grundsatzfrage Schule für alle. Das würde ich jetzt auch ungern diskutieren. Das ist ein anderes Problem. Natürlich muss das Spezielle begründet werden. Natürlich spräche einiges eher für spezielle Klassen als für spezielle Schulen. Darüber muss man noch einmal genauer nachdenken. In manchen Bereichen ist es vielleicht auch anders.

Deshalb hänge ich das Thema lieber etwas niedriger. Ich mache in Berlin die große Berliner Anfangsstudie „Inklusive Schule“. Die Lehrerinnen und Lehrer sind manchmal sehr angespannt und sehr belastet. Manchmal tun mir die Lehrerinnen und Lehrer leid und die Schüler auch. Die Frage ist doch: Welcher Bedingungen bedarf es? Man muss entgegen der ursprünglichen Aussagen von Preuss-Lausitz und Klemm klar sagen, die Geschichte lässt sich auch mit der Umwidmung von Mitteln, die für spezielle Einrichtungen reserviert waren, so nicht machen. Inklusion wird teurer. Dann muss man sagen, welche Bedingungen Lehrer brauchen.

Lehrer sind manchmal ganz realistisch. Ich habe meine Assistentin gefragt. Die Ergebnisse sind nicht veröffentlicht. Viele Lehrer sagen, wenn sie 18 bis 20 Kinder hätten, würden sie wenigstens halbwegs zurechtkommen. Zunehmend mehr Lehrer sagen in Berlin, wenn wir eine klare Diagnostik hätten, wäre es für uns einfacher. Zwei Drittel der Lehrer sagen, personenbezogene Diagnostik brauchen wir auch. Da gibt es viele Fragen. An der Stelle, denke ich, muss man auch die Lehrer und die Fachleute vor Ort einbeziehen, weil die Antworten vor Ort manchmal ganz unterschiedlich ausfallen. Die eine Region wird anders umgehen als die andere. Ich bin immer ein wenig skeptisch, ob man diese Geschichte mit Generalmarschplänen gut in den Griff bekommt.

Kurz zu Ihrer dritten Frage: Natürlich geht es um mehr Akzeptanz, um Kennenlernen von ehemals Fremdem. Man lernt Menschen kennen, mit denen man nichts zu tun hat. Das gilt für den weiten Bereich. Aber es gibt an der Stelle bei manchen Personengruppen

Grenzen. Ich hatte neulich einen Vortrag zur Lehrergesundheit. Der Saal war voll. In der ersten Reihe saß eine Schulleiterin einer inklusiven Schule, die sagte, sie würde ihren Job mit voller Überzeugung tun und dies und jenes. Sie hätte ein Kind mit autistischen Zügen. Sie möchte nicht, dass das Kind in riesigen Gruppen ist. Das Kind kommt dort nicht zu recht. Ich habe gesagt, ich bin mit Ihnen einig. Toll, wenn Sie Inklusion vorantreiben, und toll, wenn Sie anerkennen, dass Ihr Kind so etwas anderes braucht.

Das Bildungsrecht für alle Schüler haben wir. Es wird kein Kind von Bildung ausgeschlossen. In anderen europäischen Ländern ist dies anders. Natürlich geht die gesamte Inklusionsthematik auch auf die Vielfalt – Ausländerkinder usw. –, die wir jetzt haben. Ich sage immer wieder, das Gemeinsame ist ein großer Wert, Toleranz, Anerkennung usw. Aber ich glaube, wir brauchen einen relativ breiten Toleranzbegriff derart, dass nicht diejenigen, die anderes wollen, die nicht im Mainstream mitdenken, die Wahlmöglichkeiten realisieren wollen, nicht in die böse Ecke geschoben werden. Die Gefahr gibt es allerdings auch. Das muss man ganz deutlich sagen.

Vorsitzende: Als letzten Redner habe ich Herrn Kraus auf meiner Liste. Bitte schön.

SV **Josef Kraus:** Frau Vorsitzende! Herr Prof. Ahrbeck! Zwei Punkte möchte ich ansprechen. Erster Punkt Leistungsbilanzen. Ich meine nicht irgendwelche Ergebnisse und Rankingplätze in Pisa, sondern ich denke daran, dass die Mehrzahl unserer Bundesländer zentrale Jahrgangsstufentests hat, in der Grundschule, in der 6. Klasse, in der 8. Klasse, in der 10. Klasse, in der Regel konzentriert auf Deutsch und Mathematik, aber teilweise auch in der weiterführenden Schule, was Fremdsprachen betrifft. Das ist eigentlich ein Riesendatenpool. Ist der schon einmal differenziert nach der Frage ausgewertet worden, wie Förderschüler und wie inklusive Klassen abschneiden?

Der zweite Punkt ist eher eine grundsätzliche Frage. Ich habe manchmal den Eindruck – der ist heute verschiedentlich wieder bestätigt worden –, dass es in weiten Kreisen Gemeingut und Konsens mit einer hohen Resistenz zu sein scheint, dass die UN-Konvention die Existenz von Förder- und Sonderschulen verbietet. Gibt die UN-Konvention das her? Oder anders ausgedrückt die Frage: Wenn ich mir Artikel 5 Abs. 4 und Artikel 7 Abs. 2 der Konvention anschau, bitte ich um Ihre Exegese. Da passt das wohl nicht so ganz zusammen. Ich lese einmal Artikel 5 Abs. 4 vor:

„Besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens.“

In Artikel 7 Abs. 2 heißt es:

„Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“

Wie gesagt, ich bitte um Ihre Auslegung, auch was die Strukturpolitik betrifft.

Herr Prof. **Dr. Ahrbeck:** Es kann sein, dass ich die erste Frage nach der langzeitigen Entwicklung von Kindern nicht gut beantworten kann. Frau Wild hat einiges dazu gesagt. Es gibt die IQB-Studie. Diese sagt, inklusiv integrativ lernen die Kinder mit Lernbeeinträchtigungen mehr. In der Studie sind aber die Schwerbeeinträchtigten nicht mit unter-

sucht worden. Wir haben einen relativ unsicheren Forschungsstand. Andererseits – das möchte ich noch hinzufügen: Bei aller Liebe oder nicht Liebe zu Pisa, es geht darum, dass Grundqualifikationen von Schülern irgendwann überprüft werden. Zum Beispiel haben wir die Grundschuluntersuchungen, die die einzelnen Bundesländer miteinander vergleichen. Was lernen Kinder in der Grundschule?

Natürlich muss sich jedes Bundesland und jede Schule daran messen lassen, ob elementare Bildungsziele erreicht werden. Das kann man nicht beliebig zur Disposition stellen lassen. Die Ergebnisse sind – das wissen Sie alle – bezüglich auf einzelne Bundesländer sehr unterschiedlich. Man kann den Föderalismus sehr kritisieren, weil das 16 Ministerien sind und alles Mögliche. Aber der größere Skandal scheint mir zu sein, dass es Bundesländer gibt, in denen die Schüler in manchen Lernfächern ein Jahr voraus sind und in anderen Bundesländern sind die Kinder systematisch zurück. Das halte ich für ein wirkliches Problem. Das Problem wird sich, auch wenn es nicht erforscht ist, für die inklusive Beschulung stellen.

Zur zweiten Frage: Ich sehe es genau wie Sie. Die UN-Konvention ist ein in sich widersprüchliches Unternehmen. Zu Recht wird die Gemeinsamkeit befürwortet. Aber auch ein hohes Maß an Förderung. Das kann in einen Spannungsrahmen geraten. Ich habe es zuerst anhand der Frage der Kinder mit den Gebärden gesagt. Kein Mittel betreffend Gebärdensprache darf verweigert werden. Das führt aber Menschen in die Gebärdensprachgemeinschaft. Das führt sie nicht primär in die Gemeinschaft der vielen – wir haben das Institut bei uns und sehen es tagtäglich –, sondern es führt in die Gebärdensprachgemeinschaft.

So etwas wie intensiv pädagogische Settings für manche Menschen sollen dazu führen, dass die Menschen besser in die Gemeinschaft, in die Gesellschaft zurückkommen. Ich kann ganz deutlich sagen, ich würde es für eine Fehlinterpretation der Konvention halten, zu sagen, eine extreme Verengung aus menschenrechtlichen Gründen darf das Spezielle nicht mehr sein – an der Stelle werde ich ein klein wenig scharf –, auch dann, wenn es Menschen nachdrücklich hilft. Wir müssen die unbedingte Gemeinsamkeit in Kauf nehmen, auch wenn es nachweislich Menschen schadet. So kann die UN-Konvention meines Erachtens nicht interpretiert werden.

Vorsitzende: Ihnen vielen Dank, Herr Prof. Dr. Ahrbeck. – Mir liegen keine weiteren Wortmeldungen vor. Ich schließe Tagesordnungspunkt 1.

Wiesbaden, 18. Januar 2016

Für die Protokollierung:

Michaela Öfftring

Die Vorsitzende:

Sabine Bächle-Scholz

Inklusive Pädagogik: Grundlagen, Bausteine, Dissens und Vorschläge zum Konsens

Prof. Dr. Annedore Prengel

Anhörung Wiesbaden, 18.12.2015

Inklusive Pädagogik: Grundlagen, Bausteine, Dissens und Vorschläge zum Konsens

I. Grundlagen

I. Bausteine

I. Dissens und Vorschläge zum Konsens

I. Schluss: Konsensuelle Merkmale guter Schule

II. Anhang: Inklusion bei schweren Verhaltensstörungen

1. Grundlagen

1. Menschenrechtliche Grundlagen

Freiheit – Gleichheit – Solidarität

2. Demokratie- und modernisierungstheoretische Grundlagen

Feudale / moderne / spätmoderne Entwicklungen

3. Beziehungs- und bildungstheoretische Grundlagen

Sozialisations- und Qualifikationsfunktion stärken!

Selektionsfunktion zurückstellen.

Zwölf Bausteine einer guten (inkluisiven) Pädagogik:

I. Institutionelle Ebene

1. Wohnortnähe: Aufnahme aller Kinder in ihre Schule/Kita mit allen Stufen vor Ort
2. Externe Kooperation: Verbindliche Zusammenarbeit u.a. mit Beratungsstellen, Frühförderung, Jugendhilfe, Kitas, anderen Schulen, Eltern u.a. Institutionen im Sozialraum
3. Interne institutionelle Gestaltung: Demokratische Schulordnung mit klassenübergreifenden Regeln und Kinderpartizipation, Fürsorge für Wohlbefinden der Kinder + Erwachsenen. Zugehörigkeit zur heterogenen Klassengemeinschaft, ggf. temporäre Lern- u. Neigungsgruppen, bei Bedarf 1:1-Betreuung. Im Sek.-Bereich flexible, individuelle Vergabe aller Abschlüsse

II. Professionelle Ebene

4. Teamarbeit: Kontinuierliche multiprofessionelle Planung im Team + Inter-/Supervision
5. Sonder- u. Sozialpädagogik: Feste Grundausstattung + fallbezogen externe Experten

III. Beziehungsebene

6. Lehrer-Schüler-Beziehung: Anerkennung aller Lernenden, denn „schlechte“ Schüler gibt es nicht, jedes Kind verhält sich subjektiv sinnvoll und ist auf seiner Stufe kompetent. Haltende pädagogische Beziehungen mit feinfühler Bindung, besonders für traumatisierte Kinder.
7. Peerbeziehungen: Kultivierung guter Beziehungen der Kinder untereinander

IV. Didaktische Ebene

8. Didaktische Säule obligatorisches Lernen: Fachbezogene gestufte Kerncurricula für alle Lernausgangslagen, Freiarbeit für Individualisierung mit Kompetenzrastern und Lernmaterialien
9. Didaktische Säule fakultatives Lernen: Freiräume und Materialien für gemeinsame und individuelle Projekte zu Themen und Interessen der Kinder.
10. Didaktische Diagnostik: Einheit von professioneller Diagnostik und Didaktik durch Lehrer/innen, Formatives Assessment mit Trennung von Lernsituationen und Leistungsbewertung. Selbst- und Peerassessment der Schülerinnen und Schüler (Assessment for Learning).

- V. Finanziell-bildungspolit. Ebene:** 11. Ausreichende Ausstattung, 12. Geplante Implementation

Vertiefung: Pädagogische Beziehungen



Robert C. Pianta am 3.10.2013 an der Universität Potsdam

3. Befunde aus der alltäglichen Praxis

Mehrheitlich anerkennende und neutrale Handlungsmuster (ca. 75 %), weniger verletzende Handlungsmuster (ca. 25 %).
Sehr verletzend: ca. 6%.

Sehr heterogen Profile einzelner Lehrpersonen, häufig anerkennende und häufig verletzende Lehrkräfte arbeiten Tür an Tür

Kinder reagieren körperlich sichtbar auf die Qualität der Ansprache: Anerkennung unterstützt Lernen, Verletzungen blockieren Lernen.

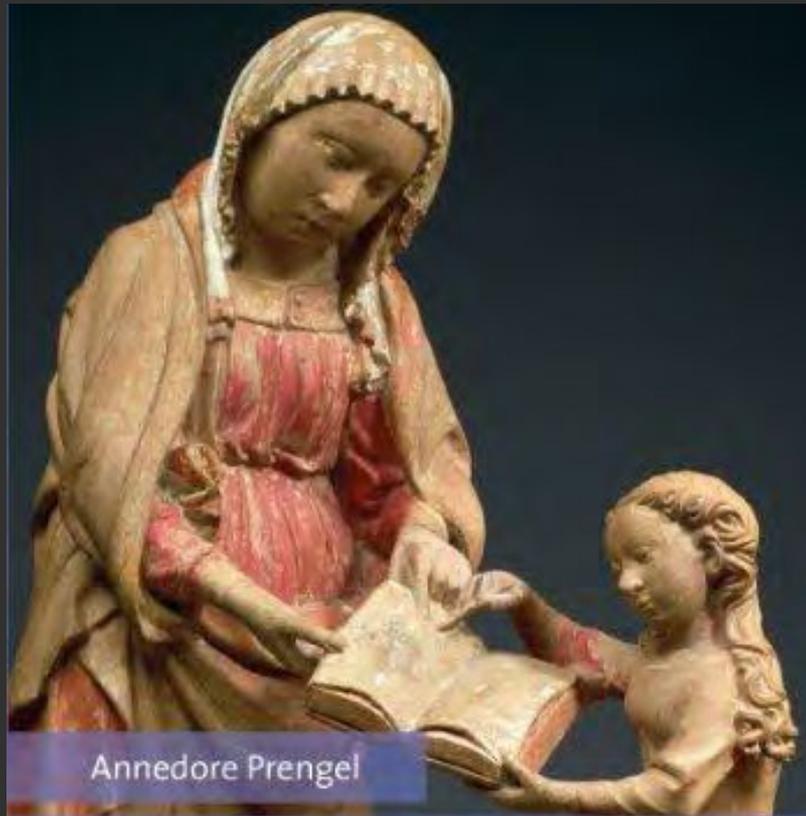
Verletzungen treffen teilweise seriell die gleichen Kinder.

Die Peers übernehmen ermutigende oder verletzende Haltungen der Lehrerin ihren Mitschülern gegenüber.

Zwei Beispielszenen (kontrastierend)

„Die Klassenlehrerin Frau B. sagt zu Lukas: Weißt du was mich richtig ärgert, dass du so unglaublich faul bist. ... So richtig schön dummfaul.“

„Die Musiklehrerin Frau K. sagt zu Eva: Die Atmung ist schon super. Jetzt müssen wir noch an der Artikulation arbeiten“



Annedore Prengel

Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz

Verlag Barbara Budrich



Zur didaktischen Ebene:

1. Obligatorisches Kerncurriculum individualisiert vermitteln (anhand von Kompetenzrastern mit Stufenmodellen und Lernmateriealien)
1. Freiräume für Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen eröffnen

Vertiefung: Inklusive Didaktik und didaktische Diagnostik



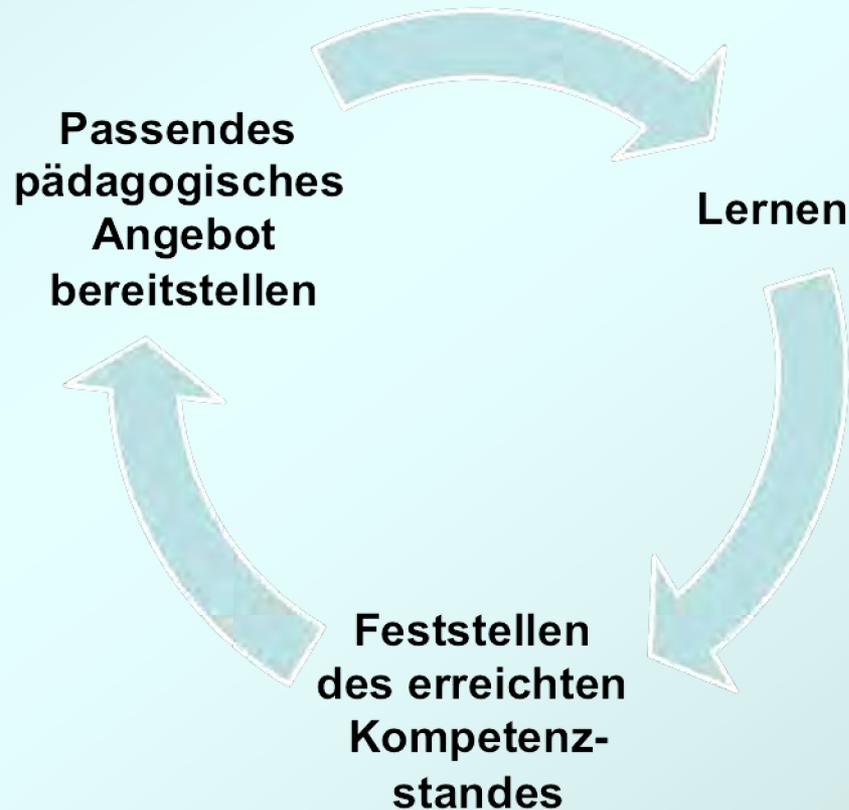
Beispiele und Quellen für Kompetenzraster:

- Pädagogische Hochschule / FHNW:
Lernlandkarten („Ich kann ...“)
<http://www.schul-in.ch/lernlandkarten.cfm>
- Rechtschreibwerkstatt Sommer-Stumpfenhorst
rechtschreib-werkstatt.de
- Handbuch ILEA-T
ilea-t.reha.uni-halle.de



Systematische didaktisch-diagnostische Instrumente

- Kompetenztaster und passende Lernmaterialien
- Freie Texte, Bilder
- Direkte Leistungsvorlagen, Portfolios, Produkte
- Gruppengespräche im Team



III. Dissens und Vorschläge zum Konsens

1. Inklusion braucht interne und externe **sonderpädagogische Kompetenz**.
1. Inklusion braucht **sonderpädagogische Kategorien** für Arbeitshypothesen.
1. Inklusion ermöglicht **individuelle Passung für alle Leistungsniveaus** und Solidarität in heterogenen Gruppen.
1. Inklusion braucht **alltägliche Antidiskriminierungsarbeit**.
1. Inklusion stellt **individuelle Leistungsförderung aller** in den Mittelpunkt.
1. Inklusion braucht **systematische Fortbildung** für die Ausbreitung in der Fläche.
1. **Jeder Schritt** zur Demokratisierung in der Bildung ist wertvoll.

IV. Schluss: Konsensuelle Merkmale guter Schule wirken inklusiv

Nichtausgrenzung: Gute Schule bemüht sich darum, ihre Schüler sozial und kognitiv zu fördern und nicht abzustufen oder sitzenzulassen.

Anerkennung: Gute Schule bemüht sich um gute, halt gebende Lehrer-Schüler-Beziehungen.

Individualisierte Vermittlung des Kerncurriculums: Gute Schule bemüht sich um eine Didaktik, die jeden Schüler individuell im Bereich des Kerncurriculums so weit wie möglich bringt.

Freiheit für ein fakultatives Schülercurriculum: Gute Schule bemüht sich um Freiräume für selbstgewählte Lernprojekte und Schüleraktivitäten.

Demokratische Schulordnung: Gute Schule arbeitet mit einer demokratischen Schulordnung, die wechselseitigen Respekt, Schülerpartizipation und Beschwerdemanagement ermöglicht.

Teamarbeit und Supervision: Gute Schule pflegt verbindliche Teamarbeit und Supervision.

Externe Kooperation: Gute Schule kooperiert mit außerschulischen Stellen und mit Eltern.

Verbesserung der Lehrerprofessionalität: Gute Schule arbeitet an der Verbesserung der didaktischen und pädagogischen Kompetenz der Lehrpersonen.

Trennung von Lernsituationen und Leistungsbewertung: Gute Schule ermöglicht alltäglich inhaltliche Rückmeldungen zum individuellen Lernprozess.

Bildungspolitik unterstützt gute Schulentwicklung durch:

- **Feste multiprofessionelle Teams** in jeder Schule/Kita und gute materielle Ausstattung
- Verbesserung externer didaktischer, (sonder)pädagogischer, schulpsychologischer **Beratung**
- Verbesserung der **Lehrerausbildung** und **–fortbildung**
- Verbesserung der **Interventionsmöglichkeiten** bei professionellem Fehlverhalten von Lehrkräften



Julia Kristeva und Charles Gardou (2012, S. 47): Behinderung und Vulnerabilität. In: Sprache und Kommunikation, Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Kohlhammer, S. 47.

„ ... jedem zu gewähren, seine ureigenste Biographie dem Gemeinwohl beizusteuern ...“

Ein Film von Hubertus Siegert



Klassen Leben

Wir können auch anders!

Regie Hubertus Siegert Kamera Armin Fausten Schnitt Bernd Eischer Ton Ulla Kösterke, Wolfgang Schickraffl Filmmusik Bernd Friedmann
Schauspieler Alexander Saal, Michael Honeiner, Heribert Hubert, Ulrich Adomat, Produktionsassistentin Elisabeth Batsch, Redakteur (ab 7) Anette Fleming
Produzent Hubertus Siegert, Eine Produktion von S.U.M.O. Film in Kooperation mit RBB/ARTE, gefördert von Medienboard Berlin-Brandenburg, Filmstiftung NRW und FFA
in Vertikale von Pitti Medien, verteilte gefördert von Medienboard Berlin-Brandenburg, FFA und BKM



www.klassenleben.de



V. Anhang: Inklusion bei schweren Verhaltensstörungen

In der Schulentwicklung wird eine Einstellungsänderung aller beteiligten Erwachsenen sowie der Peers mit dem Ziel der **Anerkennung, Zuwendung** und **Ressourcenorientierung** erreicht.

Regeln der demokratischen Schulordnung werden von Erwachsenen und Kindern vertreten, so dass Kinder mit Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung **Nachsozialisation** erfahren.

Ein verlässlich **ritualisierter Tagesablauf** bietet einen sicheren Rahmen.

Traumatisierten Kindern wird eine kontinuierliche **Beziehung zu einer Halt gebenden Bezugsperson** ermöglicht.

Verbale/körperliche Übergriffe werden in ihrem subjektiven Sinn entschlüsselt. Reaktionen stärken **Zugehörigkeit** und **Wiedergutmachung** und grenzen nicht aus.

Kinder mit sehr schweren Verhaltensstörungen besuchen für einen Teil des Schultages **temporäre Lerngruppen**, bei Pflege der Zugehörigkeit zur **Klassengemeinschaft**.

In Ausnahmefällen kann zeitweilig **1:1-Betreuung** in der inklusiven Schule angezeigt sein.

Alle beteiligten Lehr- und Fachkräfte beraten und beschließen in regelmäßigen verbindlichen **Teamsitzungen und Supervision**, was zu tun ist. Bei Bedarf erhalten sie externe Beratung.

Zusammenarbeit mit Eltern findet kontinuierlich, anerkennend, ressourcenorientiert und - wenn nötig - aufsuchend statt.

Schule und Jugendhilfe kooperieren kontinuierlich und eng. Bei Bedarf besuchen Kinder ein Tagesheim, so dass Heimunterbringung möglichst vermieden werden kann.



Reinhard Stähling

Basiswissen
Grundschule

Band 20

„Du gehörst zu uns“ Inklusive Grundschule



Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule

Peerbeziehungen in der inklusiven Pädagogik:

„In der Entwicklungslogik ist es widersinnig, Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen als Jugendliche oder Erwachsene zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren“

(Maria Kron 2008, S. 193).