



Prof. Dr. Jutta Schöler | Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik | Dr. Carmen Dorrance

Auf dem Weg zur Schule für alle?

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention
im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter
europäischer Länder und Empfehlungen für die
inklusive Bildung in Bayern

**FRIEDRICH
EBERT**
STIFTUNG

BAYERNFORUM

BAYERN MACHT BILDUNG

Prof. Dr. Jutta Schöler | Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik | Dr. Carmen Dorrance

Auf dem Weg zur Schule für alle?

**Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention
im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter
europäischer Länder und Empfehlungen für die
inklusive Bildung in Bayern**

**FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG**

BAYERNFORUM

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Einleitung	8
2. Rechtliche Bedeutung und Tragweite der UN-Konvention	10
3. Perspektiven für politische Entscheidungen	12
4. Internationale Entwicklungen zu einem inklusiven Bildungssystem	13
4.1 Italien	13
4.1.1 Grundlegende Struktur des Bildungssystems	13
4.1.2 Aktueller Stand der Umsetzung der UN-Konvention	14
4.1.3 Die inklusive Bildung begünstigende Faktoren und Rahmenbedingungen in Italien	14
4.1.4 Lehrerbildung	15
4.2 Finnland	16
4.2.1 Grundlegende Struktur des Bildungssystems	16
4.2.2 Aktueller Stand der Umsetzung der UN-Konvention	18
4.2.3 Die inklusive Bildung begünstigende Faktoren und Rahmenbedingungen in Finnland	23
4.2.4 Lehrerbildung, Professionalität und Kooperation in einem schulinternen, interdisziplinären Team	24
5. Entwicklungen eines integrativen Bildungssystems in Deutschland	25
5.1 Historischer Rückblick und aktueller Stand	25
5.1.1 Definitions-, Selektions- und Integrationsquoten in Deutschland	26
5.1.2 Kosten	29
5.1.3 Leistung	29
5.1.4 Ganztagschule	30
5.1.5 Therapie	31
5.1.6 Lehrerbildung	31
5.2 Beispiele: Berlin und Schleswig-Holstein	32
5.2.1 Berlin	32
5.2.2 Schleswig-Holstein	36
6. Das Bayerische Bildungssystem zwischen Separation, Integration und Inklusion: Bestandsaufnahme und Rahmenbedingungen	38
6.1 Die Novellierung des BayEUG im Jahre 2003 und Maßnahmen zur Prävention der Überweisungen auf Förderschulen	38
6.1.1 Der Grundsatz der aktiven Teilnahme am Unterricht	39
6.1.2 Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich	40
6.1.3 Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE)	41
6.1.4 Die Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklasse (DFK)	42
6.1.5 Die Rolle des Mobilien Sonderpädagogischen Dienstes (MSD)	44
6.1.6 Der Einschulungsprozess	46
6.1.7 Flexible Schuleingangsphase als Modellversuch	46

6.2	Die vier Schulorganisationsformen der Integration in Bayern	47
6.2.1	Einzelintegration	47
6.2.2	Kooperationsklassen	48
6.2.3	Außenklassen	50
6.2.4	Öffnung der Förderschulen für Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf	51
6.3	Bisherige Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Bayern	52
6.4	Gesamteinschätzung	53
7.	Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Bildungssystem	55
8.	Literaturverzeichnis	58
	Die Autorinnen	66

Vorwort

Seit knapp zwei Jahren gibt es in Deutschland einen Rechtsanspruch auf gemeinsames Lernen aller Kinder – mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Am 26. März 2009 ist in Deutschland die UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderung in Kraft getreten, die die Vertragsstaaten verpflichtet, ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen zu schaffen.

Die Erkenntnis, dass gemeinsames Lernen und die damit verbundene Ausrichtung auf individuelle Förderung allen Kindern zugute kommt, findet auch in Deutschland zunehmend Anklang. Das Erlernen von sozialer Kompetenz und Toleranz, aber auch der individuelle Lernfortschritt und die soziale Integration funktionieren in heterogenen Gruppen wesentlich besser – zum Wohle aller Kinder mit und ohne Behinderung.

Doch die bildungspolitische Realität bleibt oft noch weit hinter dieser theoretischen Erkenntnis zurück. Während einige Bundesländer wie Schleswig-Holstein, Bremen und Berlin den Umbau hin zu einem inklusiven Schulsystem vorantreiben, halten andere Bundesländer am ‚Aussortieren‘ der Kinder und an den Förderschulen fest. Insbesondere das bayerische Schulsystem, in dem nur ca. 12,5% der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet werden, gerät mit der UN-Konvention unter erheblichen Reformdruck. Angesichts des etablierten Förderschulsystems und mangelnder individueller Förderangebote an Regelschulen stellt der neue Rechtsanspruch die bayerische Bildungspolitik vor große strukturelle und pädagogische Herausforderungen. Ob der von der Staatsregierung proklamierte Weg der „Inklusion durch Kooperation“ den Ansprüchen an ein inklusives Bildungssystem gerecht wird, darf bezweifelt werden.

Was muss sich anlässlich der neuen Rechtslage im bayerischen Schulsystem ändern? Welche Reformschritte müssen zur Umsetzung des Anspruchs auf ein inklusives Bildungssystem unternommen werden? Welche Erfahrungen können aus anderen (Bundes-) Ländern herangezogen werden?

Die vorliegende Kurzstudie des BayernForums soll zur Orientierung des politischen Reformprozesses in Bayern im Sinne der Sozialen Demokratie beitragen, deren Werten sich die Friedrich-Ebert-Stiftung verpflichtet sieht. Soziale Demokratie basiert auf der Anerkennung aller Grundrechte, zu denen neben den bürgerlichen und politischen auch die Rechte aller auf Teilhabe an Bildung und am sozialen, wirtschaftlichen

und kulturellen Leben zählen. Dies bedeutet auch, dass allen Menschen die Möglichkeit eröffnet werden muss, über Bildung die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten zu erwerben, um aktiv am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren. Gleichzeitig erfordert der Anspruch einer Sozialen Demokratie, dass gesellschaftliche und soziale Lebensräume offen für alle sind und niemand von gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten ausgeschlossen bleibt. Bildungsgerechtigkeit und soziale Integration aller Menschen – mit und ohne Behinderung – sind daher zentrale Pfeiler der Sozialen Demokratie.

Die Friedrich-Ebert-Stiftung beschäftigt sich vor diesem Hintergrund an verschiedenen Stellen ihrer Bildungs- und Beratungstätigkeit mit den Anforderungen eines inklusiven Schulsystems und leistet mit Veranstaltungen und Publikationen einen Beitrag zur aktuellen Reformdebatte in Bund und Ländern. Die Broschüre „Inklusive Bildung – Die UN-Konvention und ihre Folgen“ des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung dokumentiert die Ergebnisse eines Fachgesprächs am 17. Mai 2010 in Berlin und gibt einen informativen Überblick über praktische und theoretische Aspekte der Inklusionsdebatte.

Mit der vorliegenden Expertise knüpfen wir an diese Überlegungen an und konkretisieren die Anforderungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention speziell mit Blick auf das bayerische Bildungssystem. Vor dem Hintergrund einer Bewertung der politischen und rechtlichen Implikationen der Konvention zeigen die Autorinnen Wege für die Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem auf – im internationalen Kontext (Italien und Finnland) wie auch in anderen Bundesländern (Berlin und Schleswig-Holstein). Eine Analyse der bisherigen integrativen Entwicklungen im bayerischen Bildungssystem macht im Anschluss deutlich, dass vor dem Hintergrund der neuen Rechtslage weiterer Handlungsbedarf besteht. Die Kurzstudie schließt mit konkreten, schrittweisen Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Bildungssystem und bezieht hierbei die Erfahrungen aus den zuvor analysierten Beispielländern ein.

Wir hoffen, mit dieser Expertise einen Beitrag zur Strukturierung der Inklusionsdebatte und zur Orientierung der politischen Entscheidungsfindung in Bayern zu leisten.

Alina Fuchs
BayernForum der Friedrich-Ebert-Stiftung

1. Einleitung

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen trat nach ihrer Ratifizierung im Jahre 2008 in der Bundesrepublik Deutschland zum 26. März 2009 in Kraft¹. Daher wird es in absehbarer Zeit rechtlich nicht mehr haltbar sein, Kinder wegen einer Beeinträchtigung, wie beispielsweise einer Lernschwierigkeit, gegen den Willen ihrer Eltern einen Platz im örtlichen Regelkindergarten oder in der Schule des Wohnortes zu verweigern.

In der vorliegenden Kurzstudie wird ein Überblick über die bisherige Entwicklung zu dieser anstehenden pädagogischen Reform in Deutschland gegeben. Im Vergleich dazu werden die Bildungssysteme von zwei europäischen Ländern exemplarisch dargestellt (Italien und Finnland). Diese haben seit Mitte der 70er Jahre das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern konsequent vorangetrieben.

In der Bundesrepublik Deutschland weisen die längsten Erfahrungen und größten Erfolge bezüglich des Ziels einer gemeinsamen Schule für alle Kinder die Bundesländer Berlin und Schleswig-Holstein auf.

Für Bayern werden die bisherigen schulpolitischen Entscheidungen und Entwicklungen dargestellt und kritisch gewürdigt, bevor abschließend Handlungsempfehlungen für die weitere Schulentwicklung unter Berücksichtigung der UN-Konvention formuliert werden.

Zusammenfassung:

Zentrale Fragen* und Antworten

1. Was genau muss sich angesichts der neuen Rechtslage durch die UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Schulsystem ändern?

- Durch eine Schulgesetzänderung und weiterführende Ausführungsvorschriften muss sichergestellt werden, dass kein Kind gegen den Willen der Eltern auf eine Förderschule überwiesen wird und dass alle Regelschulen sich als Bildungseinrichtungen auch für Kinder und Jugendliche mit einer abweichenden Entwicklung verstehen.
- Zunächst sollten die ad hoc einzurichtenden Integrationsklassen und Einzelintegrationsmaßnahmen mit entsprechenden Fortbildungen vorbereitet und begleitet werden. Des Weiteren sollten

solche Fortbildungen (zur Methodik und Didaktik in heterogenen Lerngruppen, zur Teamarbeit und Kooperation, zur Erstellung individueller Entwicklungspläne, etc.) auch für alle anderen interessierten Schulen und Lehrkräfte angeboten werden, damit langfristig Kompetenzen und Qualifikationen zur Erfüllung des Rechts auf Partizipation aufgebaut werden.

- Landesweit sollen regionale Planungsgruppen mit dem Ziel eingerichtet werden, konkrete Pläne auszuarbeiten, wie die vorhandenen Ressourcen der Förderschulen mit den Regelschulen zusammengeführt werden können.

Für weitere Handlungsempfehlungen siehe Kapitel 7.

2. Welche Vorteile bringt die inklusive Bildung gegenüber dem Förderschulsystem?

Das gegenwärtige Förderschulsystem ist teuer und die Effektivität für die Lern- und Entwicklungsförderung im Vergleich zu integrativen Konzepten nicht belegt. Es erfüllt nicht die gesetzlichen Vorgaben aus der Übernahme der UN-Behindertenrechtskonvention in deutsches Recht. Kinder und Jugendliche, die während der Kindergarten- und Schulbesuchszeit getrennt aufwachsen und lernen, können als Erwachsene nur mühsam oder gar nicht die gegenseitigen Vorurteile und Unsicherheiten überwinden. Dies ist sowohl für Heranwachsende mit Behinderung als auch für Heranwachsende ohne Behinderung ein Nachteil im Vergleich zu gemeinsamer Erziehung und Bildung. Die langjährigen Versuche, mit Hilfe von segregativen Förderangeboten die Vision einer besseren Integration zu verwirklichen, müssen angesichts der weitgehenden „Nicht-Sichtbarkeit“ von Menschen mit Behinderungen und der mangelnden gesellschaftlichen Integration von sozial marginalisierten Gruppen als nicht besonders erfolgreich eingestuft werden. Das soziale Lernen in einer heterogenen Gruppe basiert auf der Idee, dass alle Mitglieder der Gruppe lernen, sich auf die Bedürfnisse der anderen einzustellen und einzulassen, die Hintergründe für Differenzen wahrzunehmen, anzuerkennen oder ggf. zu hinterfragen (z.B. bei sozialer Benachteiligung) und ihren eigenen Beitrag zum Zusammenleben zu leisten. Inklusive Bildung ist dabei kein Konzept, das nur die Partizipation von Menschen mit Behinderungen fokussiert (vgl. Merz-Atalik 2010).

* Fragen des Auftraggebers, BayernForum der Friedrich-Ebert-Stiftung.

¹ Vgl. Debatte vom 24.11.2008 im Ausschuss für Arbeit und Soziales des Deutschen Bundestages: http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2008/22810535_kw48_soziales/index.html

3. Bedeutet die Konvention mittelfristig das Ende der Förderschule und einen grundlegenden Wandel hin zum inklusiven Bildungssystem?

Ja – die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet, dass es Kindergärten und Schulen nicht mehr geben wird, die nur von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht werden. Die UN-Konvention verbietet zwar Sonderschulen nicht. Aber aus der Norm, dass jedes Kind einen Anspruch auf gemeinsames Lernen mit nicht behinderten Kindern hat, ergibt sich als Schlussfolgerung, dass kein Kind in eine Institution überwiesen werden darf, in der es nur Kinder mit ähnlichen Defiziten trifft. Dies wäre nur zulässig, wenn ein zeitlich begrenzter Aufenthalt eindeutig der Rehabilitation dient und die Rückkehr in die Regel-Einrichtung jederzeit möglich ist. Die Forderung in Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, mit dem die Staaten sich verpflichten, ein „inklusives Bildungssystem zu gewährleisten“, bedeutet, dass jeder Kindergarten und jede Schule sich der Förderung von Kindern sowie Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf öffnen muss. Die vorhandenen Förderschulen müssen in die – auch aus demographischen Gründen – notwendigen Schulentwicklungsplanungen einbezogen werden. Die jetzigen Förderschulen werden Kompetenzzentren ohne Schüler mit einem ambulanten Auftrag der Förderung von inklusiven Bildungsprozessen oder wandeln sich um in attraktive Schulen für alle Heranwachsenden.

4. Wie muss dieser Prozess in Bayern verlaufen?

Mit den Planungen muss umgehend begonnen werden, mit klaren Zeit-Limits: In spätestens vier Jahren sollten die letzten Sonder-Kindergärten geschlossen sein; in zehn Jahren die letzten reinen Förderschulen. Die vorhandenen Ressourcen der Förderschulen und der ineffektiven Sondermaßnahmen (Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) und Diagnose-Förderklassen) sollten sukzessive in die Regelschulen verlagert werden. Begleitende Fortbildungen sind auf allen Ebenen notwendig (Schulaufsicht/Schulleitungen/Erzieher/-innen und Lehrer/-innen).

5. Welche Rolle spielt die Schulstruktur für erfolgreiche inklusive Bildung?

Die Schulstrukturdebatte sollte mit der Aufgabe der gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern

und Jugendlichen mit und ohne Behinderung nicht verknüpft werden. Für Kindergärten und Grundschulen gibt es keine Schulstruktur-Probleme, welche aus der Übernahme der UN-Behindertenrechtskonvention in deutsches Recht resultieren. In der Sekundarstufe I werden in den kommenden Jahren aus demographischen Gründen Schulstruktur-Entscheidungen notwendig sein. Hierbei muss beachtet werden, dass alle Schulformen der Sekundarstufe I und II in die Entwicklung inklusiven Unterrichts einbezogen werden. Auch und gerade die Gymnasien sind herausgefordert, zieldiffernten Unterricht zu entwickeln und Schülerinnen und Schüler mit Sinnesschädigung oder mit körperlichen Beeinträchtigungen zielgleich – mit Nachteilsausgleich und auf der Basis eines individualisierten Curriculums – zu einem guten Schulabschluss zu fördern.

6. Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit inklusive Bildung und individuelle Förderung in der Regelschule funktionieren?

Rahmenbedingungen für guten Unterricht für alle Kinder können geschaffen werden, wenn die Ressourcen aus den Förderschulen in die Regelschulen verlagert werden.

Bauliche Maßnahmen sind nur selten notwendig. Jegliche Neubau- und Umbaumaßnahmen in Kindergärten und Schulen müssen die Anforderungen der Barrierefreiheit erfüllen. Hierfür sollte zentral eine Beratungsinstanz eingerichtet werden. Lehrerbildung und -fortbildungen müssen umgehend die Erfordernisse des inklusiven Unterrichts berücksichtigen. Dabei kann auf die bisherigen Erfahrungen aus dem internationalen Raum und aus anderen Bundesländern sowie auf eine umfangreiche Integrationsforschung in deutschsprachigen Ländern zurückgegriffen werden (vgl. Merz-Atalik 2008, 2006). Schulversuche sind nicht notwendig. Als wichtigste Gelingensbedingung für integrativen/inklusive Unterricht haben sich die grundlegenden Einstellungen der Beteiligten, die Kooperationsbereitschaft und der Kompetenztransfer zwischen Sonder- und Regelpädagoginnen und -pädagogen sowie die Unterrichtsgestaltung erwiesen. Eine stärkere Verknüpfung der Aus- und Fortbildungsgänge für Sonder- und Regelschullehrer/-innen, gegenseitige Hospitationen und Austausch von Erfahrungen im Unterricht sollten die ersten Integrationsmaßnahmen begleiten.

2. Rechtliche Bedeutung und Tragweite der UN-Behindertenrechtskonvention

Im Artikel 24, Absatz 1 der UN-Behindertenrechtskonvention heißt es:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]“²

Absatz 2 lautet:

„Bei der Verwirklichung dieses Rechtes stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben.“

Im Vorfeld der Diskussion über die Ratifizierung der bereits im Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen in New York verabschiedeten Behindertenrechtskonvention waren die Bundesländer über die Kultusministerkonferenz unter der Großen Koalition von SPD und CDU beteiligt. Die Bundesländer haben der Übernahme des Gesetzes zur UN-Behindertenrechtskonvention schließlich einstimmig zugestimmt. Somit ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bindendes Recht für alle Bundesländer, Landkreise und Kommunen.³

„Für den Bereich Schule muss nun zeitnah durch die Länderparlamente die Umsetzung in den einschlägigen Landesgesetzen erfolgen und die landesrechtliche Einklagbarkeit geschaffen werden“ (Riedel 2010, S. 52).

In den sechs gesetzlich legitimierten⁴ Verhandlungssprachen der UN ist durchgängig von „inclusion“ und nicht „integration“ die Rede. Beide Begriffe sind nicht als Synonyme zu verwenden. Sondern: „Integration“ geht davon aus, dass Personen „inte-

grationsfähig“ sind, oder es wird angenommen, sie seien es nicht. „Inklusion“ bedeutet die Akzeptanz des Zusammenlebens aller Menschen. Inklusive Institutionen gehen von der Verschiedenheit der Menschen in der Gesellschaft aus und erhalten die Aufgabe, die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit jeder Form sozialer Marginalisierung entgegengewirkt wird. Im Bildungsbereich bedeutet dies: Jeder Kindergarten, jede Schule und jede Universität wird so um- und ausgestaltet, dass gemeinsame Bildung möglich ist. Die hierfür notwendigen personellen, sächlichen und organisatorischen Ressourcen müssen nicht in jeder Institution vorgehalten, aber bei Bedarf in Wohnortnähe geschaffen werden. Neben der begrifflichen Konfusion bezüglich der Tragweite eines inklusiven gegenüber einem integrativen Kontext, ist die deutschsprachige Übersetzung in weiteren Aspekten zu kritisieren. Im englischsprachigen Original der Konvention heißt es:

„Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live“ (§ 24, Abs. b).

In der deutschsprachigen Übersetzung wird dies reduziert auf den

„Zugang zu einem integrativen [...] Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ in der „Gemeinschaft in der sie leben“.

Das bezieht sich also erstens eher auf die Organisationsform „Unterricht“ (*instruction oder class*) und weniger auf die Bildung im Allgemeinen (*education*) und zweitens auf die Gemeinschaft, in der die Schüler/-innen leben (*peer-group*) und nicht auf die Gemeinde oder das Wohneinzugsgebiet (*community in which they live*). Darunter könnten dann durchaus auch Formen wie Außenklassen, Kooperationsklassen, aber auch Sonderklassen an Regelschulen

² Im Folgenden wird die UN-Konvention nach der von der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen veröffentlichten Textfassung zitiert (siehe Literaturverzeichnis). Zum Verständnis von Inklusion versus Integration siehe „Schattenübersetzung“: http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php/dokumente/doc_details/2-schattenubersetzung-un-konvention

³ Vgl. drei Rechtsgutachten: Eibe Riedel; Poscher/Langer/Rux; Latham und Watkins.

⁴ Die vorliegende deutschsprachige Übersetzung zählt nicht dazu, deshalb müssen zunächst grundlegende Übertragungsdefizite aufgezeigt werden.

fallen, die dem Anspruch einer inklusiven Schulentwicklung für alle Kinder nicht entsprechen.

Exkurs: Man stelle sich einmal vor, wie sich die Bundesrepublik Deutschland nach 1989 verändert hätte, wenn die Regierung der DDR ein Reise-Antrags-Verfahren mit Visaregelungen umgesetzt hätte und nicht die Reisefreiheit. Die gegenwärtigen Verfahren, mit denen Eltern die Integration ihres Kindes beantragen müssen und von den Prüf- und Genehmigungsverfahren der Sonderschulpädagogen/-innen abhängig sind, sind mit restriktiven Visabestimmungen zu vergleichen.

Die Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention hat die Aufgabe, die Einhaltung und Umsetzung der Konvention zu begleiten und zu fördern, sowie regelmäßige Berichte zur Umsetzung zu erstellen. Einzelfälle sollen nur dann bearbeitet werden, wenn eine Frage von grundsätzlicher Bedeutung erkennbar wird (vgl.: Deutsches Institut für Menschenrechte). Im September 2010 hat Valentin Aichele, der Leiter der Monitoring-Stelle in einer Stellungnahme dargelegt, warum die Schulbehörden der Länder nach dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention bereits heute bei der Anwendung von Landesrecht das Recht auf inklusive Bildung zu beachten haben und in welchem Umfang die behördlichen Entscheidungen der gerichtlichen Überprüfung in Bezug auf die spezifische Beachtung menschenrechtlicher Normen unterliegen. (vgl. Aichele 2010)

Der Bundesbehindertenbeauftragte Otto Regenspurger formulierte bereits 1995, im Zusammenhang mit der Änderung des Grundgesetzes, Artikel 3:

„Wenn Kinder wegen ihrer Behinderung nicht zu Regelschulen zugelassen, sondern auf Sonderinstitutionen verwiesen werden, so liegt hierin eine Benachteiligung stets dann, wenn diese Ungleichbehandlung nicht dem Willen der Betroffenen (oder ihrer Erziehungsberechtigten) entspricht“ (Regenspurger, S. 39).

3. Perspektiven für politische Entscheidungen

Ziel muss eindeutig sein, dass kein Kind gegen den Willen seiner Eltern in eine Sonderschule überwiesen wird. In der Regelschule muss die notwendige sonderpädagogische Unterstützung gesichert werden, entsprechend den Zielvorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention.⁵ So wird im Absatz 3 von Artikel 24 festgelegt:

„Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

- a) *erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderung und das Mentoring;*
- b) *erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;*
- c) *stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen und taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.“⁶*

Schulentwicklungsplanung sollte sofort mit der Zielsetzung beginnen, dass es in ca. zehn Jahren keine Schulen mehr gibt, die nur von Kindern mit Behinderung besucht werden und keine Schule, in welcher Kinder mit Behinderung nicht vorkommen. Die vorhandenen Sonderschulen müssen umgewandelt werden in attraktive Schulen für alle Kinder wie z.B. die Regine-Hildebrand-Schule in Birkenwerder/Brandenburg (ehemalige Schule für Körperbehinderte der DDR) oder die Jakob-Muth-Schule in Nürnberg und die Sophie-Scholl-Schule in Giessen (beide Schulen in Trägerschaft der Lebenshilfe). Wenn es an einzelnen Standorten nicht gelingt, auch für Kinder ohne Behinderung und deren Eltern attraktiv zu werden, müssen sie nach und nach geschlossen werden. Bei größerer Rechtssicherheit für den gemeinsamen Unterricht besteht die Gefahr, dass die noch vorhandenen Sonderschulen zu „Restschulen“ werden. Von einem politisch zu ent-

scheidenden Stichtag an darf es keine Neu-Einschulungen in Sonderschulen mehr geben. Plätze für die Heranwachsenden, deren Eltern den Verbleib in der Sonderschule wünschen, müssen für eine Übergangszeit gesichert werden.

Alle Kinder sollten in der wohnortnahen Grundschule eingeschult werden. Nur auf ausdrücklichen Antrag der Eltern sollte es – übergangsweise bis zur vollständigen Verwirklichung der Inklusion – möglich sein, die Beschulung in einer Sonderschule zu beantragen. Dementsprechend wäre das Schulgesetz zu verändern.

⁵ In dieser Expertise werden die Begriffe Sonderschule/Förderschule bzw. Regelschule/allgemeine Schule synonym gebraucht. Die KMK hat sich auf die Sprachregelung Förderschule/allgemeinbildende Schule verständigt. Das Bundesverfassungsgericht bevorzugt den Begriff „Regelschule“, um sie von „Sonderschule“ abzugrenzen (vgl. Dietze, 1998, S.218 – Verweis auf BVerfG, Beschluss vom 8. Oktober 1997, 1 BvR 9/97).

⁶ Diese Forderungen für die „sehr seltenen Formen der Behinderung“ (maximal 4% aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf), die spezielle Kommunikationsformen benötigen, sind von den Verbänden der Menschen mit Behinderung bei den Verhandlungen der UN in New York durchgesetzt worden.

4. Internationale Entwicklungen zu einem inklusiven Bildungssystem

Alois Bürlì kommt in einer aktuellen Veröffentlichung zu der Erkenntnis, dass eine allgemeine integrative Orientierung in Europa, eine Integrationspolitik zugunsten von Menschen mit Behinderungen zu erkennen ist. Die vielfältigen europäischen Initiativen zur Förderung der Integration dieser Menschen (Bürlì 2010) verfolgen alle so etwas wie Leitideen, jedoch noch keine gemeinsame Strategie. Meijer beschreibt die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und insbesondere den Artikel 24 deshalb als „*crucial for guiding work in educational policy and practice*“ (Meijer 2010, o.A.). Bereits die Kategorisierung von Behinderungen (manche Länder kennen nur zwei, andere bis zu 12 Kategorien), die einschlägigen Klassifikationen und Begriffe, die Populationen in ihrem Anteil an der Gesamtschülerschaft und nicht zuletzt auch die Fördersysteme unterscheiden sich vehement voneinander. Man muss jedoch feststellen, dass die nationale Variationsbreite in keinem Land so groß ist wie in Deutschland, bedingt durch die kulturpolitisch different gestalteten Systeme in den 16 Bundesländern. Die Länder, in denen noch kein so stark ausgewiesenes ‚Expertentum‘ und kein ‚exklusives Schulsystem‘ für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen entstanden waren, hatten es leichter, direkt in eine inklusivere Bildungslandschaft zu steuern. In Ländern, in denen Sonderschulen historisch eine breitere Entwicklung gefunden haben, ist die Sonderpädagogik als Disziplin auch stärker in die Thematik Inklusion involviert und erfährt durch sie eine Form der ‚Bedrohung‘ (z.B. in Deutschland, Niederlande, Frankreich; vgl. Meijer).

„This is a more or less direct consequence of having a large special school system; on the one hand, co-operation of special schools in the process towards inclusion is necessary; on the other hand, the inclusion process itself is a danger for them“ (Meijer 2010, o.A.).

Die administrativen Ebenen der Sonderpädagogik, das Fach Sonderpädagogik, die Sonderschulen und mithin die Sonderschullehrer/-innen sowie die Sonderpädagogik-Professoren/-innen befinden sich also in einem Dilemma. Die Herausforderungen sind groß und bedürfen neben den veränderten Perspektiven auch einer neuen, konzeptionell an einem gemeinsamen Schulsystem ausgerichteten theoretischen Fundierung und Handlungskonzepte im Fach. Waren es lange Zeit die integrativen Modelle und Konzepte, die sich in einem Legitimationsdruck befanden, so sind es jetzt – insbesondere seit der UN-Konvention – zunehmend die segregativen sonder-

pädagogischen Handlungskonzepte, Interventionen und Beschulungsformen.

4.1 Italien

4.1.1 Grundlegende Struktur des Bildungssystems

Italien gilt weltweit als ein Land, in welchem im europäischen Vergleich die Integrationsdebatte relativ früh zu Reformen im Schulsystem führte. Das Schulsystem in Italien sieht generell eine Schulpflicht von 6 bis 14 Jahren sowie eine Pflicht zur Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen bis zum vollendeten 18. Lebensjahr vor. Vom Jahr 2000 bis zur Einführung der Ausbildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr im Jahr 2004 betrug die Schulpflicht nur vorübergehend 9 Jahre. Das Schulsystem ist in Italien einheitlich, grundsätzlich gibt es in allen 20 italienischen Regionen dasselbe Schulsystem. Der Schulbesuch ist in der Pflichtschule kostenlos. Nach fünf Jahren in der *Scuola Elementare* (Grundschule) folgen drei Jahre auf der *Scuola Media Unica* (Mittelschule). Im Anschluss daran bieten weiterführende Schulen wie das *Istituto Tecnico Industriale* (Gewerbeoberschule), das *Istituto Professionale* (Berufsschule) und das *Liceo* (Wissenschaftliches Lyzeum) eine berufsspezifische Ausbildung oder eine Vorbereitung auf die universitäre Ausbildung an. Das Gesetz zur Autonomie der Schulen vom 11.7.2000 gesteht den einzelnen Bildungseinrichtungen weitgehende Freiheiten in Bezug auf das Profil, die konzeptionelle Ausgestaltung und die didaktisch-methodische Gestaltung von Lern- und Unterrichtsprozessen zu. Der aktuelle Schwerpunkt der schulreformerischen Bestrebungen liegt nach Brugger-Paggi (2007) auf der „*Individualisierung und Personalisierung des Lernens*“.

Das Recht auf inklusive Bildung in den Regeleinrichtungen aller Schulstufen und der vorschulischen Einrichtungen sowie der Universität ist bereits umgesetzt (vgl. Brugger-Paggi 2007). Zur Legitimierung von individuellen Fördermaßnahmen in den Regeleinrichtungen bedarf es nach wie vor einer Klassifizierung der Kinder und Jugendlichen. Es wird unterschieden zwischen einer „*Funktionsdiagnose*“ – die nicht vordergründig eine medizinische Ausrichtung hat, sondern die Grundlage für eine erzieherische und didaktische Tätigkeit bilden soll (vgl. Brugger-Paggi 2007) – und einem „*Individuellen Erziehungsplan*“.

„Er beschreibt auf Grund der jährlich erfassten individuellen Ausgangslage die integrierten und aufeinander abgestimmten Maßnahmen sowie die individuellen Zielsetzungen [...] zur vollen Verwirklichung des Rechts auf Erziehung und Bildung [...]“ (ebd., 440).

Für jedes Kind mit einem besonderen Förderbedarf wird ein individueller Erziehungsplan erstellt. Es gibt keine Bildungspläne für spezifische Schülergruppen oder Bildungsorte, sondern man geht davon aus, dass

„[...] jedes Kind einzigartig ist. Auch wenn dieselbe Diagnose vorliegt, so können deren Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes völlig unterschiedlich sein.“ (Brugger-Paggi 2007, 440).

Entsprechend den darin festgelegten Erziehungs- und Bildungszielen erfolgt die Leistungsbewertung bei Schülern/-innen mit Beeinträchtigung individuell. Die flächendeckende Umsetzung des Rechtes auf integrative Beschulung führt dazu, dass die Ressourcen für sonderpädagogische Förderung oder integrative/inklusive Maßnahmen und Rahmenbedingungen allen Schulen zur Verfügung gestellt werden müssen.

4.1.2 Aktueller Stand der Umsetzung der UN-Konvention

Italien hat – gleichsam wie Deutschland – bereits im März 2007 die vorliegende UN-Konvention gezeichnet. Die Ratifizierung durch die politische Ebene im Land erfolgte am 15.5.2009 und es wurden beide Protokolle⁷ ratifiziert. Bereits 1971 wurde im Gesetz Nr. 118/71 im Artikel 28 der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen ermöglicht.

„Behinderte Kinder können ihre Schulpflicht in öffentlichen Schulen absolvieren. Eine Ausnahme bilden schwerer behinderte Kinder. Es besteht die Pflicht der Kommunen zu kostenlosem Schultransport und zu kostenloser öffentlicher Bildung. Eine Erleichterung der Integration behinderter Schüler in höhere Schulen wird beabsichtigt“ (Mattke 2008, 215).

Damit waren die Grundlagen für die zunehmende Integration gelegt und seit Ende der 70er Jahre gibt es nur noch einzelne staatliche oder private Sonderkindergärten und Sonderschulen in Italien. Nach den Zahlen handelt es sich um je eine Einrichtung im Kindergartenbereich und eine im Grundschulbe-

reich, um 4 in der Mittelschulstufe und 6 im Sekundarstufenbereich in ganz Italien (nach: Ministerium für Unterricht, Universität und Forschung, Schuljahr 2009/2010). Es sind so offiziell 99,9% der Kinder mit einer Behinderung an den Regelschulen beschult. Insgesamt werden 181.000 Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung erfasst, das sind 2,3% aller Schüler/-innen im schulpflichtigen Alter (ebd.). Die Quote der Kinder mit einer Behinderung liegt also weit unter jener der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland (die ebenso die Kinder mit einem Förderbedarf im Lernen, der sozialen und emotionalen Entwicklung zu denselben zählen) und im Vergleich zu den in Finnland erfassten 23% mit speziellen Erziehungserfordernissen, die im Schuljahr 2008/09 *parttime special education* erhielten (vgl. Finland Statistics 2009; siehe im Folgenden), handelt es sich um eine verschwindend geringe Zahl. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Klassifikationen und der Klassifikationsbereich zwischen den drei Ländern keineswegs übereinstimmen können.

4.1.3 Die inklusive Bildung begünstigende Faktoren und Rahmenbedingungen in Italien

„In Italien hat es nie ein gut ausgebautes Sonderschulwesen gegeben; zudem war dieses vielfach nur auf die großen Städte beschränkt und keineswegs so ausdifferenziert, wie wir es aus dem deutschsprachigen Ausland kennen. Bereits 1962 hat sich Italien für eine einheitliche Pflichtschule für alle Schüler bis zum 14. Lebensjahr entschieden. Als 1977 mit einem Gesetzartikel die Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung in den Grund- und Mittelschulen verpflichtend und flächendeckend eingeführt worden ist, ging es eigentlich nur darum, diese Gemeinsame Schule nun effektiv für alle Schüler und Schülerinnen eines Einzugsgebietes zu öffnen“ (Brugger-Paggi 2007, 439).

„Tutti uguali, Tutti diversi“, der Leitgedanke der schulreformerischen Bewegungen in Italien fokussierte von Anfang an keine spezifische Schüler- oder Fördergruppen, vielmehr ging es um die Akzeptanz des Lernens in Vielfalt für alle Kinder und Jugendlichen in einer Schule.

⁷ Das Fakultativprotokoll sieht ein internationales Beschwerdeverfahren vor. Deutschland hat dieses ratifiziert.

Stellen für Regellehrpersonen und Integrationslehrpersonen in Italien (2008/09 – 2009/10)

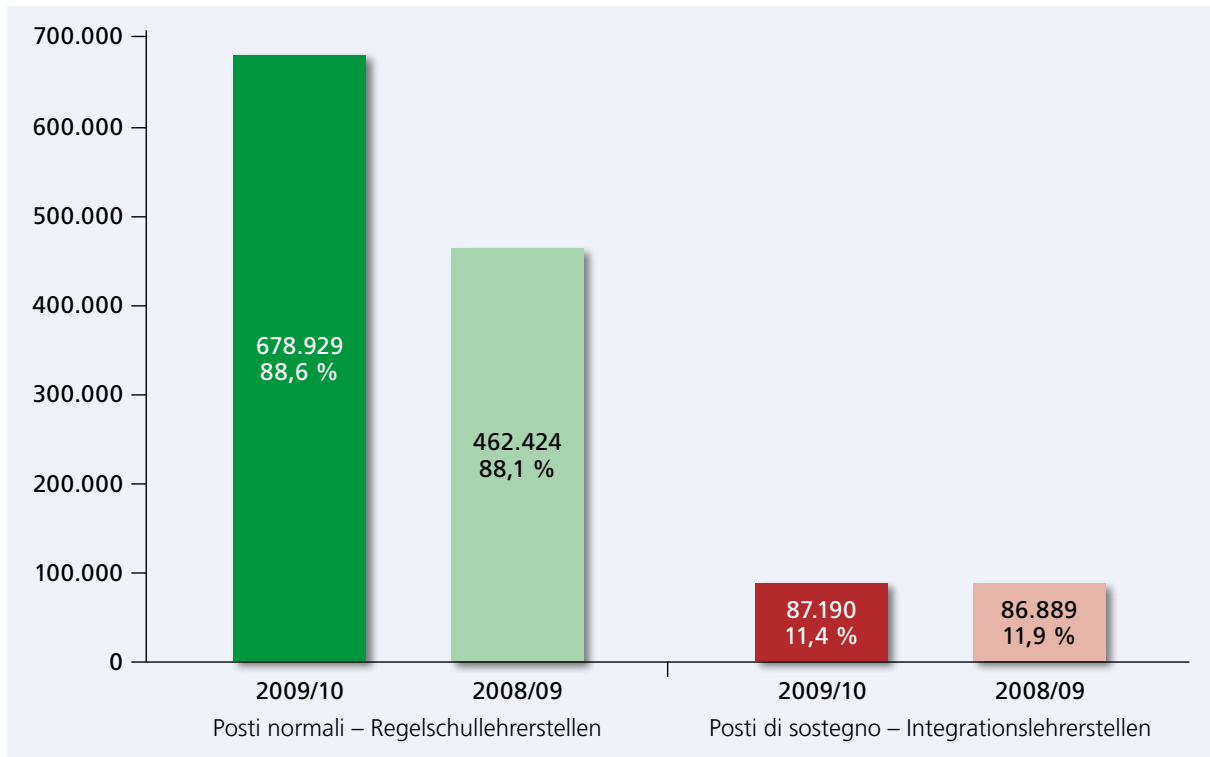


Abb. 1: Berechnungen: Merz-Atalik 2010, Darstellung: Dorrance 2010 [Basis: Fig. 1 – Dotazioni organiche del personale docente (posti normali e di sostegno) in Organico di Fatto: confronto aa.ss. 2008/09 – 2009/10]

4.1.4 Lehrerbildung

Brugger-Paggi (ebd.) führt die erfolgreiche Umsetzung von inklusiven Bildungsangeboten in Italien vor allem auf die später einsetzende Lehrerbildung für Integration zurück (berufsbegleitende Spezialisierungskurse für Regelschullehrkräfte, Zusatzqualifikationen für Erzieherinnen und Erzieher/Grundschullehrkräfte, verpflichtende Module zur Integrationspädagogik für alle Lehramtsstudierenden und Erzieherinnen/Erzieher und Fortbildungsmaßnahmen⁸). Ebenso betont Matt (2008), dass die italienische Praxis zeigt, dass das

„Expertentum zur Förderung von Kindern mit Behinderung keineswegs aufgegeben werden muss, sondern den Kindern stattdessen an nicht ausgegrenzten Orten zur Verfügung gestellt wird“ (ebd., S. 230).

Mittlerweile gibt es Zusatzqualifikationen zur integrativen Pädagogik (im Rahmen des Erststudiums als auch der Weiterbildung) für alle Lehrkräfte aller Schulstufen.

Die Abbildung 1 zeigt, dass immerhin fast 12% der Lehrerstellen in den italienischen Schulen mit ausgebildeten Integrationslehrern/-innen zu besetzen sind. Der Anteil derer, die explizit als solche ausgeschrieben sind, ist im vergangenen Jahr sogar gestiegen von 11,4 auf 11,9%. Als Integrationslehrkraft hat man ein etwas höheres Einkommen im Vergleich zu einer Regellehrkraft. Viele Lehrer/-innen besuchen deshalb auch aus einer Sekundärmotivation heraus die Kurse für Integrationslehrpersonen, daher ist davon auszugehen, dass weitaus mehr Personal die Ausbildung hat, jedoch nicht als solche eingruppiert und eingestellt ist.

Seit 1995 erfolgten mehrere grundlegende Reformen im italienischen Bildungssystem. Davon war immer auch die Lehrerausbildung tangiert, so auch die Bologna-Reform und der Transfer in Bachelor- und Masterabschlüsse. Die allgemeine Lehrerausbildung umfasst 4-jährige Universitäts-Lehrgänge, die zu einem *Laurea in Scienze della Formazione Primaria* (Laureat Primarschullehramt) führen. Innerhalb der Ausbildung zum Primarstufenlehramt werden alle Fächer studiert, die in der Primarstufe angeboten werden (Generalistenprinzip). Die Sekundarstufenausbildung stellt eine

⁸ Sie kritisiert, dass diese freiwillig sind.

postgraduale Qualifikation dar, die mit zwei Jahren Dauer einem Masterabschluss gleichgestellt ist und eine Fokussierung auf ausgewählte Fächer vornimmt. Die Ausbildung von Lehrkräften mit sonderpädagogischen Aufgaben (*insegnanti di sostegno*) stellt ebenfalls einen postgradualen Studiengang dar, ist jedoch nur einjährig und lediglich vom Umfang der Kreditpunkte mit einem MA vergleichbar. Die Universitätsausbildung enthält vielfältige Praxisanteile. Lehrkräfte, die mit gehörlosen und blinden Kindern arbeiten, können zudem ein Zusatzsemester mit einem speziellen Zertifikat absolvieren. Die Rolle der als Integrationslehrer/-innen beschäftigten sonderpädagogisch qualifizierten Lehrer/-innen hat sich in Relation zur Tätigkeit der Sonderschullehrer/-in erheblich verändert. Sie sind jetzt als zusätzliche Integrationslehrkräfte im gemeinsamen Unterricht – im Sinne des „*method and resource teachers*“ – tätig. Integrationslehrkräfte arbeiten in der Klasse und unterstützen das Lernen für alle Kinder und Jugendlichen,

„sie erweitern das Methoden-Repertoire des Unterrichts, sie kennen besondere Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel und wissen erforderlichenfalls sie zu besorgen, sie kennen auch außerschulische Hilfsdienste, die im Bedarfsfall herangezogen werden können. Nach Hinz (a.a.O., 128) verkörpern die M&R-Lehrpersonen geradezu ‚die Neudefinition der Sonderpädagogengerolle‘ im künftigen Schulwesen. Nach den kanadischen Erfahrungen ist die vielfältige Unterstützung der Regelschullehrpersonen eine der wichtigsten Komponenten erfolgreicher schulischer Inklusion (Perner 1997, 75).“ (Sander 2002, S. 152).

Was können wir von Italien lernen?

Lehrerinnen und Lehrer in italienischen Schulen stellen sich seit ca. dreißig Jahren darauf ein, die Kinder so zu akzeptieren, wie sie sind. Deshalb kann viel Zeit und Kraft direkt für die Förderung aller Kinder genutzt werden. Da es keine Selektionsverfahren auf der Basis defizit-orientierter, lernortzuweisender Diagnostik gibt, kann die Zeit für Förderdiagnostik und Individualisierung von Lernwegen und Unterricht genutzt werden. Sonderpädagogisch qualifiziertes Personal arbeitet in den Regelschulen gemeinsam mit allen Lehrerinnen und Lehrern im gemeinsamen Unterricht. Alle Lehrerinnen und Lehrer sind im Rahmen der Lehreraus- und Fortbildung auf die Tätigkeit in einer heterogenen Lerngruppe im Rahmen von inklusiven Konzepten vorbereitet. Die sonderpädagogischen Kompetenzen werden als eine wichtige Qualifikation für das Lernen aller Kinder gesehen (siehe Kapitel 7).

4.2 Finnland

4.2.1 Grundlegende Struktur des Bildungssystems

In Finnland leistet man sich⁹ ein Bildungssystem, das in seiner Ausstattung und der Autonomie der einzelnen Institutionen gegenüber anderen europäischen Ländern deutlich hervorsteht. Bereits 1964 und 1968 wurden weitreichende politische Grundentscheidungen getroffen, die zur Umwandlung des bis dahin horizontal und selektiv strukturierten Schulwesens in ein Gemeinschaftsschulsystem führten. In den Jahren 1972 – 1977 wurden schrittweise – beginnend vom Norden bis zum Süden – flächendeckend Gemeinschaftsschulen, die so genannten *Peruskoulu/Grundskola* bis zum 9. Schuljahr (vom 7. bis zum 16. Lebensjahr) eingerichtet und 1980 die Niveaurokurse in den Klassen 1–9 abgeschafft. Die Oberstufe bzw. die fortführende Schule nach dem 9. Schuljahr ist die *Lukio*/Gymnasium. Sie führt keine Jahrgangsklassen, sondern arbeitet mit einem reinen Kurssystem. Je nach Begabung, Fleiß und angestrebtem Notendurchschnitt kann man das Abitur nach zwei, drei oder vier Jahren ablegen. Dabei handelt es sich um ein landesweites Zentralabitur, bei dem nicht nur die Aufgaben zentral gestellt, sondern auch die Arbeiten der Prüflinge zentral korrigiert werden. Die Lehrkräfte der Schülerinnen und Schüler haben dadurch keinen Einfluss auf die Bewertung der Prüfungsleistungen. Neben den *Lukio* gibt es noch die *Ammattikoulu/Yresskola* (Berufsfachschulen) vom 16. – 19. Lebensjahr, die mit einem berufsqualifizierenden Abschluss aufwarten.

Die Klassengröße in der Gemeinschaftsschule liegt bei höchstens 24 Kindern (2008 lag die durchschnittliche Klassengröße bei 18,6) und es wird von einer Lehrer-Schüler-Relation von 1 zu 10,5 berichtet (Eurydice 2009). Bis zum 6. Schuljahr ist das Klassenlehrerprinzip bestimmend, ab dann steigt die Zahl der Fachlehrer/-innen. Nach wie vor gibt es vereinzelte Rückschulungen bzw. Nichtversetzungen, jedoch vorwiegend in den ersten beiden Schuljahrgängen. Nicht nur die Klassen sind relativ klein, sondern auch die Schulen: So wurde im Rahmen eines Besuches beim Schulamt Helsinki berichtet, dass ca. 60% der Schulen weniger als 7 Lehrkräfte hatten und nur 3% aller Schulen mehr als 500 Schüler/-innen.

⁹ Die Bildungsausgaben liegen deutlich über dem OECD-Durchschnitt.

An den Schulen arbeiten zudem interdisziplinäre Teams. Jede Schule hat stundenweise eine/n Krankenschwester/Krankenpfleger (präventive Gesundheitspädagogik), eine/n Schulpsychologen/-in, Schulassistenten/-in, sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte und in den höheren Klassen auch Schullaufbahnberater/-innen. Zudem gibt es an jeder Schule eine/n Kurator/-in, i.R. eine/n Sozialpädagogen/-in mit Zuständigkeit bei Problemkonstellationen in Gruppen, von Familien, Lehrkräften und Kindern.

In den PISA-Studien der OECD zeigte sich Finnland bisher kontinuierlich als besonders erfolgreich auf den ersten Plätzen. Auf die Nachfrage (d.V.) bei einem Schulamtsleiter in Helsinki nach den Effekten dieses Erfolges auf die Bildungspolitik und die Wahrnehmung der Bildung allgemein, äußerte dieser:

„Wir stehen seitdem unter einem enormen Druck! Die Eltern und die Gesellschaft erwarten von uns, dass wir auf dem ersten Platz bleiben und beobachten jede Entwicklung kritisch. Dies hat das Bewusstsein geschärft, aber auch die Wertschätzung für Bildung erhöht. Die öffentlichen Investitionen in Bildung sind seitdem gestiegen“ (Persönliches Gespräch; Merz-Atalik 2007).

Auf der Seite des *Finish National Board of Education* wird der Erfolg folgendermaßen begründet:

„Warum hat Finnland so gut bei PISA abgeschnitten? Einige Erklärungen sind in den wichtigsten Grundsätzen für eine umfassende Bildung in Finnland zu finden: Das finnische Schulsystem bietet gleiche Bildungschancen für alle, unabhängig von Wohnort, Geschlecht, finanzieller Situation oder sprachlichem und kulturellem Hintergrund. Mit diesem Ziel vor Augen, ist die Zugänglichkeit von Bildung im ganzen Land gewährleistet. Finnland hat keine getrennten Bildungsangebote für verschiedene Geschlechter, also keine Mädchen- und Jungenschulen. Grundbildung ist völlig kostenlos (einschließlich Lernmaterialien, Verpflegung in der Schule, Gesundheitsversorgung, Zahnpflege und Schülertransport). Grundbildung wird in einer integrierten neunjährigen Struktur für die gesamte Altersgruppe gedacht. Schulen wählen nicht Schüler aus, jeder Schüler hat Zugang zu einer Schule in seinem Wohn-Einzugsgebiet garantiert. Auch Kinder mit den schwersten geistigen Behinderungen fallen in den Rahmen der gemeinsamen Grundbildung. [...] Viel Aufmerksamkeit wird auf die individuelle Förderung der Schüler, das Lernen und das Wohl-

finden und die einschlägigen Richtlinien – welche im Kerncurriculum enthalten sind – konzentriert. Jeder Schüler erhält Unterstützung, damit sein Lernen erfolgreich sein kann. Nur 2% der Schülerinnen und Schüler müssen eine Klasse wiederholen. Klassenwiederholungen erfolgen meistens im ersten oder zweiten Schuljahr. Nur 0,5% der Schüler scheitern an dem Schulabschluss der Gemeinschaftsschule. Mehr als 96% der Absolventen der Grundbildung gehen in die Sekundarstufe II über.“¹⁰

Sowohl die Schulen als auch die Lehrer/-innen haben eine große Autonomie in der Gestaltung von Lernen und Unterricht. Jede Schule entwickelt ein eigenes Curriculum, welches auf den Vorgaben des nationalen Curriculums für die Gemeinschaftsschule basiert. Die Lehrer/-innen sind in der Auswahl der Lehrmethoden und der Lehrmaterialien frei.

¹⁰ Entnommen und aus dem Englischen übersetzt von der Homepage des *National Board of Education Finland* www.oph.fi/english/education. (Download am 13.9.2010)

Das deutsche und das finnische Schulsystem im direkten Vergleich¹¹

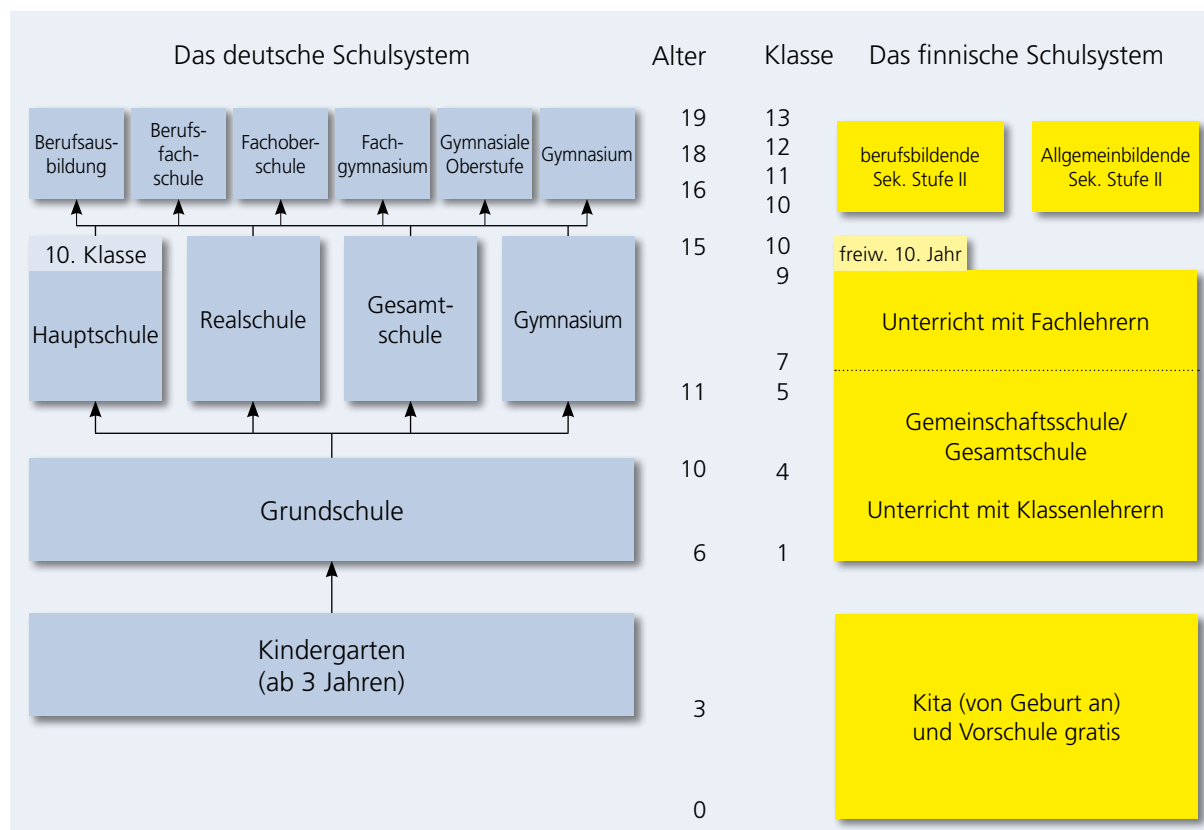


Abb. 2: Merz-Atalik 2010, Quelle: www.dfg-rhpf Saar.de/schulsystem.jpg (Download: 30.9.2010)

4.2.2 Aktueller Stand der Umsetzung der UN-Konvention

Finnland hat im Jahr 2007 die UN-Konvention unterzeichnet, bislang erfolgte keine nationale Ratifizierung¹². Das aktuell gültige Schulgesetz nimmt Stellung zur Integration im „Basic education act“ (1998) in der gültigen Fassung von 2004 (Amendments up to 1136) wie folgt:

„Special-needs education

1. A pupil who has moderate learning or adjustment difficulties shall be entitled to special-needs education alongside other teaching.
2. If, owing to a disability, an illness, retarded development, an emotional disturbance or a comparable cause, a pupil cannot be otherwise taught, the pupil must be admitted or transferred to special-needs education. As far as possible, special-needs education shall be organised in conjunction with other education or else in a special-needs classroom or some other appropriate facility. [...]

An individual educational plan shall be devised for the pupil“ (Sec. 17).

Hier wird der Vorrang des gemeinsamen Unterrichts klar formuliert (vgl. Merz-Atalik 2009, S. 232). Kinder mit einem Förderbedarf haben das Recht auf *part-time-special needs teaching* in dem Klassenraum, als paralleles oder als zusätzliches Unterrichtsangebot. Jedes Kind, das eine Form der sonderpädagogischen Unterstützung erfährt, hat Anspruch auf einen individuellen Entwicklungsplan. Die Kosten für die sonderpädagogische Förderung werden durch das *Ministry of Education* getragen, sie liegen bei 150% im Vergleich zu den Kosten für Kinder ohne *Special Education Needs* (SEN) (vgl. Takala 2009).

¹¹ Wie allzu häufig in solchen Abbildungen bleibt das Sonderschulsystem in Deutschland ausgespart.

¹² Vgl. Angaben auf der offiziellen Seite der UN, www.un.org/disabilities).

Betrachtet man die Zahlen und Quoten der Schüler/-innen mit SEN in Finnland, die über einen längeren Zeitraum SE (*Special Education*)¹³ erhalten und damit in der offiziellen Statistik erfasst werden (Statistics Finland: 31.8.2010), stellt man fest, dass die Anzahl der Schüler/-innen, die eine Sonderschule besuchen, seit 1995 stetig rückläufig ist. Waren es 1995 mit 10.871 Schüler/-innen noch 1,8% der Gesamtschülerschaft im *Comprehensive Schools*system, bei denen *Special Educational Needs* (SEN) und der Bedarf einer Sonderbeschulung konstatiert wurden, so sind es 2009 mit 7.089 nur noch 1,3% aller schulpflichtigen Kinder, die eine spezielle Schulform besuchen.

Auf der anderen Seite ist im selben Zeitraum die Anzahl der Kinder mit SEN insgesamt angestiegen von 2,9% (1995) auf immerhin 8,5% (2009) an der Gesamtschülerschaft. Gleichsam ist auch deutlich der Anteil derer gestiegen, die an der Regelschule gefördert werden. Waren es 1995 mit 6.142 nur 1,0% der Gesamtschülerschaft, die an der Regelschule eine Differenzierung in der Förderung erfuhren, so sind es im Jahr 2009 immerhin 7,2% der Kinder und Jugendlichen (40.079).

Beratungsgremien (mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft, einem/er Sprachtherapeuten/-innen, Sozialarbeitern/-innen, Mediznern/-innen (falls erforderlich) und ein/e Vertreter/-in der regionalen Schuladministration) erstellen eine Empfehlung für die individuelle Förderung und den Beschulungsort bzw. das Unterrichtsarrangement auf der Basis von medizinischer, psychologischer und pädagogischer Diagnostik (Eurydice 2009). Die offiziellen statistischen Daten des Ministeriums erheben daher auch nicht nur den Beschulungsort, sondern auch die *teaching arrangements* (Unterrichtsarrangements), in denen die Schüler/-innen mit SEN gefördert werden.

¹³ Im Schuljahr 2008/09 erhielten immerhin 23 % aller Schüler/-innen im Schulsystem sogenannte parttime special education (zeitweise sonderpädagogische Unterstützung). (vgl. Finland Statistics 2009)

Verteilung von Schüler/-innen mit SEN nach Individualisierung vom allgemeinen Bildungsplan und Klassenstufen in Finnland 2009 (in absoluten Zahlen)

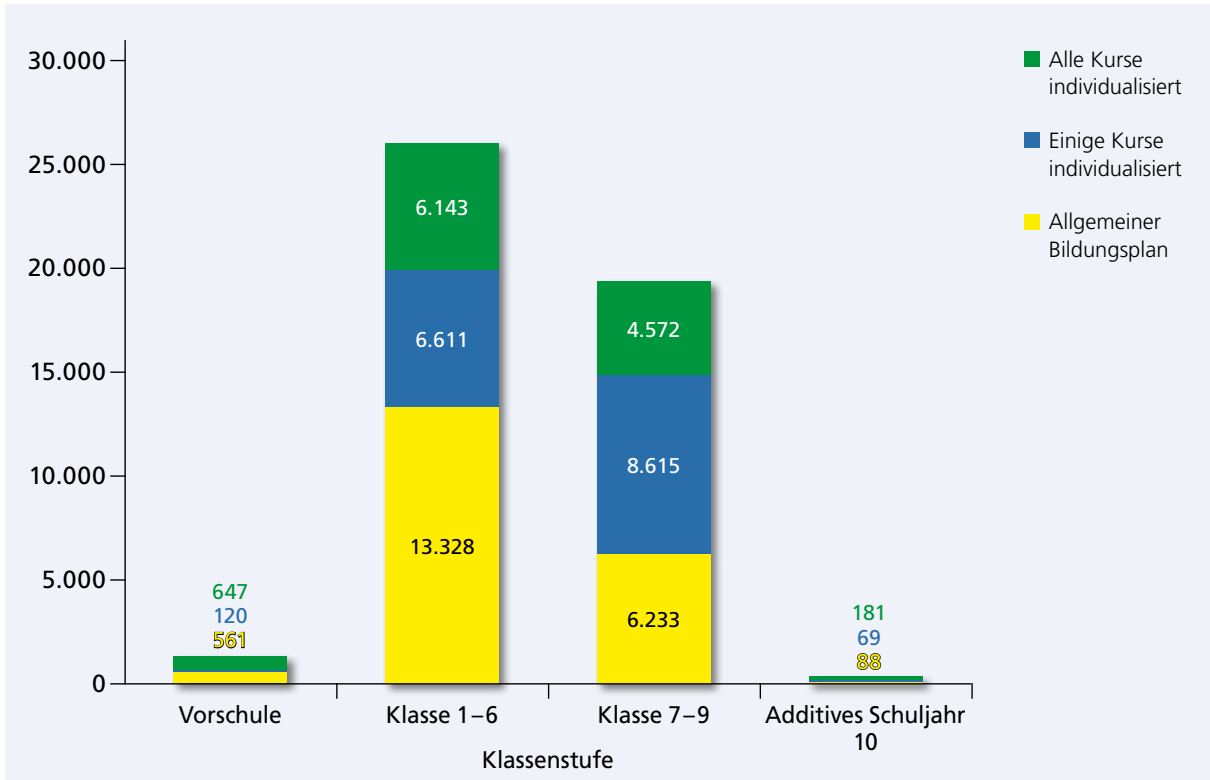


Abb. 3: Berechnung Merz-Atalik 2010, Darstellung: Dorrance 2010, Basis: Daten von Statistics Finland (2010).

In Finnland werden alle Kinder nach einem gemeinsamen Bildungsplan unterrichtet. Kinder, bei denen ein besonderer Förderbedarf festgestellt wird, werden in der Abbildung 3 nach den Erfordernissen einer Differenzierung des Bildungsplans ausgewiesen. Es werden also die Kinder erfasst, die nach dem allgemeinen Bildungsplan unterrichtet werden konnten, jene, bei denen in einigen Fächern eine Individualisierung erfolgt, und jene, die in allen Fächern Individualisierungen vom Bildungsplan bedürfen. Die Schüler/-innen werden also nicht nach „Gruppen entsprechend einer Klassifizierung ihres Förder-

bedarfs“ zugeordnet, sondern nach den „Erfordernissen einer Anpassung des Bildungsplanes“.

Insbesondere im Grundschulbereich gibt es eine fast gleich große Zahl an Kindern mit SEN, bei denen leichte bis stärkere Individualisierungen im Curriculum vorgenommen werden, wie Kinder, bei denen keine Individualisierungen vorgenommen werden. Im deutschen Sprachgebrauch würde man hier zwischen zielgleich und zieldifferent unterscheiden. Der Bedarf an Individualisierungen des Curriculums nimmt in den höheren Klassen deutlich zu.

Schüler/-innen in *Special Education*¹⁴ an allgemeinbildenden Schulen nach Unterrichtsarrangement in Finnland 2009 (in absoluten Zahlen)

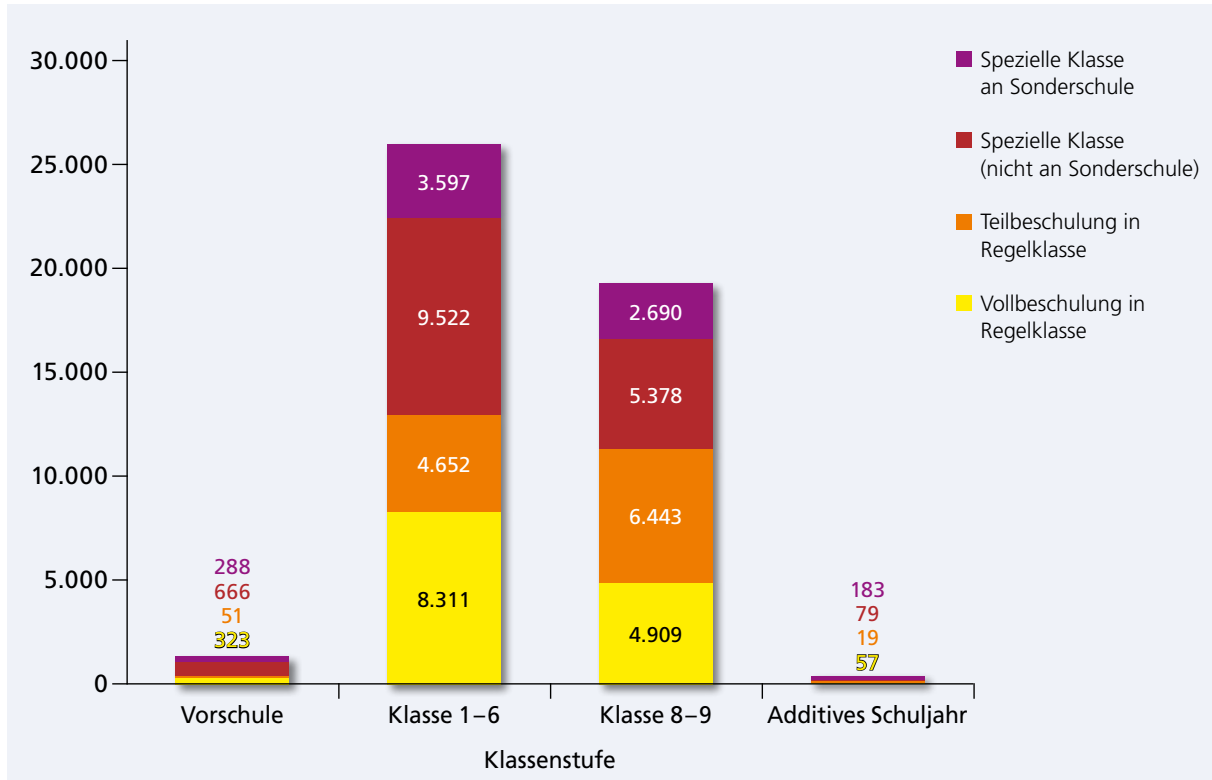


Abb. 4: Berechnung Merz-Atalik 2010, Darstellung: Dorrance 2010, Basis: Daten von Statistics Finland (2010).

Nach wie vor ist der Anteil der Schüler/-innen, die in separativen Settings also Sonderklassen (gelb) oder an einer Sonderschule (grün) unterrichtet werden mit fast 50% sehr hoch. Auch jene die nur teilweise in einer Regelklasse unterrichtet werden, stellen eine beachtliche Anzahl dar (rot). Finnland ist also nach wie vor kein Land, in dem die Vision der Inklus-

sion (UNESCO) bereits erreicht wäre, jedoch sind die integrativen bzw. kooperativen (Sonderklasse an Regelschule, Teilbeschulung in Regelklasse) und die inklusiven (Vollbeschulung in Regelklasse) im Grundschul- als auch im Sekundarstufenbereich deutlich dominierend gegenüber der Vollbeschulung an einer Sonderschule.

¹⁴ Der Begriff der *Special Education* kann hier nicht mit dem der sonderpädagogischen Förderung übersetzt werden. Es handelt sich nicht nur um Fördermaßnahmen für Kinder mit Beeinträchtigungen des Lernens oder einer Behinderung.

Entwicklungen der Zuweisung zu Unterrichtsarrangements vom Schuljahr 2008 zum Jahr 2009

	Veränderung zum Vorjahr 2008	Veränderung zum Vorjahr 2008 in %
Vollbeschulung in Regelklasse	453	3,40%
Teilbeschulung in Regelklasse	-277	-2,40%
Spezielle Klasse (nicht an Sonderschule)	357	2,30%
Spezielle Klasse (an Sonderschule)	-622	-8,40%
Summe	-89	-0,20%

Tabelle 1: Merz-Atalik 2010, Datenbasis: Statistics Finland 2009

Betrachtet man die Entwicklung der Zahlen zwischen den beiden vergangenen Schuljahren, stellt man fest, dass mit 8,4% die Zahl der Kinder, die in Sonderklassen an Sonderschulen (*Special group, special school*) gefördert werden in 2009 abnehmend ist zum Vorjahr. Betrachtet man die Zahlen der letzten Jahre, stellt man eine stetige Entwick-

lung fest. Die Anzahl der Kinder, die in Regelschulen unterrichtet werden (*teaching fully in a general education group, teaching partly in a general education group*), hat gleichsam mit 3,4% zugenommen, allerdings auch die Anzahl derer, die in einer speziellen Gruppe unterrichtet wurden.

Verteilung festgestellter Förderschwerpunkte bei Schüler/-innen mit SEN in Finnland 2009 (in Prozent)

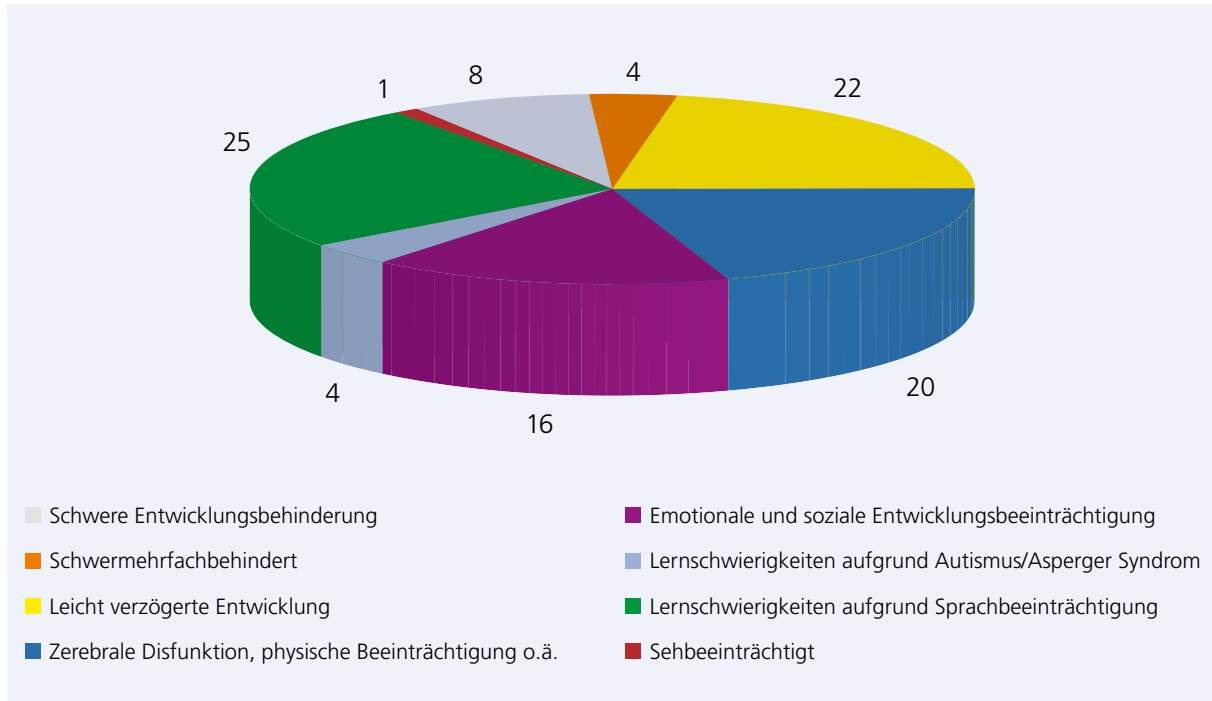


Abb. 5: Berechnung: Merz-Atalik 2010, Darstellung: Dorrance 2010, Basis: Daten von Statistics Finland (2010)

Aus Abbildung 5 wird zunächst deutlich, dass die Kategorien nicht deckungsgleich sind mit unseren Klassifikationen. Den Begriff der geistigen Behinderung gibt es nicht, dafür wird differenziert zwischen Entwicklung allgemein und Lernschwierigkeit (jeweils nach Ausmaß und/oder Ursache). Diese Kategorien entsprechen dem Erfordernis der Modifikation von Unterrichts- und Lernmethoden und der Gestaltung des Lernumfeldes (z.B. barrierefrei etc.) und nicht wie im deutschen System der erforderlichen Zuweisungsentscheidung zu einem System. Zudem umfassen sie Ansatzpunkte, um auf eine spezifische Disziplin oder Profession für die Förderung hinzuweisen. Generelle Lernschwierigkeiten werden nicht als eigene Kategorie erfasst, es sei denn, dass sie bereits zu einer Entwicklungsverzögerung geführt haben. Hörschädigungen/Gehörlosigkeit werden nur erfasst, wenn diese zu einer Lernbeeinträchtigung führen. Dies betrifft auch die Sprachbeeinträchtigungen, die jedoch als eigene Kategorie gefasst werden. Unsere Kategorien in Deutschland bilden nach wie vor die Systematik des Sonderschulwesens ab. Auch hier müssten sich Veränderungen ergeben, die Klassifikationen sollten sich an den Differenzierungs- bzw. Ressourcenerfordernissen orientieren und keine behinderungsbezogene Kategorie und damit eine gruppenbezogene Etikettierung darstellen. Vielmehr sollten

sie individuell auf den Förder- und Unterstützungsbedarf hinweisen, den eine Schule bieten sollte.

Im Vergleich zu Italien ist die Entwicklung der Integrationsquote in Finnland quantitativ nicht so weit fortgeschritten. Die Quote der Kinder, die offiziell besondere Förderung erhalten, ist deutlich höher. Aussagen über die qualitative Entwicklung sind auf der Basis der vorliegenden Daten nicht möglich.

4.2.3 Die inklusive Bildung begünstigende Faktoren und Rahmenbedingungen in Finnland

Eindeutig sind es das längere gemeinsame Lernen und die grundlegende Ideologie der individuellen Entwicklung, die als gute Voraussetzung für die integrativen Prozesse eingeschätzt werden können. Zudem sind vor allem die deutlichen Impulse aus dem Ministerium sicher eine gute Basis für die Praxisentwicklung. Fest steht: Die individuelle Förderung – auch von Kindern mit anderen Entwicklungsbedingungen und -dispositionen beim Lernen – stellt kein Hindernis für die generelle Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems dar. Dafür stehen die positiven Ergebnisse bei internationalen Leistungsvergleichen.

4.2.4 **Lehrerbildung, Professionalität und Kooperation in einem schulinternen, interdisziplinären Team**

Lehrer/-in ist der häufigste Berufswunsch unter den Absolventen/-innen des Gymnasiums in Finnland, ca. 10% der Schüler/-innen wollen diesen Beruf ergreifen. Dies ist Ausdruck der hohen Wertschätzung der schulischen Arbeit und der Atmosphäre im Arbeitsfeld Schule. Die Auswahlprüfungen sind folglich extrem schwer, Matti Meri (ehemaliger Dekan der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Universität in Helsinki) drückte es in einem Interview mit der ZEIT folgendermaßen aus:

„Bevor ein einziger Schüler ausgesondert wird, bleiben ehereinige Lehrer sitzen“ (Matti Meri 19.4.2007, in: DIE ZEIT).

In Helsinki werden 100 aus 1000 Bewerber/innen rekrutiert. Zunächst müssen sie im Rahmen eines Multiple Choice Tests pädagogische Grundkenntnisse nachweisen, anschließend werden die besten 300 noch im Rahmen von Einzelgesprächen und Gruppeninterviews ausgewählt. Es geht um Problemlösekompetenz und soziale Kompetenzen. Meri hält dies für das Erfolgsgeheimnis der finnischen Schule.

Seit 1980 haben alle Klassenlehrer/-innen in Finnland einen Master-Abschluss. Die Programme für die Sonderpädagogik sind zwischen den verschiedenen Hochschulen nahezu deckungsgleich (vgl. Takala 2009). Sonderpädagogen/-innen haben ein geringfügig höheres Einkommen als Regelschullehrkräfte. An allen Schulen sind Pädagogen/-innen mit einer sonderpädagogischen Qualifikation beschäftigt. Sobald die klasseninterne Unterstützung durch die Klassenlehrperson nicht mehr erfolgreich scheint, wird ein/e Sonderpädagoge/in hinzugezogen. Bereits an der Hochschule absolvieren alle Lehrkräfte ein gemeinsames Grundstudium und erst nach dem Bachelor werden Schwerpunktsetzungen in Fächern, Klassenstufen oder z.B. in der Sonderpädagogik im Rahmen eines Masterstudiengangs gelegt. Die Sonderpädagogen/-innen an den Schulen haben neben der eigentlichen Förderarbeit auch eine koordinative Aufgabe, sie sind verantwortlich für die Identifizierung, die Initiierung und die Durchführung spezifischer Unterrichts- und Förderarrangements. Zudem haben sie vielfältige Beratungsaufgaben im Umgang mit Schülern/-innen, Lehrern/-innen und Eltern. Bei einer Befragung von 133 Sonderpädagogen/-innen in Helsinki zeigte

sich, dass ein Großteil der Förderung in segregativen Kleingruppen erfolgt (z.B. im Ganztagsangebot) und ein zeitmäßig geringerer Teil in kooperativen Unterrichtseinheiten. Es zeigte sich auch ein Effekt der Schulgröße: In größeren Schulen wurden die Sonderpädagogen/-innen häufiger im Klassenverband aktiv (vgl. Takala 2009). Hier liegt eine der Entwicklungsaufgaben für Finnland, die Qualität von Inklusion durch eine Verbesserung der Kooperation zwischen Sonder- und Regelschullehrkräften zu steigern (ebd.).

Was können wir von Finnland lernen?

Die *No child left behind*-Politik im Bildungswesen von Finnland hat dazu geführt, dass allgemeine Schulen sich zunehmend für die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten öffnen und integrative Konzepte für Kinder mit Beeinträchtigungen entwickelt wurden. Dazu wurden an der Mehrheit der Schulen Stellen für Sonderpädagog/-innen geschaffen und immerhin 23% der Schüler/-innen können zeitweise sonderpädagogische Unterstützung erhalten. Die Zahlen der integrativ unterrichteten Kinder, differenziert nach Förderbedarf und Modell, werden explizit ausgewiesen in der Statistik und ein Zuwachs angestrebt. Das Ganztagsschulsystem bietet vielfältige Chancen zur Förderung individueller Lernentwicklungen. Darüber hinaus setzt die Lehrerausbildung bereits bei der Zulassung auf die pädagogische Grundhaltung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer und verfolgt bei allen Lehrkräften eine Orientierung an inklusiven Konzepten. Studierende werden auf der Basis eines formalisierten Auswahlverfahrens nach den Kriterien der vorliegenden Schlüsselkompetenzen in der Interaktion und Kommunikation und eines bereits vorhandenen pädagogischen Problemlösebewusstseins aus der Vielzahl an Bewerber/-innen für ein Studium ausgewählt. Dies erhöht den Status des Lehrerberufes generell (siehe Kapitel 7).

5. Entwicklungen eines integrativen Bildungssystems in Deutschland

5.1 Historischer Rückblick und aktueller Stand¹⁵

Die Diskussion um die schulische Integration von Kindern mit Behinderung begann in Deutschland zu Beginn der 70er Jahre mit der Einrichtung der ersten Integrationskindergärten und in der Folge Mitte der 70er Jahre mit der Einrichtung einer staatlichen Integrations-Modellschule in Berlin und der privaten Montessorischule der Aktion Sonnenschein in München durch Theodor Hellbrügge. Die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1973 „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ sind das erste offizielle Dokument in Deutschland, das „der bisher vorherrschenden Isolation Behinderter ihre schulische Integration“ entgegengesetzte. (Deutscher Bildungsrat, 1974 zitiert nach Schnell 2003, S. 24).

Die Kultusministerkonferenz verabschiedete 1994 „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“, womit vereinbart wurde:

„Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen [...] vermehrt entsprochen werden.“

Bereits 1986 war das Schulgesetz des Saarlandes, 1990 das Berliner Schulgesetz entsprechend dieser neuen Orientierung geändert worden. Es folgten ähnliche Gesetzesänderungen in allen Bundesländern (bis auf Baden-Württemberg). In Bayern ist die Integration von Kindern mit Behinderung im Bayerischen Unterrichts- und Erziehungsgesetz (BayEUG) von 2003 zuletzt geregelt worden. Alle bisherigen gesetzlichen und administrativen Regelungen entsprachen jedoch nicht den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention, denn bisher ist die Genehmigung einer Integrationsmaßnahme an den Vorbehalt gebunden, dass im jeweiligen Landeshaushalt die dafür notwendigen Mittel zur Verfügung stehen (vgl. hierzu Eberwein, 2002). Selbst gegen den Willen der Eltern können Kinder bisher in Deutschland an eine Sonderschule verwiesen werden.¹⁶

Andererseits haben seit Beginn der 80er Jahre zahlreiche Schulen Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern gesammelt (Beispiele siehe: Jakob-Muth-Schulpreis für inklusive Schulen). Zumeist haben die

Eltern von Kindern mit Behinderung vor Ort Einzelintegrationsmaßnahmen durchgesetzt (auch an zahlreichen Schulen in Bayern); in einigen Bundesländern wurden wissenschaftlich begleitete Modellversuche eingerichtet (z.B. bereits zu Beginn der 80er Jahre in Hamburg oder Berlin). Es gibt zahlreiche Erfahrungen mit der Umwandlung von Sonderschulen in Förderzentren, die nicht mehr Lernorte sind, zu denen Kinder wegen besonderer Förderbedürfnisse fahren müssen. Die Sonderschulen haben sich gewandelt in Förderzentren ohne Schüler (z.B. das Sehgeschädigtenzentrum in Schleswig oder eine ehemalige Schule für Lernbehinderte in Bad Bevensen-Niedersachsen). Von dort aus werden die Schulen von den speziell ausgebildeten Sonderpädagoginnen und -pädagogen beraten; z.T. sind die Sonderpädagoginnen und -pädagogen mit einem Teil ihrer Unterrichtsverpflichtung oder ausschließlich – auch unterrichtend – an den Regelschulen tätig.

¹⁵ Die historische Entwicklung bis 2000 ist sehr gut dargestellt in: Roebke/Hüwe/Rosenberger (siehe Literaturverzeichnis).

¹⁶ Im Juni 2009 ist in Bremen mit den Stimmen von SPD, CDU, Bündnis 90/Die Grünen das Schulgesetz geändert und der „Haushaltsvorbehalt“ aufgehoben worden (siehe Jürgens-Pieper). In einem Schulentwicklungsprozess soll in den kommenden zehn Jahren ein inklusives Bildungssystem ausgebaut werden. Bremen ist damit das erste Bundesland, das auf die UN-Behindertenrechtskonvention mit einer klaren Umsetzungsabsicht reagiert.

5.1.1 Definitions-, Selektions- und Integrationsquoten in Deutschland

Die Quote von Schülerinnen und Schülern, die als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ diagnostiziert werden, liegt im Jahr 2008 in den Bundesländern zwischen 4,6% in Rheinland-Pfalz und 11,7% in Mecklenburg-Vorpommern, in Bayern bei 5,5%.

Auch die Quoten der Kinder mit Behinderung, welche Sonderschulen bzw. Regelschulen besuchen, unterscheiden sich wesentlich (siehe Abbil-

dung 6). Bemerkenswert ist auch, dass die Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund an Sonderschulen in allen „Alten Bundesländern“ deutlich größer sind als dies den jeweiligen Anteilen an der Gesamtschülerzahl entspricht.

Andererseits: in den „Neuen Bundesländern“, wo Kinder mit Migrationshintergrund nur marginal vertreten sind, liegt die Quote der Sonderschulüberweisungen deutlich über derjenigen in den Alten Bundesländern (siehe nachfolgende Abbildung 7).

Etikettierungs- und Integrationsquoten in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 2008 (in Prozent)

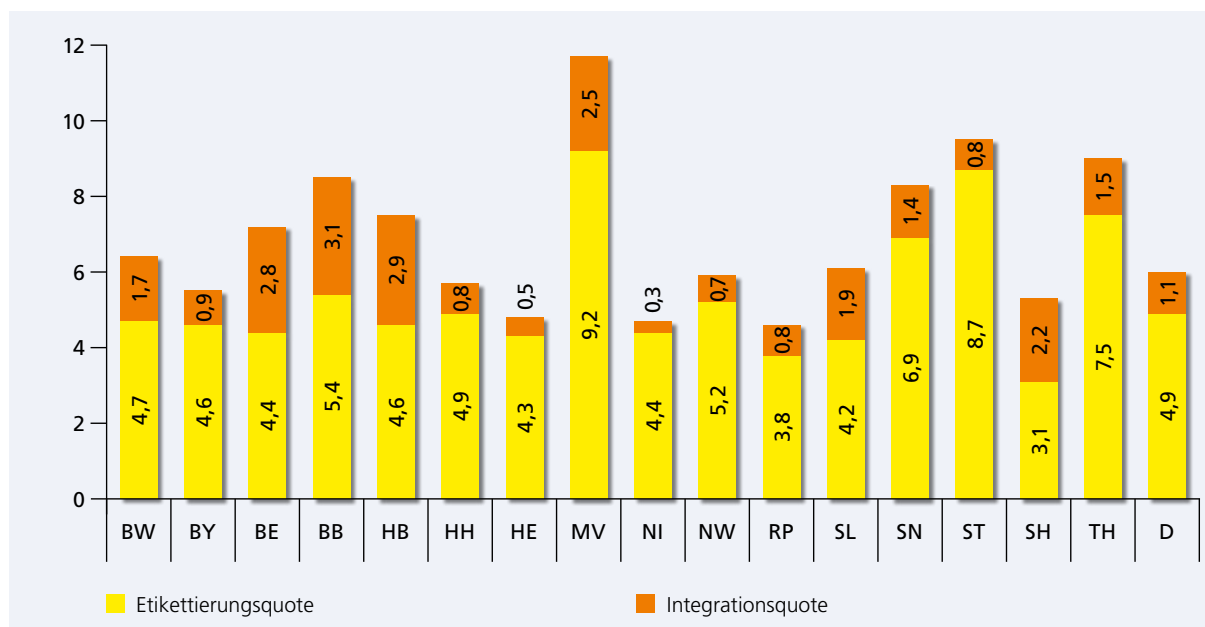


Abb. 6: Berechnung und Darstellung: Dorrance 2010, Datenbasis: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2010). Dokumentation 189: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008.

Anteile der deutschen und ausländischen Schüler/-innen insgesamt und in Förderschulen nach Bundesländern 2008 (in Prozent)

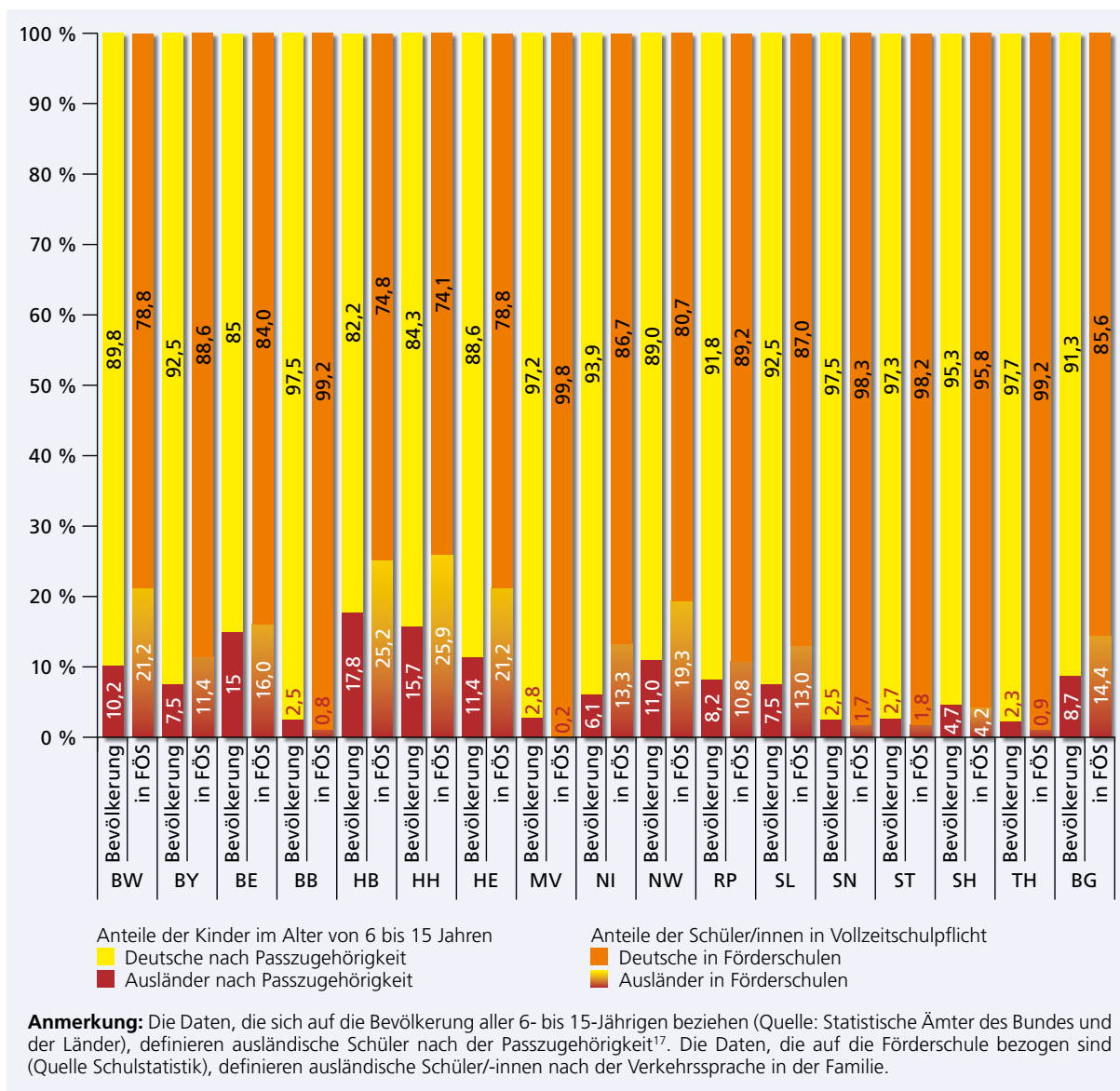


Abb. 7: Berechnung und Darstellung: Dorrance 2010.
 Datenbasis: Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.): Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2008 und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2010): Dokumentation 189: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008.

¹⁷ **„Ausländer (173–41)**

Ausländer ist jeder, der nicht Deutscher im Sinne des Artikels 116 Absatz 1 des Grundgesetzes ist. Dazu zählen auch Staatenlose und Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit. Personen, die sowohl die deutsche als auch eine andere Staatsangehörigkeit haben, gelten als deutsche Staatsangehörige. Die Mitglieder der Stationierungsstreitkräfte sowie der ausländischen diplomatischen und konsularischen Vertretungen unterliegen mit ihren Familienangehörigen nicht den Bestimmungen des Ausländergesetzes und werden somit auch statistisch nicht erfasst.

Seit 01.01.2000 erwerben Kinder ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil seit acht Jahren seinen gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland hat und eine Aufenthaltsberechtigung oder seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt“ (Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.): Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2008).

Die nachfolgende Abbildung gibt einen guten Einblick, welche Anteile von Kindern mit welchem Förderbedarf in Sonderschulen bzw. in Allgemeinbildenden Schulen im bundesweiten Durchschnitt unterrichtet werden. Für die – auch unter Berücksichtigung des demographischen Wandels notwendigen – Schulentwicklungsplanungen ist zu empfehlen, entsprechende Daten in den Bundes-

ländern und den Regierungsbezirken als Grundlage für politische Entscheidungen zu verwenden. Das bedeutet: In die regionalen Planungen, welche Schulgebäude in den kommenden Jahren geschlossen, saniert oder neu gebaut werden, muss neben der Beachtung der Barrierefreiheit in die Planungen der Bestand der Sonderschulen einbezogen werden.

Prozentuale Verteilung der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen bzw. in allgemeinen Schulen nach Förderschwerpunkten in Deutschland 2008

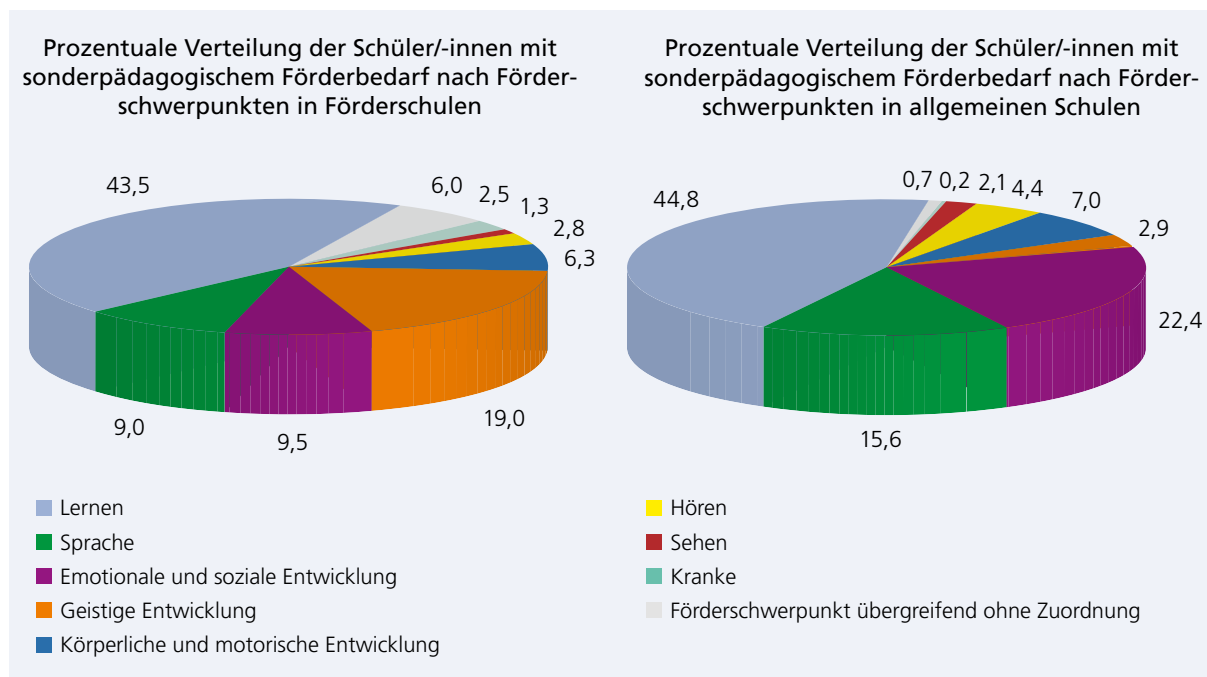


Abb. 8: Berechnung und Darstellung: Dorrance 2010, S. 136. Datenbasis: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010): Dokumentation 189: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008.

Ca. 75% aller Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen werden in Deutschland den Förderbereichen „Lernen“, „Verhalten“ und „Sprache“ zugeordnet.

Kinder dieser drei Förderbereiche werden (bis auf sehr wenige Ausnahmen) weder in der vorschulischen Erziehung noch in Maßnahmen der Arbeitsintegration als „Menschen mit Behinderung“ wahrgenommen oder besonders gefördert. Wegen Lern-, Verhaltens- oder Sprachschwierigkeiten werden in anderen Ländern Heranwachsende nicht als „Lernende mit Behinderung“ diagnostiziert. Deren Förderung ist in fast allen anderen Ländern selbstverständlich die Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer der Regelschulen. Zumeist werden die Schulen

dort von speziell ausgebildeten Fachkräften unterstützt, ohne dass einzelne Kinder zu „Behinderten“ erklärt werden.

Exkurs: Anfang der 80er Jahre begann in Deutschland die Diskussion um den Umbau der öffentlichen Verkehrsmittel, damit auch Menschen mit Behinderung barrierefrei im öffentlichen Verkehr mobil sein können. Zuvor mussten Rollstuhlfahrer etwa bei der Deutschen Bundesbahn im Gepäckwagen reisen. Der Umbau von Bahnhöfen wurde mit zwei Argumenten oft verweigert: Es sei zu teuer und die Rollstuhlfahrer würden das Umsteigen auf den Bahnsteigen, die noch nicht umgebaut sind, erschweren. Heute kann sich jeder Reisende an den barrierefrei umgebauten Bahnhöfen davon überzeugen, wie

vorteilhaft dieser Umbau für alle ist. Vor den Fahrstühlen, die ursprünglich für Rollstuhlfahrer gedacht waren, stehen die Reisenden mit Rollenkoffern, Kinderwagen, Fahrrädern, Gehstützen. Ähnlich wird der Umbau des Schulsystems für alle Kinder vorteilhaft sein.

5.1.2 Kosten

In anderen Ländern, wie z.B. den USA, Australien, Irland, Italien und Spanien, Kanada, den Niederlanden und in allen Skandinavischen Ländern wurde in den vergangenen dreißig Jahren bewiesen, dass nichtaussondernder Unterricht zum effektiveren Einsatz der bereitgestellten Mittel beitragen kann. Für Deutschland legte Preuss-Lausitz erstmals 1996 eine Kosten-Studie vor. Dabei wurden die Kosten bei separierender und bei integrierender Beschulung verglichen, indem nicht nur die eingesetzten Lehrerstunden, sondern auch die übrigen Kosten, wie z.B. sonstige Personalkosten, Beförderungskosten sowie Betriebs- und Verwaltungskosten einbezogen wurden. Das Ergebnis: Integrativer Unterricht ist nicht teurer als Sonderbeschulung.

2009 wurde eine neue Studie von Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung erstellt und unter dem Titel „Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven“ veröffentlicht. Die Ergebnisse werden differenziert nach Bundesland und Förderschwerpunkt dargestellt und wie folgt zusammengefasst: In Deutschland wurden 2007/08

„[...] etwa 2,6 Milliarden Euro zusätzlich für den Unterricht an Förderschulen ausgegeben. Dabei umfasst dieser Betrag allein die Ausgaben für das lehrende Personal an Förderschulen, die über die Ausgaben hinausgehen, die an den allgemeinen Schulen für Lehrkräfte angefallen wären. Wenn diese finanziellen Mittel in ein inklusives Schulsystem mit Gemeinsamen Unterricht fließen würden, stünden je Schüler oder Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Durchschnitt aller Bundesländer und aller Förderschwerpunkte zusätzlich zu den im allgemein bildenden Schulsystem angesetzten Unterrichtsstunden 2,4 Wochenstunden zur Verfügung. [...] Hinzu kämen die nicht lehrenden Fachkräfte, die von den Förderschulen in die allgemeinen Schulen ‚mitgenommen‘ werden sollten sowie Einsparungen im Bereich des Schülertransports“ (Klemm 2009, S. 7f.).

5.1.3 Leistung

Häufig wird befürchtet, der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern führe zu einer Leistungsminderung. Dies ist dann eindeutig nicht der Fall, wenn die notwendigen sonderpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen in den Integrationsklassen eingesetzt werden. Ewald Feyerer hat in einer empirischen Untersuchung in Österreich, auf der Basis der Daten von 651 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe, festgestellt:

„Die soziale Integration behinderter Kinder geht nicht auf Kosten der gut begabten und sehr leistungsfähigen SchülerInnen“ (Feyerer 1998, S. 2).

Klemm (2009) fasst die Ergebnisse seiner Studie so zusammen:

„Die Leistungen von Förderschülerinnen und -schülern entwickeln sich [...] ungünstiger, je länger sie auf der Förderschule sind. In Deutschland schafft nur ein Bruchteil der Förderschülerinnen und -schüler den Sprung zurück auf die allgemeine Schule. [...] 77,2 Prozent von ihnen machen keinen Hauptschulabschluss. Kinder mit besonderem Förderbedarf, die im Gegensatz dazu im Gemeinsamen Unterricht mit Kindern ohne Förderbedarf lernen und leben, machen im Vergleich deutlich bessere Lern- und Entwicklungsfortschritte. Zudem profitieren auch die Kinder ohne Förderbedarf vom Gemeinsamen Unterricht, indem sie höhere soziale Kompetenzen entwickeln, während sich ihre fachbezogenen Schulleistungen nicht von den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in anderen Klassen unterscheiden“ (Klemm 2009, S. 4).

Beachtet werden muss, dass bei internationalen Leistungsvergleichsstudien (z.B. PISA) in Deutschland die Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen in die Leistungsvergleiche – im Gegensatz zu anderen Ländern – nicht einbezogen wurden. Dies veranlasste die Fraktionen von CDU/CSU und SPD im Entschließungsantrag zur Übernahme der UN-Behindertenrechtskonvention durch ein Gesetz die Bundesregierung aufzufordern, dafür Sorge zu tragen, dass

„[...] in Bildungsuntersuchungen, wie beispielsweise dem ‚Program for International Student Assessment (PISA)‘, der Shell-Jugendstudie oder dem Bildungsbericht der Bundesregierung Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

verstärkt berücksichtigt werden. [...] Um hinreichende Aussagen über Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf treffen zu können, und um diese Schülergruppe mit den Schülergruppen anderer Schulformen adäquat vergleichen zu können, ist es nötig die Gruppe in einem deutlich größeren Umfang zu untersuchen, als bisher vorgesehen. Darüber hinaus sollten auch Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit anderen Schwerpunkten, wie ‚Emotionale und Soziale Entwicklung‘, ‚Geistige Entwicklung‘ sowie ‚Körperliche Entwicklung‘ in angemessener Zahl in die Studie mit einbezogen werden“ (Deutscher Bundestag).

Überall dort, wo Integration praktiziert, von den Sonderpädagogen/-innen und den Regelpädagogen/-innen gemeinsam geplant und realisiert wird, steigt die Nachfrage nach den Schulplätzen in einer Integrationsklasse. Schwierig ist in der Regel nur der Anfang an Orten, wo es bisher keine Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht gibt. In städtischen Einzugsbereichen sind Integrationsschulen im Vergleich zu den bisherigen „Regelschulen“ übernachgefragte Schulen (u.a. Erika Mann Grundschule – siehe: Jakob-Muth-Schulpreis, Bertelsmann-Stiftung – Beispiele guter Schulen).

Bei allen Leistungsvergleichsstudien muss beachtet werden, was mit den jeweiligen Testverfahren überprüft wird und welche Form der Leistung gewünscht ist. Dass im Zeitalter von Internet und der Notwendigkeit von lebenslangem Lernen nicht mehr die Notwendigkeit besteht, Fakten auswendig zu lernen und ein starres Regelwissen zu erwerben, ist hinreichend bekannt. Auch Ergebnisse der Neurowissenschaften sprechen dafür, den Heranwachsenden im Kindergarten und der Schule Gelegenheiten zu geben, die sie befähigen, flexibel Problemlösungen zu bewältigen.

Hierzu ein Zitat des Neurowissenschaftlers Gerald Hüther (2008, S.311):

„Wie die neueren Erkenntnisse der Entwicklungsneurobiologie deutlich machen, wird während der Phase der Hirnentwicklung ein großer Überschuss an Nervenzellen und ein Überangebot an Nervenzellfortsätzen und Nervenzellverknüpfungen im kindlichen Gehirn bis zum Ende des ersten Lebensjahres bereitgestellt. Erhalten bleibt von diesem Überangebot nur das, was später im Leben auch wirklich genutzt und gebraucht wird. Der Rest verkümmert wieder. Da das menschliche Gehirn nicht zum Auswendiglernen von Wissensinhalten son-

dern für das Lösen von Problemen optimiert ist, brauchen Kinder möglichst viele und möglichst verschiedenartige Herausforderungen und Aufgaben, an denen sie wachsen, eigene Erfahrungen sammeln und in Form komplexer Verschaltungsmuster im Gehirn verankern können. Und weil wir Menschen als Kinder unsere wichtigsten Erfahrungen in der Beziehung mit anderen Menschen machen, wäre es ‚hirntechnisch‘ günstig, wenn Kindern Gelegenheit geboten wird, mit anderen Menschen in Beziehung zu treten, die anders sind als sie selbst, die älter oder jünger sind, die unterschiedliche Begabungen besitzen, manches besser, anderes schlechter können als sie selbst. Wer Kinder nach bestimmten Gesichtspunkten aussortiert und voneinander trennt, hindert sie also zwangsläufig daran, voneinander zu lernen und miteinander die Welt zu gestalten.“

5.1.4 Ganztagschule

Der Umbau des Regelschulsystems in Deutschland hin zu einem zuverlässigen Ganztagschulsystem wird den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern erleichtern. Bisher stehen Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf vor schwierig zu entscheidenden Alternativen, zumeist in Abhängigkeit vom Wohnort:

- Die Sonderschule als Ganztagschule: Für einige Eltern ist dies notwendig (z.B. für allein erziehende Berufstätige); andere Eltern wollen ihr Kind am Nachmittag in der Familie haben. Der Kontakt zu Geschwister- oder Nachbarkindern ist zeitlich erheblich eingeschränkt.
- Die Sonderschule als Halbtagschule: Für die Kinder, deren Eltern auf eine Nachmittagsunterbringung angewiesen sind, steht nur selten ein Hortplatz zur Verfügung. Die Finanzierung von zusätzlicher Betreuung am Nachmittag ist oft nicht gesichert.
- Internatsunterbringung: Manche Eltern entscheiden sich für eine Internatsunterbringung, weil die Ganztagsbetreuung am Wohnort nicht gesichert ist.

Mit einer zuverlässigen Ganztagschule am Wohnort können Kinder mit und ohne Behinderung ihre Unterrichtszeit, Pausen, Spiele und Verabredungen für außerschulische Aktivitäten an den Wochenenden und in den Schulferien weitgehend autonom organisieren. In einer Ganztagschule lassen sich auch notwendige Therapien einfacher organisieren als bei Halbtagsunterricht.

5.1.5 Therapie

Kinder, welche auf Therapien angewiesen sind, können gegenwärtig nur dann am gemeinsamen Unterricht am Wohnort teilnehmen, wenn es der Familie möglich ist, außerhalb der Unterrichtszeit die Besuche bei Therapeuten zu organisieren. Finanziert werden diese Therapien zumeist von den Krankenkassen (sowohl bei Sonderschul- wie auch bei Regelschulbesuch). Es gibt inzwischen zahlreiche Beispiele, dass in Regelschulen – in Kooperation mit niedergelassenen Therapeuten – die für einzelne Kinder notwendigen therapeutische Angebote teilweise mit dem Unterricht kombiniert (Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie) oder außerhalb des Unterrichts, aber im Schulgebäude angeboten werden. Dies ist am günstigsten in Ganztagschulen zu organisieren. Beachtet werden sollte, dass nur sehr wenige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf regelmäßig Therapien benötigen.

5.1.6 Lehrerbildung

In Deutschland werden Lehrerinnen und Lehrer, welche an Sonderschulen unterrichten, getrennt von den übrigen Lehrkräften ausgebildet und erwerben auch in der 2. Phase der Lehrerbildung nur selten die für inklusiven Unterricht notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse. Andererseits sind alle Lehrkräfte der Regelschulen bisher nicht auf den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern vorbereitet. In allen bisherigen Schulversuchen und dort, wo der gemeinsame Unterricht seit 30 Jahren praktiziert wird, hat sich erwiesen: Am wirkungsvollsten sind begleitende Fortbildungsmaßnahmen in Form von Theorie-Praxis-Seminaren. Hierbei erwies sich das Erlernen von Kooperationsformen für den Kompetenztransfer zwischen Sonder- und Regelpädagoginnen und -pädagogen als wirkungsvollste Maßnahme.

Wer die bisherige Entwicklung von Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen in Deutschland verstehen will – im Vergleich zu der Entwicklung in den Ländern, die seit Mitte der 70er Jahre ihr Schulsystem bereits in Richtung Inklusion umgebaut haben –, der muss die folgenden Fakten berücksichtigen:

- Es gibt in der Gesellschaft wenig Erfahrung im alltäglichen Umgang mit Menschen mit Behinderung (u.a. als eine Folge des Nationalsozialismus).
- Die gesellschaftliche Akzeptanz der Selektionsfunktion von Schule hat sich weitgehend etab-

liert: Von der „Schulreifepfung“ bei der Einschulung, über Sitzenbleiben und die Zuweisung zum mehrgliedrigen Sekundarstufensystem bis zu Sonderschulüberweisungen. Die Funktion, Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern, wurde den „Förderschulen“ zugeordnet.

- Starre Rahmenpläne erschweren einen zieldifferenten Unterricht.
- Die Lehrerbildung trennt angehende Regelschulpädagog/-innen und Sonderpädagog/-innen; deutsche Lehrerinnen und Lehrer sind „Einkämpfer/-innen“ und Kooperation im Klassenzimmer nicht gewohnt.
- Die Länderkompetenz in Bildungsfragen erschwert Veränderungen im Schulbereich.

In Deutschland ist mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ein Prozess eingeleitet worden, der zu einem Paradigmenwechsel für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und zu einer Bewusstseinsveränderung in der Gesellschaft führen kann. Als „normal“ wird nicht mehr akzeptiert werden dürfen, dass Kinder wegen körperlich oder intellektuell bedingter Einschränkungen ihres Lernvermögens aus den Regelschulen ausgesondert und speziellen Schulen zugewiesen werden. Auch die aufwändigen Verfahren zur Integration dieser Kinder, die in manchen Bundesländern seit Beginn der 80er Jahre entwickelt wurden, sollten bald Vergangenheit sein. In Zukunft wird auch das deutsche Schulsystem (wie bereits in vielen anderen Ländern üblich, z.B. Finnland oder Italien) als Regelfall akzeptieren, dass Kinder mit einer Behinderung oder einer Lernschwäche dieselbe Schule besuchen wie Geschwister- oder Nachbarkinder. Die Vorteile von binnendifferenziertem und zieldifferentem Unterricht, die Akzeptanz von Heterogenität im Vergleich zur gegenwärtigen Orientierung an homogenen Lerngruppen und selektivem, zielgleichem Unterricht werden für alle Heranwachsenden zu größerer emotionaler und sozialer Stabilität führen, zu einem Abbau von Macht- und Gewaltphänomenen und auch im kognitiven Bereich zu besseren Leistungen.

Hierfür ist es notwendig, die personellen und materiellen gesellschaftlichen Ressourcen, welche gegenwärtig nur für die „ausgelesenen Heranwachsenden“ vorgehalten werden, in allen Regelschulen für die Unterstützung der Regelschullehrer/-innen einzusetzen. Die besonderen Kompetenzen für Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen sowie für Kinder mit Störungen der Sprache sollten in allen

Schulen angeboten werden, ohne die aufwändige Einzel-Zuweisungsdiagnostik. Für Kinder mit körperlichen und Sinnesbeeinträchtigungen sowie für Heranwachsende mit erheblichen Lernschwierigkeiten (bisher als „Geistigbehinderte“ bezeichnet) und schwer mehrfach behinderte Schülerinnen und Schüler müssen wohnortnah die spezifisch notwendige sonderpädagogische Kompetenz sowie die räumlichen Bedingungen und die Sachausstattung – nach Notwendigkeit des Einzelfalles – gesichert werden. Hierdurch können die erheblichen Kosten für Internatsunterbringungen und Fahrtkosten sowie der Aufwand für den Erhalt der kleinen, teuren Sonderschulen eingespart, den Kindern und ihren Familien die Präsenz im Umfeld gesichert und für alle Mitglieder einer Schulgemeinschaft der Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderungen und Verhaltenssicherheit gegenüber Menschen, die anders sind, möglich werden.

5.2 Beispiele: Berlin und Schleswig-Holstein

Berlin und Schleswig-Holstein sind die beiden Bundesländer, die bereits 1990 Schulgesetzänderungen zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern verabschiedet haben. Die jeweiligen Landesregierungen haben verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die bereits vorhandenen Initiativen von Einzelintegration und Schulversuchen mit Integrationsklassen auszubauen. Zwanzig Jahre später, im Schuljahr 2009/2010 haben diese beiden Bundesländer (neben Bremen) mit ca. 40% die höchsten Anteile integrativ geförderter Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland. Exemplarisch soll im Folgenden die Entwicklung in Berlin – als Beispiel für ein städtisches Schulsystem – und Schleswig-Holstein – als Beispiel für einen Flächenstaat – dargestellt werden. In beiden Bundesländern wurden etwas unterschiedliche Wege für die Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Kindern beschritten. Im Stadtstaat Berlin (West) wurde ab 1982 ein System von Integrationsschulen in Grundschulen und danach in einigen Gesamtschulen aufgebaut. Diese Schulen wurden fest mit Sonderpädagogen/-innen ausgestattet; sie waren so über die Stadt verteilt, dass fast alle Eltern, die eine integrative Beschulung wünschten, diese auch erreichen konnten. Nach der Wende, ab 1990 galt das Integrationsgesetz, welches den „Vorrang der gemeinsamen Erziehung“

festschrieb, auch im Ostteil der Stadt. Die Umsetzung dieses Anspruches entwickelte sich in den vergangenen zwanzig Jahren im West- und im Ost-Teil der Stadt bis heute sehr unterschiedlich.

Im Flächenland Schleswig-Holstein, das gekennzeichnet ist durch eine geringe Bevölkerungsdichte und damit verbunden durch sehr viele, z. T. sehr kleine Schulen, erwies es sich als notwendig, alle Ressourcen zu bündeln, Sonderpädagogen/-innen zu motivieren, die Kinder in allgemeinen Schulen zu unterrichten und die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mit Unterstützung der Lehrkräfte der Sonderschulen als „Förderzentren“ für die Aufgabe des gemeinsamen Unterrichts zu qualifizieren (vgl. Pluhar, 2009, S. 79).

5.2.1 Berlin

Elementarbereich

In Berlin (West) begann die Diskussion um die Integration von Kindern mit Behinderung Anfang der 70er Jahre mit dem ersten privaten, von Eltern behinderter Kinder gegründeten „Kinderhaus Friedenau“ und einer staatlichen Kindertagesstätte „Kita Adalbertstraße“.

In den 80er Jahren wurde das Angebot integrativer Kindergärten ausgebaut.

Parallel dazu wurden für die Erzieher/-innen von der Senatsverwaltung für Bildung regelmäßig berufs begleitende Fortbildungen angeboten. In einer Mitteilung des Senats von Berlin an das Abgeordnetenhaus im Dezember 1986 wird der weitere Ausbau von Integrationsplätzen angekündigt und eine Berechnungsgrundlage für die zusätzliche Ausstattung mit Erzieherstellen vorgestellt. Das Ziel des weiteren Ausbaus von Integrationsplätzen wird klar formuliert:

„Integration bedeutet, auf die Aussonderung behinderter Kinder zu verzichten und damit zur Normalisierung ihrer Lebensbedingungen beizutragen. Die gemeinsame Erziehung in der Kindertagesstätte ist deshalb als einzugsorientiertes Angebot vorzuziehen. Wie jedes andere Kind soll auch das behinderte Kind die Chance erhalten, unter Wahrung seiner nachbarschaftlichen Bezüge an der allgemeinen vorschulischen Erziehung teilzuhaben“ (Mitteilung des Senats, Nr. 286 vom 18.12.1986).

Im Ostteil der Stadt gab es bis 1989 keine Integrationseinrichtungen. Kinder mit Behinderung wurden

als nicht „krippenfähig“ oder nicht „kindergartenfähig“ erklärt oder kamen in Sonderkindergärten (für „Sinnesgeschädigte“ oder „körperlich Beeinträchtigte“), anschließend in Sonderschulen, häufig mit Internatsunterbringung. Kinder mit geistiger Behinderung oder schweren Mehrfachbehinderungen galten als „schulbildungsunfähig“ (vgl. Kittel). Nach der „Wende“, ab Schuljahr 1990/1991 wurde auch im Ostteil der Stadt das Angebot von integrativen Kindergartenplätzen schnell erweitert. Bereits 1991 wurden im Ostteil der Stadt ca. ein Viertel aller Kinder mit Behinderung im Kindergarten integrativ gefördert – eine Entwicklung, die zuvor im Westteil zehn Jahre gedauert hatte. Im Kindertagesbetreuungsgesetz von 1998 wurde festgelegt:

„Keinem Kind darf auf Grund der Art und Schwere seiner Behinderung oder seines besonderen Förderbedarfs die Aufnahme in eine Kindertagesstätte

verwehrt werden. Kinder mit Behinderungen werden in der Regel gemeinsam mit anderen Kindern in integrativ arbeitenden Gruppen gefördert“ (§5, Abs. 1).

Im Schuljahr 2008/09 weist die Statistik des Senats von Berlin aus, dass nur noch 0,5% aller Kinder mit Behinderung im Kindergartenalter in einer Sondergruppe gefördert werden.

Der konsequente Ausbau der gemeinsamen Erziehung aller Kinder im Kindergartenalter wirkt sich in Berlin auch als Nachfragedruck auf die Schulen aus. Das Berliner Bildungsprogramm¹⁹ von 1994 für die Kindertagesstätten orientiert sich konsequent an der Zielsetzung der Inklusion. Das Programm ist für alle Kinder geschrieben. Die Zuschreibung „Kind mit Behinderung“ oder „Kind mit besonderem Förderbedarf“ ist im gesamten Text nicht zu finden²⁰.

Kinder mit besonderem Förderbedarf* in Kindertageseinrichtungen nach Art der Einrichtungen in ausgewählten Bundesländern 01.03.2009 im Schuljahr 2008/09 (in Prozent)

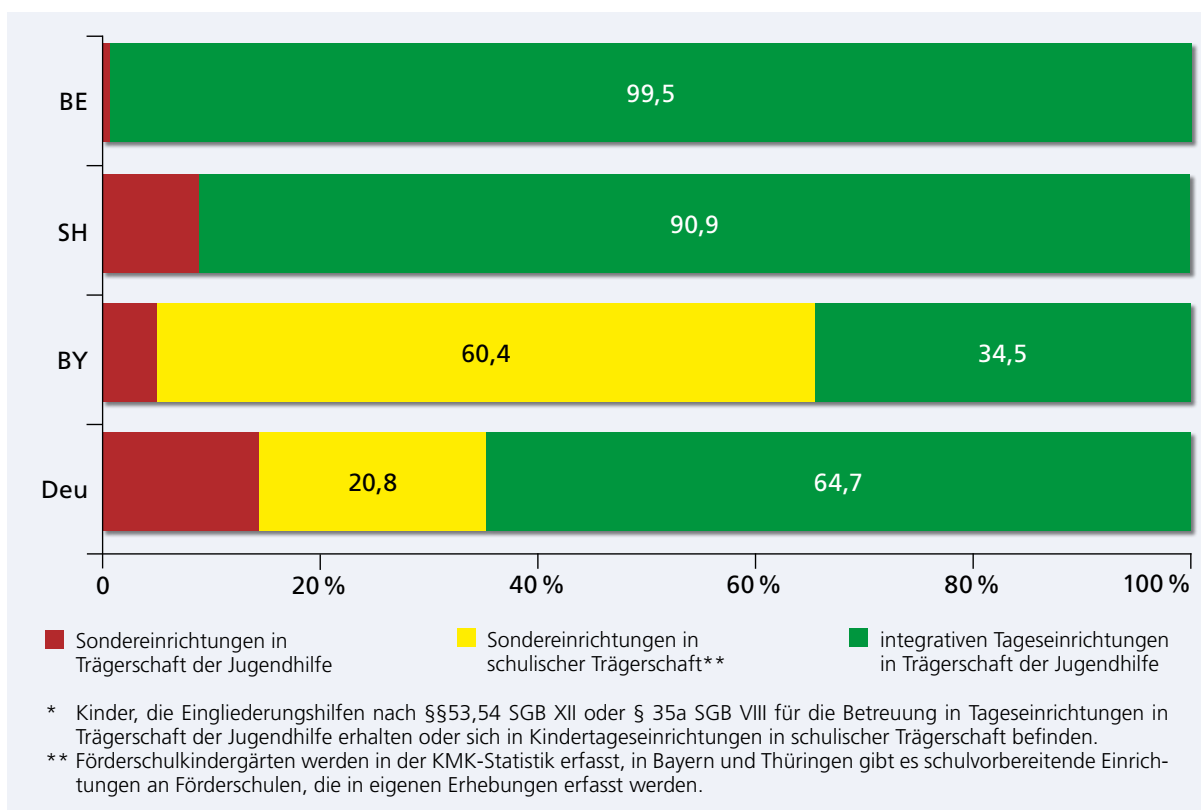


Abb. 9: Berechnung und Darstellung: Dorrance 2010. Datenbasis: Bock-Famulla/Große-Wöhrmann (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009¹⁸

¹⁸ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010 – Bildungsbericht 2010. www.bildungsbericht.de, am 30.09.2010.

¹⁹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.)

²⁰ Text vollständig im Internet abrufbar: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf (Download am 02.10.2010)

Schule

Schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf begann in Berlin 1976 mit der Genehmigung der Fläming-Grundschule als Modellversuch (vgl.: Projektgruppe Integrationsversuch). Nach dem Modell der Uckermark-Grundschule von 1982 (vgl. Heyer u.a. 1990) wurden bis Mitte der 80er Jahre vier weitere Versuchsschulen für die Grundschule genehmigt (in Berlin 1. – 6. Schuljahr).

Im Frühjahr 1989 wurde durch die Koalitionsvereinbarung von SPD und AL (Alternative Liste) festgelegt, dass das Schulgesetz von Berlin mit dem Ziel des Ausbaus des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler geändert wird²¹. Der Unterrichts- und Erziehungsauftrag umfasst seitdem an allen allgemeinbildenden Schulen auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, allerdings zunächst für Kinder mit geistiger Behinderung und/oder Mehrfachbehinderung in der Sekundarstufe I nur im Rahmen eines „landesweiten Schulversuchs“. Diese Einschränkung wurde 2004 aufgehoben und der „Vorrang der gemeinsamen Erziehung“ im Schulgesetz festgelegt. Es gibt jedoch bis zum Jahr 2010 den „Haushaltsvorbehalt“, d.h. der Leiter/die Leiterin einer allgemeinen Schule kann die Anmeldung eines Schülers/einer Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf abweisen, wenn „die personellen, sächlichen und organisatorischen Möglichkeiten nicht vorhanden sind“ (§ 37 Abs. 3 BerlSchG).

„In diesem Fall muss die Schulaufsichtsbehörde aber einen Ausschuss einrichten, der die Erziehungsberechtigten und die Schule anhört. Auf Grundlage der Empfehlungen des Ausschusses entscheidet dann die Schulaufsichtsbehörde [...] über die Aufnahme in die gewählte allgemeine Schule, eine andere – möglicherweise besser oder anders ausgestattete – allgemeine Schule oder eine Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt“ (Poscher/Langer /Rux 2008, S. 73).

Es ist festzustellen, dass seit 2005 die Eltern, welche den gemeinsamen Unterricht für ihr Kind wünschen, dies in der Regel auch durchsetzen können. Oft mit zähen Kämpfen, auch um die notwendige zusätzliche pädagogische Ausstattung. Vorteilhaft ist hierbei, dass es in Berlin ein dichtes Netz von Selbsthilfe-Organisationen der Eltern von Kindern mit Behinderung gibt (u.a. Gemeinsam leben – gemeinsam lernen/Eltern für Integration, Eltern beraten Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung). Kritisch begleitet wird der Prozess der bildungspolitischen Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung der Inklusion durch den „Arbeitskreis Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher“ (AK-Gem)²².

Die Situation in Berlin zeichnet sich durch zwei Besonderheiten aus:

- Es gibt in Berlin die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf in dem Bereich „Emotionale und Soziale Entwicklung“; diese Kinder werden integrativ unterrichtet, teilweise in „Kleinklassen“ an Regelschulen; eine Sonderschule für „Verhaltensauffällige“ gibt es in Berlin nicht.
- Die Schule für Lernbehinderte beginnt mit Klasse 3. In der Schuleingangsphase (1. und 2. Schuljahr) werden Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten ohne Einzeldiagnostik gemeinsam mit allen anderen Schülerinnen und Schülern in der Grundschule unterrichtet. Den Schulen werden hierfür zusätzliche Lehrerstunden mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen zur Verfügung gestellt.

²¹ Vgl.: Schulgesetzänderung 1990; § 10a

²² Stellungnahmen und konkrete Vorschläge zur Finanzierung und Organisation des gemeinsamen Unterrichts sind auf der Internetseite des AK-Gem zu finden: www.akgem-berlin.org (Download am 02.10.2010)

Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf allgemeine Schulen und auf Förderschulen in ausgewählten Ländern der Bundesrepublik Deutschland 2008 (in Prozent)

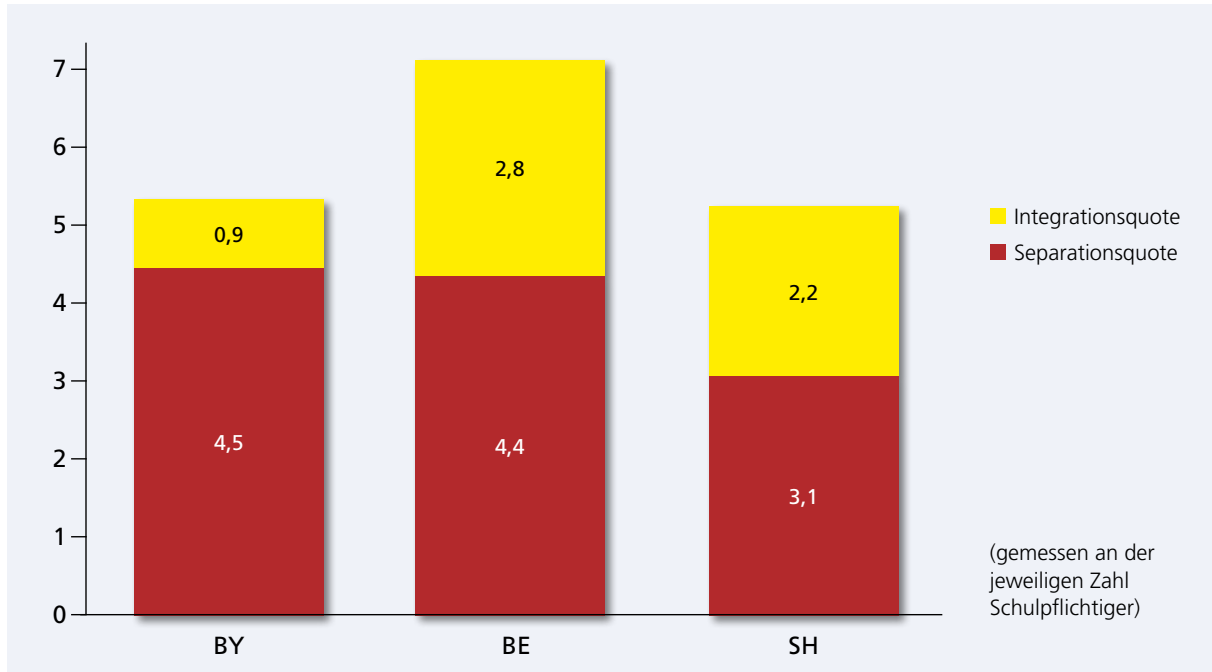


Abb. 10: Berechnung und Darstellung: Dorrance 2010. Datenbasis: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) 2010

Die Nachfrage und die Genehmigung von Integrationsmaßnahmen bei Schuleintritt sind in Berlin von Bezirk zu Bezirk sehr unterschiedlich. Dabei sind vor allem im Ostteil der Stadt deutlich höhere Quoten der Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf festzustellen und geringere Anteile des gemeinsamen Unterrichts.

Mit zwei Modellprojekten wurde ab Schuljahr 2009/2010 eine neue Initiative gestartet, um regional eine Umorientierung der sonderpädagogischen Versorgung zu erreichen. INKA²³ („Inklusive Schulen auf dem Weg“): Eine Sonderschule im Bezirk läuft aus und das Personal steht zusätzlich den INKA-Schulen zur Verfügung. Jede der kooperierenden Grundschulen erhält pauschal qualifizierte Fachkräf-

te für die Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache.

„Es wird künftig weniger Verwaltungsaufwand durch Feststellungsverfahren und mehr individuelle und an der Entwicklung des Kindes orientierte Qualitätssichernde Beratung und Begleitung geben“ (Meschenmoser 2010, S. 12).

Orientiert an dem von Klemm/Preuss-Lausitz für Bremen errechneten Modell²⁴ werden den Schulen Pauschalzuweisungen für die Schulanfangsphase und Ressourcen für Integrationsmaßnahmen zur Verfügung gestellt, unter Berücksichtigung von territorialen Belastungsfaktoren.

²³ Vgl. www.INKA-Marzahn.net, am 02.10.2010

²⁴ Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Bremen_Wv_End_1-11_End.pdf (Download am 21.07.2009)

Der vom Abgeordnetenhaus von Berlin angeforderte Bericht der Senatsschulverwaltung darüber, wie die UN-Konvention künftig in den Schulen umgesetzt werden soll, hätte im April 2010 veröffentlicht werden müssen. Die fertige Ausarbeitung befindet sich derzeit im Mitzeichnungsverfahren beim Finanzministerium und soll im November 2010 veröffentlicht werden²⁵.

Was können wir von Berlin lernen?

Als Handlungsempfehlung aus der bisherigen Entwicklung des gemeinsamen Lernens in Berlin sollte an erster Stelle der konsequente Ausbau der vorschulischen inklusiven Kinderbetreuung abgeleitet werden. Daran sollte sich die politische Entscheidung anschließen, nicht mehr in Sonderklassen für Kinder mit Lern-, Verhaltens- und Sprachproblemen einzuschulen und die dadurch frei werden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Unterstützung der Regelschullehrer/-innen in den 1. und 2. Klassen einzusetzen (siehe Kapitel 7).

5.2.2 Schleswig-Holstein

Die Besonderheit der Entwicklung von integrativer Förderung in Schleswig-Holstein liegt in der großen Bedeutung der Förderzentren ohne Schüler/-innen. Bereits 1983 wurde in Schleswig die Staatliche Schule für Sehbehinderte ohne Schüler gegründet. Sehbehinderte und ab 1987 auch blinde Schülerinnen und Schüler besuchen – mit sonderpädagogischer Begleitung – die Schulen, die sie auch besuchen würden, wenn sie nicht sehgeschädigt wären. Im Schuljahr 2010/2011 werden über 800 Kinder, Schülerinnen und Schüler und junge Erwachsene von diesem Förderzentrum aus begleitet: in der Frühförderung, in integrativen Kindertagesstätten, Grundschulen, allen Schularten der Sekundarstufe I und II, in der Berufsausbildung sowie in Förderzentren mit anderen Förderschwerpunkten (vgl. Pluhar 2009, S. 77).

In Schleswig-Holstein wurden ab 1985 an verschiedenen Orten Integrationsklassen als Modellversuch genehmigt. Parallel dazu wurden 1985 und 1986 insgesamt 30 Förderzentren eingerichtet, die bei zurückgehenden Schülerzahlen in den Schulen ihre Planstellen erhalten konnten, denn die Lehrkräfte arbeiteten in den allgemeinen Schulen im Auftrag des Förderzentrums stundenweise und unterrichteten am Förderzentrum selbst. Heute (Schuljahr 2010/11) sind alle Sonderschulen Förderzentren, deren Lehrkräfte im Umfang von über 900 Planstellen (einschließlich Prävention) in den allgemeinen

Schulen, viele davon mit voller Stelle, fest in Regelschulen arbeiten, aber sie gehören weiterhin zum Kollegium des Förderzentrums. Die Förderzentren (zunehmend mehr ohne eigene Schüler/-innen) koordinieren deren Tätigkeit, unterstützen sie durch kollegiale Beratung und Fortbildung und sichern die Qualität der sonderpädagogischen Arbeit. Sie bieten Schülerkurse (z.B. drei Monate Leseintensivkurse) an und bilden neben individueller Beratung und Unterstützung Lehrkräfte der Regelschulen fallbezogen fort.

Seit 1990 ist durch § 5 Abs. 2 des Schulgesetzes des Landes Schleswig-Holstein (SchulG) allen Schulen des Landes der Auftrag gegeben, den gemeinsamen Unterricht vorrangig anzustreben und immer dann zu realisieren, wenn es für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler mit Behinderung gut ist und die notwendigen Rahmenbedingungen vorhanden sind oder geschaffen werden können.

„Schülerinnen und Schüler sollen unabhängig von dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeinsam unterrichtet werden, soweit es die organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten erlauben und es der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entspricht (gemeinsamer Unterricht)“ (ebd.).

Diese Vorschrift gilt unabhängig vom Alter oder der Behinderungsart für alle Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf und für alle Schularten.

²⁵ Kritische Stellungnahme zu den bisher bekannt gewordenen Entwürfen, siehe: <http://www.akgem-berlin.org> (Download am 02.10.2010)

Dieses Gesetz sowie das System der Förderzentren und vielfältige Fortbildungen aller Lehrkräfte haben es ermöglicht, dass rund 55% der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (spF), insgesamt über 8.000, am gemeinsamen Unterricht im Schuljahr 2010/2011 teilnehmen, bei einer Quote von 5,5% Schüler mit spF insgesamt²⁶. Die Förderzentren erhalten ihre Lehrerstunden als Budget, das sie in Absprache mit den Schulen aller Schularten in ihrem Einzugsbereich selbständig verwalten: Je mehr Prävention und Integration, umso weniger Schülerinnen und Schüler werden im Förderzentrum unterrichtet.

Schleswig-Holstein hat sich schon frühzeitig mit etlichen praktischen Fragen der Umstrukturierung und Finanzierung des gemeinsamen Unterrichts beschäftigt und die dazu notwendigen Erlasse verabschiedet (vgl. Pluhar 1996 und 2009):

- Änderung des Landesbesoldungsgesetzes 1995: Bei der Besoldung der Schulleiter der Förderzentren werden integrativ unterrichtete Schüler zur Hälfte berücksichtigt.
- Erlass über die Berücksichtigung der Fahrzeiten bei der Arbeitszeit der Förderzentrumslehrkräfte 1993.
- Alle Sonderschullehrerinnen und -anwärter müssen seit 1993 sowohl in der Sonderschule als auch in integrativen Maßnahmen ausgebildet werden. Lehramtsanwärterinnen und -anwärter aller Schularten müssen während der zweiten Phase ihrer Ausbildung sonderpädagogische Inhalte erarbeiten.
- Ein Landeskoordinator für behindertengerechten Schulbau berät die Schulträger in allen Fragen von Baumaßnahmen und Anschaffungen für integrativ beschulte Schülerinnen und Schüler.

Seit dem Schuljahr 2006 werden in Schleswig-Holstein Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Regel im 1. und 2. Schuljahr in der wohnortnahen Grundschule beschult. Lerngruppen in den Förderzentren werden – wenn überhaupt – mit Beginn des 3. Schuljahres eingerichtet. Ab 2007 wurden Zurückstellungen vom Schulbesuch abgeschafft, Sitzenbleiben eingeschränkt und Gemeinschaftsschulen, die zu allen Schulabschlüssen führen eingerichtet, sowie Haupt- und Realschulen zu Gemeinschaftsschulen und Regionalschulen zusammengefasst.

²⁶ Auskunft der zuständigen Referentin im Kultusministerium: Christine Pluhar

Prävention

Großer Wert wird auf die vorschulische Prävention gelegt. Insbesondere die Förderzentren mit den Schwerpunkten Sprache, Hören und Sehen sind an dieser Förderung beteiligt. Seit 1997 werden von den Förderzentren Fortbildungsmaßnahmen für Erzieher/-innen und Sprachheilverfahren für Kinder in Kindergärten angeboten, damit Sprachentwicklungsverzögerungen abgebaut und Sprachstörungen bereits vor Beginn der Schulzeit entgegengewirkt werden können. Entsprechend konnten die meisten Förderzentren Sprache geschlossen werden, oder sie haben keine eigenen Schüler/-innen mehr.

Förderzentren sollen im Sinne von Prävention in den Schulen tätig werden, wenn bei einer Schülerin oder einem Schüler kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt ist, aber ohne besondere Förderung vermutlich eintreten wird. Seit 2008 sind Lehrkräfte der Förderzentren deshalb regelhaft in allen Eingangsphasenklassen der Grundschulen präventiv tätig. Damit einhergehend, nehmen Förderzentren Lernen i.d.R. keine Schüler mehr in den Klassen 1 bis 3 auf. Reicht diese präventive Förderung nicht aus, weil intensive und langfristige sonderpädagogische Förderung benötigt wird, so kann auf Antrag der Eltern oder der Schule nach Überprüfung durch ein Förderzentrum von der Schulaufsicht sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt werden. Nach Anhörung der Eltern sowie nach Koordinierungsgesprächen beziehungsweise nach einem Förderausschuss wird durch die Schulaufsicht entschieden, dass die Schülerin oder der Schüler integrativ in der besuchten allgemein bildenden Schule verbleibt oder (im Ausnahmefall) Unterricht in einem Förderzentrum erhält. Die inklusive Beschulung hat jedoch Vorrang²⁷, wie es im Regierungsentwurf zum neuen Schulgesetz heißt.

Was können wir von Schleswig-Holstein lernen?

Aus der bisherigen Entwicklung in Schleswig-Holstein kann die Handlungsempfehlung abgeleitet werden, die bisherigen Sonderschulen konsequent in Beratungszentren für inklusive Schulentwicklung umzuwandeln. Dies ist nur möglich, wenn diese Zentren nicht zugleich Lernort für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf sind (siehe Kapitel 7).

²⁷ Weitere Informationen zur sonderpädagogischen Förderung in Schleswig-Holstein siehe: www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Foerderzentren/Foerderzentrum_node.html (Download am 02.10.2010)

6. Das Bayerische Bildungssystem zwischen Separation, Integration und Inklusion: Bestandsaufnahme und Rahmenbedingungen

Der „neue“ bayerische Weg: Inklusion durch Kooperation

Die Bayerische Bildungspolitik der Staatsregierung reagiert auf die Herausforderungen durch die UN-Behindertenrechtskonvention, indem aus dem bestehenden Konzept „Integration²⁸ durch Kooperation“ „Inklusion durch Kooperation²⁹“ werden soll. Zwar sollen die „Anstrengungen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ verstärkt werden, jedoch ohne das bayerische Schulsystem dabei strukturell einer Prüfung zu unterziehen³⁰.

Stattdessen soll eine intensivere Zusammenarbeit zu mehr Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schultypen führen. Laut Gesetzentwurf der Bayerischen Staatsregierung sind beispielsweise eine bessere Einzelintegration von Schülern/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Einrichtung zusätzlicher Kooperationsklassen unter anderem an Volksschulen geplant, denen zeitweise eine zweite Lehrkraft des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) zur Seite gestellt werden soll³¹. Als Voraussetzung für eine optimale individuelle Förderung werden weiterhin homogene Lernumgebungen und getrennte Förderorte gesehen:

„Allein das differenzierte Schulwesen mit Haupt-/Mittel-, Wirtschafts- und Realschule, Gymnasium sowie der Vielfalt der beruflichen Schulen mit ihren unterschiedlichen Angeboten kann auf die zentralen Fragen der Gegenwart die richtigen Antworten geben [...]“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2010).

6.1 Die Novellierung des BayEUG im Jahre 2003 und Maßnahmen zur Prävention der Überweisungen auf Förderschulen

Gesetzliche Grundlage für die Beschulung von Kindern ist das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG). Rund neun Jahre nach der letzten umfassenden Novellierung des BayEUG, die das Förderschulwesen betraf, wurden die Bestimmungen per Gesetzesänderung vom 12.03.2003 (Drucksache 14/11906) modifiziert. Im Zentrum der Neuregelungen stand die Erweiterung der Möglichkeiten integrativer Unterrichtsformen unter Beibehaltung und Ausbau eines differenzierten Förderschulwesens. Die Novellierung des BayEUG im Jahre 2003 war das Ergebnis langjähri-

ger fachlicher und politischer Diskussionen. In ihnen schlug sich auch die von Behindertenverbänden und der Behindertenbewegung sowie von Elterninitiativen formulierte Kritik am Stand der schulischen Integration in Bayern nieder. Im Wesentlichen bezog sich die Kritik an der bis dahin bestehenden Gesetzeslage auf folgende vier Themenbereiche³²:

- Unzufriedenheit mit dem Behindertenbegriff
- Defizitäre Rezeption der internationalen Integrations- und Inklusionsforschung
- Konsequenzen des Benachteiligungsverbot
- Unzureichende Kenntnisnahme von Entwicklungen der Sonderpädagogik

²⁸ Vgl. Stichwort Förderschulen auf der Homepage des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: Integration durch Kooperation <http://www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/foerderschule/integration> (Download am 07.08.2010)

²⁹ Weigl (2009a, 2009b) und sowie Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 188 vom 10. September 2010

³⁰ Dannenbeck/Dorrance 2009

³¹ Vgl. Bleher/Thomas 2010

³² Vgl. Karl/Graf 2003a und b

6.1.1 Der Grundsatz der aktiven Teilnahme am Unterricht

In Bayern gab es lange Zeit keine Möglichkeit, ein Kind innerhalb der Regelschule zu beschulen, wenn abzusehen war, dass es die allgemeinen Lernziele einer Regelklasse nicht erreichen würde. Dies war schon deshalb nicht möglich, weil damit das Prinzip der Lernzielgleichheit³³ in Frage gestellt gewesen wäre. Durch eine Gesetzesänderung von 2003 hob der Bayerische Landtag das bis dahin gültige Prinzip der Lernzielgleichheit auf (zuvor als Bedingung in Art. 21 Abs. 1 BayEUG). Die unbestimmte Rechtsformulierung „aktiv teilnehmen können“ konkretisiert der Gesetzgeber in Art. 41 Abs. 1 Satz 2 BayEUG (Legaldefinition).

Das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) sieht schulische Integration nur für einen geringen Teil der Schüler/-innen vor. Dort heißt es:

„Eine Schülerin oder ein Schüler kann aktiv am gemeinsamen Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen, wenn sie oder er dort, gegebenenfalls unterstützt durch Maßnahmen des Art. 21 Abs. 3, überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet werden, den verschiedenen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule folgen und dabei schulische Fortschritte erzielen kann sowie gemeinschaftsfähig ist.“ (BayEUG Art. 41 Abs. 1 Satz 2)³⁴.

Zusätzlich ist dabei zu berücksichtigen, dass die Fördermaßnahmen sowie die Stundeneinsätze der Förderlehrkräfte für die integrierten Schülerinnen und Schüler in der allgemeinen Schule den Aufwand in einer entsprechenden Förderschule nicht übersteigen dürfen³⁵. Allerdings werden durch Statusdiagnosen³⁶ und Feststellungsverfahren Kinder häufig sonderpädagogisch begutachtet, bevor sie Gelegenheit zur aktiven Teilnahme am allgemeinen Unterricht bekommen³⁷. In solchen Fällen wird den Kindern die Chance vorenthalten, ihre Entwicklungspotenziale im Rahmen der allgemeinen Schule zu entfalten. Die Aufnahmebedingungen für die allgemeine Schule zielen auf eine leistungsbezogene Homogenisierung von Klassenstrukturen. Während man in der Pädagogik damit beginnt, von der Orientierung an altershomogenen Klassen (vgl. Kap. 6.1.7: Flexible Grundschule an 20 Grundschulen als „innovativer Modellversuch“³⁸ sowie Überlegungen der Stiftung Bildungspakt Bayern³⁹) abzurücken, ist die Bereitschaft, diesen Ansatz auch auf Kinder mit und ohne Behinderung auszuweiten, weniger ausgeprägt – trotz empirisch nachgewiesener Vorteile

für den Lernprozess insgesamt und positiver Auswirkungen für soziale und kognitive Kompetenzen. Eine Aufnahme in die Regelschule hängt somit nach wie vor von der Assimilationsfähigkeit des jeweiligen Kindes in die bestehenden Strukturen und Organisationsformen der allgemeinen Schule ab. Die Schulfähigkeit resultiert aus der attestierten Fähigkeit zur so genannten „aktiven“ Teilnahme am Unterricht.

„Schulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die am gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule nicht aktiv teilnehmen können oder deren sonderpädagogischer Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch mit Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD) nicht oder nicht hinreichend erfüllt werden kann, haben eine für sie geeignete Förderschule zu besuchen“ (BayEUG Art. 41 Abs. 1 Satz 1).

³³ Lernzielgleichheit wurde oft als wesentliches Kriterium für die Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen apostrophiert, obwohl von Lernzielgleichheit auch in der bisherigen BayEUG-Fassung nicht die Rede war, sondern nur vom Erreichen der Lernziele dieser Schulen (vgl. Karl/Graf 2003a, S. 148–152 und 2003b, S. 190–194).

³⁴ Nach den Ausführungsbestimmungen des Kultusministeriums darf ein sonderpädagogisches Gutachten die Aufnahme an der Volksschule nicht davon abhängig machen, dass die Klassenstärke verringert wird, ein erhöhtes Maß an Stunden (also mehr als 2) durch den MSD zur Verfügung gestellt wird oder ein Integrationshelfer gewährt wird (vgl. Kluge 2006).

³⁵ Vgl. Art. 12, Abs. 3 BayEUG

³⁶ Vgl. zur Problematik von Status- und Prozessdiagnosen: Wocken 2010a

³⁷ Vgl. Kottmann 2006

³⁸ Vgl. die Skizzierung des Projekts der flexiblen Grundschule in der Pressemitteilung Nr. 218 vom 23. Oktober 2009: www.km.bayern.de/km/asps/presse/presse_anzeigen.asp?index=2015 (Download am 08.08.2010)

³⁹ Die Stiftung Bildungspakt Bayern initiiert in Kooperation mit dem Kultusministerium das Projekt „Flexible Grundschule“. Das Projekt hat einschließlich des vorbereitenden Schuljahres 2009/2010 eine Laufzeit von vier Jahren und endet im Schuljahr 2012/2013. Vgl. www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule/konzept/ (Download am 08.08.2010)

In Bayern haben nicht nur Förderschulen die Aufgabe sonderpädagogischer Förderung, sondern es sind „grundsätzlich alle Schulen hierzu verpflichtet“⁴⁰.

Begriffe wie aktive Teilnahme und Gemeinschaftsfähigkeit können sehr weit ausgelegt werden, so dass es Ermessenssache der jeweiligen Schulleitungen ist, welche Kinder in die Regelschule aufgenommen werden und welche nicht. Entsprechend können seit dem Jahr 2003 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in Regelschulen unterrichtet werden, selbst wenn sie nicht in der Lage sind, die allgemein geltenden Lernziele der Klasse zu erreichen. „Die sonderpädagogische Förderung ist im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aufgabe aller Schulen“ (BayEUG Art. 2 Abs. 1 Satz 2). Allerdings weist der Zusatz „im Rahmen ihrer Möglichkeiten“ darauf hin, dass kein Anspruch auf Beschulung im Rahmen der Regelschule besteht. Vielmehr behält die jeweilige Schule die Definitionsmacht über die Entscheidung, ob diese Form der Beschulung angesichts der zur Verfügung stehenden Ressourcen im Rahmen ihrer Möglichkeiten realisiert werden kann oder nicht. Immerhin war damit ein Paradigmenwechsel eingeleitet: Vom Prinzip der Lernzielgleichheit, das am Erfolg unter Wettbewerbsbedingungen orientiert ist, hin zum Prinzip individueller Förderung, das den Lernfortschritt des Einzelnen zum Maßstab nimmt.

Auch Entwicklungen des sonderpädagogischen Fachdiskurses sollten im BayEUG von 2003 aufgegriffen werden, ebenso wie aktuelle empirische Befunde zum Stand der Integration und sonderpädagogischen Förderung in Bayern. Dazu gehörten seit 1994⁴¹ gesammelte Erfahrungen mit den *Mobilen Sonderpädagogischen Diensten (MSD)* für den Schulbereich und den *mobilen sonderpädagogischen Hilfen (msH)* für den Elementarbereich⁴². Die Förderschule als eigenständige Schulart blieb erhalten, ein uneingeschränktes *elterliches Wahlrecht*⁴³ zwischen Förderschule und allgemeiner Schule wurde nicht eingeräumt. Nach wie vor entscheidet im Konfliktfall letztendlich das zuständige Schulamt, ob ein Kind angemessene Förderung an einer allgemeinen Schule erhält. Die bisherige Terminologie *Schule für Behinderte*, welche die Rede von der *Sonderschule* und dem *Sonderschulwesen* abgelöst hatte, wurde nunmehr entsprechend der von der KMK⁴⁴ empfohlenen Terminologie durch den Ausdruck *Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung* mit verschiedenen Förderschwerpunkten⁴⁵ ersetzt.

6.1.2 Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich

Das BayKiBiG⁴⁶ legt im Art. 15 die Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und die Zusammenarbeit mit der Grundschule fest und führt im Abs. 2 aus, dass Kinder, deren Einschulung ansteht, auf diesen Übergang vorzubereiten und zu begleiten sind – auch hinsichtlich des pädagogischen Austauschs und der Abstimmung pädagogischer Konzepte zwischen den Fachkräften des Kindergartens und der Lehrkräfte (vgl. auch Art. 17 Abs 2). Zugleich wird die Forderung erhoben, dass die Grundsätze des Elementarbereichs hinsichtlich pädagogischer Ziele, Inhalte und Prozesse in der Grundschule weitergeführt werden (vgl. Fthenakis 2006).

⁴⁰ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003a, S. 1

⁴¹ Vgl. Ausführungen über „Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD)“ auf den Internetseiten des Bayerischen Kultusministeriums: www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/2.pdf (Download am 30.09.2010)

⁴² Vgl. Karl/Graf 2003a, S. 148–152 und 2003b S. 190–194. Mit dem BayEUG 1994 wurde erstmals die mobile sonderpädagogische Hilfe im Kindergarten, in der Familie und in der Frühförderstelle gesetzlich geregelt. Vgl. www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/3.pdf

⁴³ Zur Problematik der Forderung nach einem uneingeschränkten elterlichen Wahlrecht, vgl.: Wocken 2010b

⁴⁴ Vgl.: Homepage des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK): Sonderpädagogische Förderung. www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html (Download am 28.10.2008)

⁴⁵ Zu den Veränderungen, die die einzelnen Förderschwerpunkte betreffen, vgl. Karl/Graf 2003a, S. 148–152 und 2003b, S. 190–194

⁴⁶ Bayerisches Staatsministerium für Arbeits- und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) 2005

6.1.3 Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE)

Neben den Kindertagesstätten für 0- bis 3-Jährige und für 3- bis 6-Jährige mit und ohne Integration sowie den Förderkindergärten zählen Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE) zum Elementarbereich⁴⁷. Sie wurden bis spätestens 01.08.2008⁴⁸ an

Förderschulen angegliedert. Genau genommen stellen SVE einen Übergangsbereich zwischen Elementar- und Primarbereich dar und betreffen in erster Linie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Kinder, die vom Schulbesuch zurückgestellt worden sind.

Kinder mit besonderem Förderbedarf * in Kindertageseinrichtungen nach Art der Einrichtungen in den Bundesländern 01.03.2009, Schuljahr 2008/09 (in Prozent)

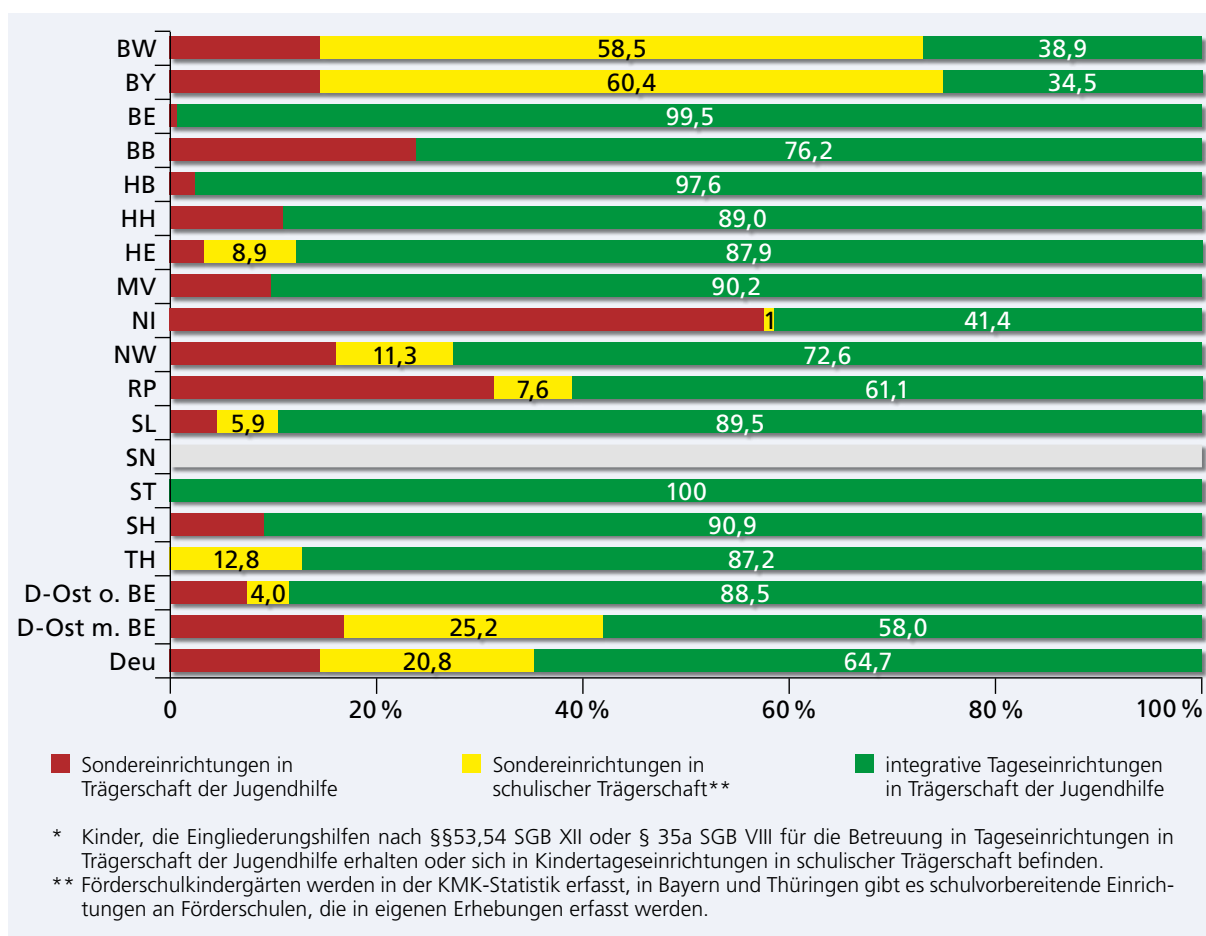


Abb. 11: Berechnung und Darstellung: Dorrance 2010. Datenbasis: Bock-Famulla/Große-Wöhrmann (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009

⁴⁷ Die Daten zur SVE können bis 1993 abgerufen werden. www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/download/B5820C%20200200/B5820C%20200200.pdf (Download am 30.09.2010)

⁴⁸ Vgl. Übergangsbestimmung des Änderungsgesetzes (§ 5 Abs. 2), dass innerhalb eines Zeitraumes von fünf Jahren (bis 01.08.2008) selbständige öffentliche Schulvorbereitende Einrichtungen und die in privater Trägerschaft in eine Förder-

schule einzugliedern oder aufzulösen sind, wenn sie nicht im Sinne des Art. 22 Abs. 1 BayEUG mit einer Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung verbunden sind, siehe Karl, Erhard/Graf, Stefan (o.J.)

www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/35.pdf (Download am 30.09.2010)

Vgl.: Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Volksschulordnung–F, VSO–F)

In die SVE⁴⁹ werden nur Kinder aufgenommen, welche die „notwendige Förderung nicht in anderen, außerschulischen Einrichtungen (z.B. Kindergärten) erhalten“. Im Einzelfall ist stets zu prüfen, ob der entsprechende Förderort nicht primär der Kindergarten oder ein Integrationskindergarten sein kann, gegebenenfalls mit Unterstützung durch eine mobile sonderpädagogische Hilfe⁵⁰ (vgl. BayEUG Art. 22 Abs. 1 Satz 2). Es werden auch Kinder aufgenommen, die vom Besuch einer Grund- oder Förderschule zurückgestellt wurden (vgl. BayEUG Art. 37 Abs. 2 oder Art. 41 Abs. 2 Satz 1).

Aufgrund der Datenlage kann der Erfolg der SVE empirisch nicht überprüft werden. Wünschenswert wären Daten, die darauf schließen lassen, wie viele Kinder nach dem Besuch einer solchen vorschulischen Einrichtung in einer allgemeinen Schule beziehungsweise in einer Förderschule eingeschult werden. Vergleicht man die Zahlen der Kinder in SVE mit denen von Schulanfänger/-innen in einer Förderschule und den Zurückstellungen vom Schulbesuch, so fällt auf, dass die Zahlen der Kinder in einer SVE und die Zahlen der Schulanfänger/-innen an einer Förderschule relativ konstant bleiben, die Zahl der Zurückstellungen vom Schulbesuch im Frühjahr vor Schulbeginn vom Schuljahr 2004/05 bis 2007/08 jedoch um ca. 2.000 Kinder jährlich gestiegen ist. Aktuell erhöhen sich zwar die Zahlen der Zurückstellungen nicht weiter, bleiben jedoch auf einem relativ hohen Niveau. Der wachsenden Bedeutung präventiv-integrativer Aufgaben im Elementar- und Primarbereich des bayerischen Bildungs- und Erziehungssystems wird insofern Rechnung getragen, als die SVE nicht mehr unter

dem Vorbehalt der verfügbaren Stellen und Mittel stehen. Es zeigt sich, dass weder die Arbeit SVE noch die Zahl der Rückstellungen einen größeren Einfluss auf den Anteil der Schulanfänger/-innen in Förderschulen haben.

6.1.4 Die Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklasse (DFK)

Erwähnt sei das Konzept der Sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklasse (DFK)⁵¹, das in der Regel die Eingangsstufe in den einzelnen Förderschulformen bildet. Die Schüler/-innen werden dort nach dem Grundschullehrplan der ersten beiden Jahrgangsstufen in maximal drei Schuljahren unterrichtet, um anschließend mit Unterstützung des MSD nach erfolgreicher Förderung in die dritte Jahrgangsstufe der allgemeinen Grundschule eingegliedert zu werden. Die Grundschulzeit ist damit zwar um ein Jahr verlängert – dieses wird jedoch nicht als Wiederholungsjahr angerechnet. 2008/09 gab es in Bayern 998 Diagnose- und Förderklassen mit 11.525 Kindern, von denen 1.166 Schüler/-innen in eine Volksschule überwiesen⁵² wurden.

Es gibt wenige wissenschaftliche Befunde zur Effektivität der sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen (vgl. Ellinger/Koch 2007; Hartke/Koch/Blumenthal 2010). Eine aktuelle Studie kommt zu der Erkenntnis, dass „kaum positive Effekte des Settings ‚DFK‘ auf die Leistungsentwicklung nachgewiesen werden. Zudem liegen keine nachweisbaren positiven Effekte in Hinblick auf das Erleben sozialer Integration vor“ (Hartke et al. 2010, S. 29). Bereits 2007 resümierten die Autorin und der Autor, dass

⁴⁹ Am 1. 10. 2009 gab es in Bayern 2.671 Schulvorbereitende Einrichtungen, vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung: Statistische Berichte: Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern. Tab. 30 www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/?themenbereich=3200

Zahl der Einrichtungen und Kinder: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2009): Schule und Bildung in Bayern 2009. Statistische Übersichten, S. 61, Tab E 10a: Schulvorbereitende Einrichtungen: 359 Einrichtungen in Bayern 2008 und S. 61 Tab E 10b: SVE, Zahl der geförderten Kinder (in dieser Statistik seit 1975) in Bayern 2008: 8.296 (für 2009: 8.233) Kinder, davon 2.328 (für 2009: 2280) in Einrichtungen öffentlicher Träger und 5.968 (für 2009: 5.953) in Einrichtungen privater Träger.

www.km.bayern.de/km/schule/statistik/bildung/index.shtml, bzw. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2010): Statistische Berichte: Volksschulen zur

sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern.

⁵⁰ Die mobile sonderpädagogische Hilfe in Familien, im Kindergarten und im Rahmen der interdisziplinären Frühförderung. Im Schuljahr 2007/08 wurden 16.600 Kinder betreut, davon 7.000 im Alter bis zu 4 Jahren und 9.400 in Familie und Kindergarten. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2009): Schule und Bildung in Bayern 2009. Statistische Übersichten. www.km.bayern.de/km/schule/statistik/bildung/index.shtml (Download am 30.09.2010)

⁵¹ Vgl. § 24 Volksschulordnung-F (VSO-F), bzw. Art. 24 Nr. 7 BayEUG

⁵² Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2009b), Tabelle 5: Überweisungen an Volksschulen in Bayern www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/download/B1200C%20200900/B1200C%20200900.pdf (Download am 30.09.2010)

Vergleich der Zahlen von Kindern in den Schulvorbereitenden Einrichtungen, Schulanfänger/-innen in einer Förderschule und Zurückstellungen vom Schulbesuch in Bayern vom Schuljahr 2003/04 bis 2009/10 (in absoluten Zahlen)

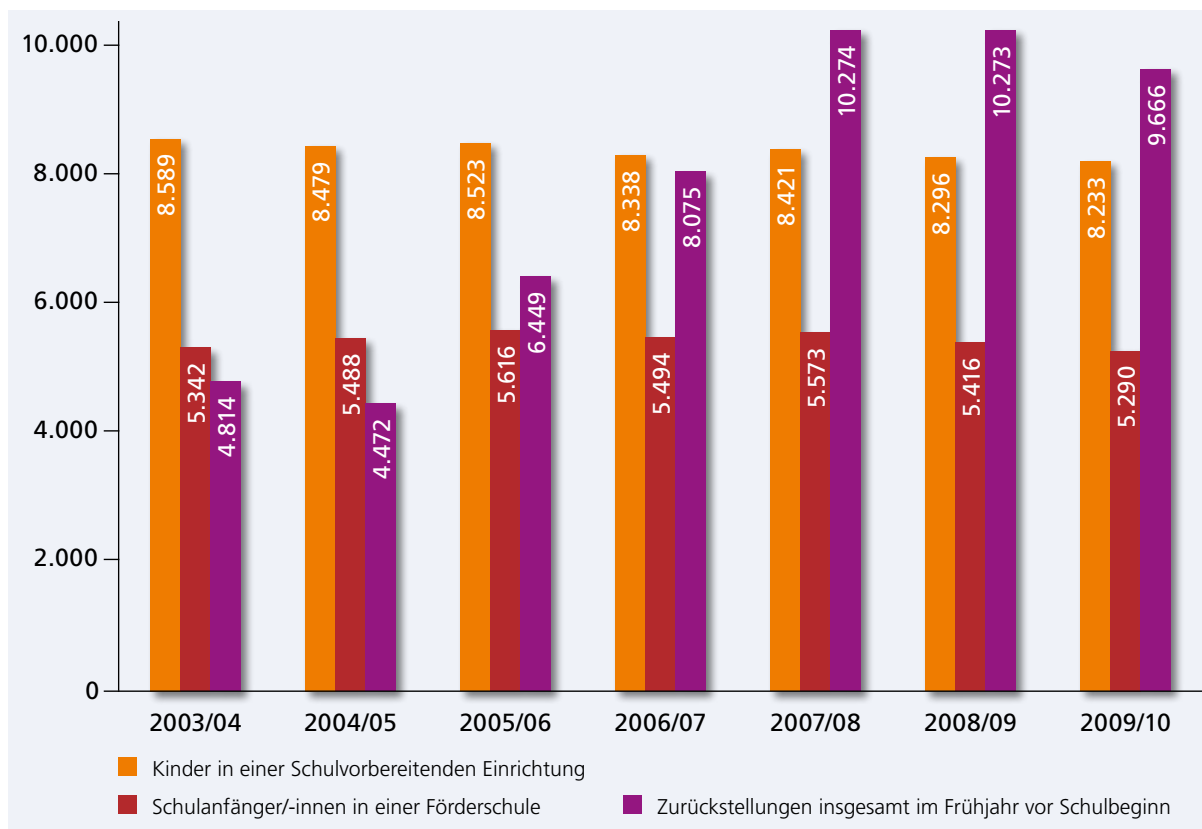


Abb. 12: Berechnung und Darstellung: Dorrance 2010, S. 240
Datenbasis: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2010): Tab. 18, 30 und (2009a): Tab. 23

die vorliegenden Studien eher ernüchternde Ergebnisse erzielen (vgl. Ellinger/Koch 2007). Das Ziel der Umschulung in eine Grundschule gelingt nur bei einem bescheidenen Anteil (vgl. Frey-Flügge 1989, S. 205), die Bedingungen in den DFK sind schlechter in der Praxis als konzeptionell bestimmt (vgl. Breitenbach 1997; Ellinger 2000) und die Zielgruppen waren häufig uneindeutig bestimmt (vgl. Ellinger/Koch 2007). In einer ersten umfassenden Längsschnittstudie kommt eine Forschergruppe auch aktuell zu folgendem Ergebnis:

„Das integrative Setting wirkt sich insbesondere auf die Leistungsentwicklung von Schülern mit geringem Vorwissen und niedriger Intelligenz günstiger aus, als ein segregatives Setting. Trotz einer Verlängerung der Lernzeit um ein Jahr, wer-

den die Lernziele der Schuleingangsstufe mehrheitlich nur im Lesen, nicht aber im Rechnen erreicht. Zudem lesen und rechnen vergleichbare Schüler nach drei Jahren Grundschule besser als Schüler aus DFK nach der gleichen Lernzeit. Die vorliegenden Befunde reihen sich somit in den Kanon der Studien ein, deren Ergebnisse eher für eine integrative Förderung von Kindern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen für schulisches Lernen sprechen (Bless 2000)“ (Hartke/Koch/Blumenthal 2010, S. 29).

6.1.5 Die Rolle des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD)

Das Bayerische Kultusministerium räumt zur Rolle der sonderpädagogischen Förderung an allgemeinen Schulen ein, dass diese nur in dem Maße zu erfüllen ist,

„[...] wie hierzu die Möglichkeiten gegeben sind und personelle und sächliche Ressourcen zur Verfügung stehen, etwa durch Förderungen innerhalb des stundenplanmäßigen Unterrichts, durch Gewährung von Prüfungsvergünstigungen (soweit erforderlich) oder durch Einsatz von Stunden für den Förderunterricht“⁵³.

Zur Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen gibt es das Angebot des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD)⁵⁴. Von einer Lehrkraft kann dieses über die Schulleitung bei der jeweiligen Förderschule mit dem entsprechenden Förderschwerpunkt beantragt werden. Der MSD rekrutiert sich aus Förderschullehrerinnen und -lehrern, die von ihrer Schule aus regelmäßig individuelle Hilfen für entsprechende Kinder an der Regelschule anbieten. Die mobilen Förderschulkräfte des MSD erfüllen dabei folgende Aufgaben⁵⁵:

- Diagnostik und Förderung
- Beratung von Lehrkräften, Eltern und Kindern
- Fortbildungen für Lehrkräfte

Die fast doppelt so große Zahl⁵⁶ an Überweisungen aus allgemeinen Schulen an Förderschulen im Vergleich zur Zahl an Überweisungen aus Förderschulen an allgemeine Schulen belegt, dass die allgemeine Schule und der MSD an Grenzen stoßen. Im Rahmen einer empirischen Untersuchung auf der Basis von Lehrerbefragungen kommen Heimlich/Röbe (2005)⁵⁷ zu dem Schluss, dass dem MSD bislang lediglich eine ergänzende und unterstützende Funktion zukommt. Es wird festgestellt, dass sich die Zusammenarbeit in der Regel organisatorisch zwar unter einem Dach abspielt, diese aber häufig nicht auf gemeinsamen Unterrichtserfahrungen beruht. Eine Ausweitung der Zusammenarbeit auf Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht oder didaktische Weiterentwicklung von Team-Teaching-Ansätzen steht in vielen Fällen noch aus. Die relativ konstante Zahl der Überweisungen an Förderschulen zeigt, dass die Aufhebung der Lernzielgleichheit bislang nicht zu einem anteilmäßigen Ausbau der Kooperation zwischen MSD und allge-

meiner Schule in Bayern geführt hat. Heimlich/Röbe (2005) stellen fest, dass offenbar nur ein kleiner Teil von Schülern/-innen zielfundamentierte Formen integrierter Förderung genießt. Die Praxis der Kooperation zwischen MSD und allgemeiner Schule zeigt, dass eine Gruppe von als integrierbar eingestuften Schülern/-innen nach der sonderpädagogischen Fördermaßnahme in der allgemeinen Schule verbleibt, der Rest hingegen auf eine Förderschule überwiesen wird. Es stellt sich also die Frage nach der zukünftigen Rolle des MSD⁵⁸: Bleibt seine Funktion begrenzt auf eine Hilfsrolle, die organisatorische und personelle Defizite des Regelschulsystems versucht temporär auszugleichen und Schülern/-innen eine gewisse Starthilfe bei ihrem Versuch einräumt, den Unterrichtszielen der allgemeinen Schule zu entsprechen – oder trägt die Kooperation mittelfristig zu einer didaktischen und organisatorischen Reform des allgemeinen Schulsystems bei, das die Verwirklichung inklusiver Verhältnisse zu ihrem konstitutiven Unterrichtsziel werden lässt?

⁵³ Vgl.: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: www.rekoin.de/foerdneu/a0kmsneu.pdf, S. 2 (Download am 30.09.2010)

⁵⁴ „[...] von 1987 bis 1999 wurden in Bayern mehr als 70.000 Kinder nachhaltig gefördert [...]“ (o. A. und o. J.): Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD). www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/2.pdf (Download am 29.09.2010)

⁵⁵ Vgl. Internetseite: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD) www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/foerderschule/msd (Download am 29.09.2010)
Vgl. zu resultierenden Anforderungen an die Lehrerbildung: Heimlich 2003, S. 151–161

⁵⁶ Im Schuljahr 2009/10 wurden 4.607 Kinder aus allgemeinen Schulen an Förderschulen überwiesen, aber umgekehrt nur 2.486, also etwa die Hälfte von Förderschulen an allgemeine Schulen. Für das Jahr 2008/09 lauten die Zahlen 5.141 Kinder aus allgemeinen Schulen an Förderschulen und 2.547 aus Förderschulen an allgemeine Schulen (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik 2010 und 2009)

⁵⁷ Vgl. auch: Heimlich 1999a und 1999b, S. 163–182

⁵⁸ Vgl. Schor 1979, S. 140–145

Mobile Sonderpädagogische Dienste an allgemein bildenden Schularten nach Klassenstufen und Förderschwerpunkten in Bayern 2009/10 (in absoluten Zahlen)

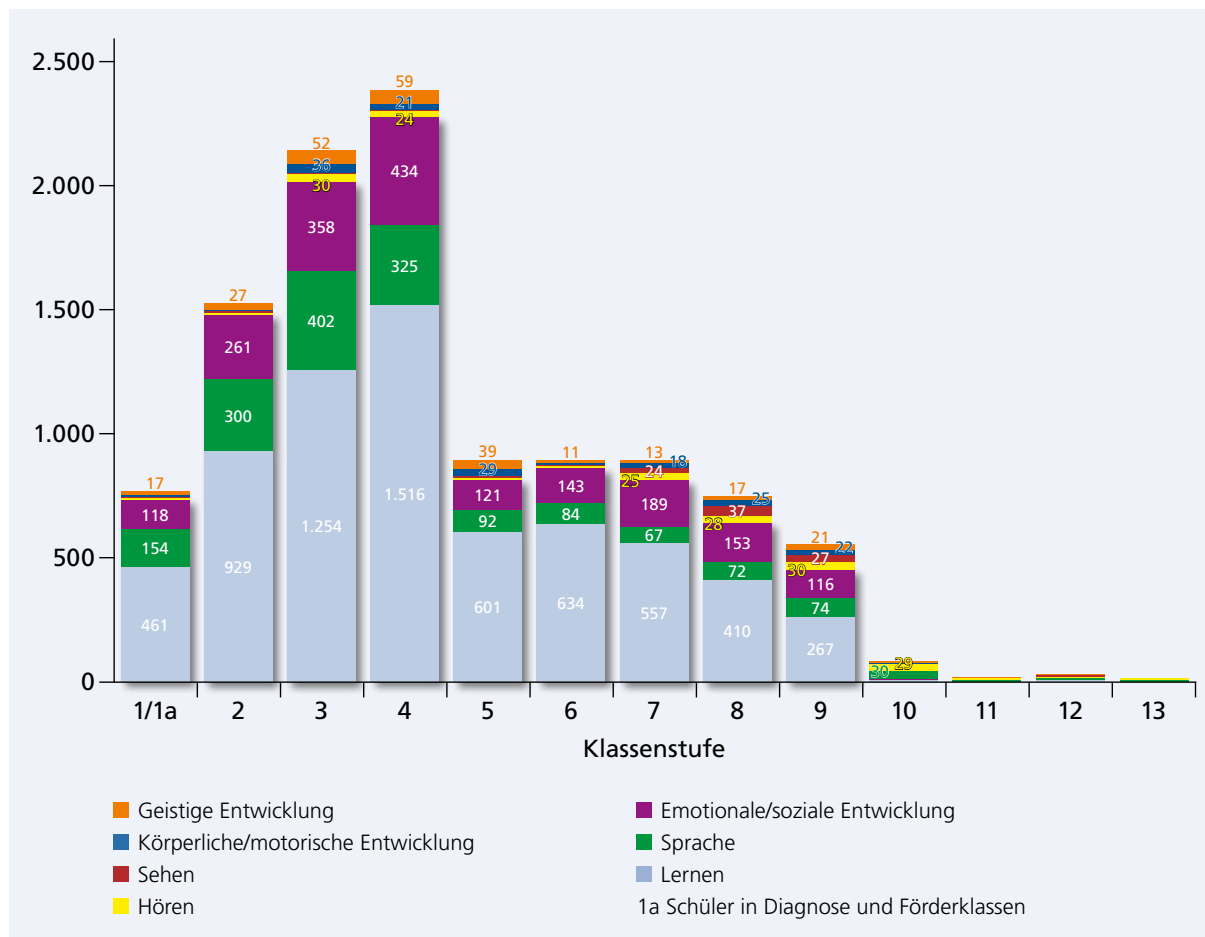


Abb. 13: Berechnung und Darstellung: Dorrance 2010
 Datenbasis: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Schule und Bildung in Bayern 2009.

Während das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder im Jahr 2008 für Bayern 59.184 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und 11.344 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen⁵⁹ listet, wirken die Zahlen der vom mobilen sonderpädagogischen Dienst betreuten Kinder in allgemeinen Schulen mit 11.110⁶⁰ annähernd bedarfsgerecht. Allerdings relativiert sich die Bedeutung der sonderpädagogischen Förderung in den allgemeinen Schulen durch den MSD, da für die Förderung im Gesetz keine genaue Stundenzahl pro Woche vorgesehen ist. Im Art. 21 Abs. 3 BayEUG ist festgelegt, dass wegen des Prinzips der Gleichbehandlung im längerfristigen Durchschnitt insgesamt nicht mehr Lehrerstunden aufgewendet werden dürfen, als an der entsprechenden Förderschule pro Schüler/-in eingesetzt werden.

Grundschulklasse: 25 Schüler und 28 Lehrerstunden → je Schüler 1,12 Lehrerstunden

Förderschulklasse: 10 Schüler und 28 Lehrerstunden → je Schüler 2,80 Lehrerstunden⁶¹

⁵⁹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder (2010): Länderergebnisse, Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, an allgemeinen Schulen insgesamt, alle Förderschwerpunkte zusammen. Tab. B 2.1.1.1

⁶⁰ Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2009b)

⁶¹ Berechnungsbeispiel (vgl. Karl/Graf 2003a, S. 148–152 und 2003b, S. 190–194)

Demnach stehen einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelgrundschule etwa zwei zusätzliche Förderstunden mit einer Lehrkraft des MSD zu⁶². Würden längerfristig diese zwei Stunden zur Förderung nicht ausreichen, wäre der Gleichheitsgrundsatz verletzt und es müsste eingeräumt werden, dass die Förderung des MSD nicht ausreicht, um eine adäquate Förderung in der allgemeinen Schule im Sinne von Art. 21 Abs. 1 Satz 1 und Art. 41 Abs. 1 Satz 1 BayEUG zu ermöglichen. Daraus würde eine Überweisung an eine Förderschule resultieren. Ein erheblicher Ausbau des MSD ist jedoch erforderlich, um dem Gesetzesauftrag zukünftig entsprechen zu können.

6.1.6 Der Einschulungsprozess

Inzwischen finden fast alle Schulanmeldungen für den Primarbereich zunächst an der Regelgrundschule des entsprechenden Sprengels statt. Erst wenn eine Grundschule anzweifelt, dass das Kind an der betreffenden Schule ausreichend gefördert werden kann, wird ein sonderpädagogisches Gutachten erstellt, das einen besonderen Förderbedarf beschreibt und den dafür geeigneten Förderort empfiehlt. Im Art. 41 Abs. 3 BayEUG wird ausdrücklich betont, dass die Erziehungsberechtigten in jeder Phase des Verfahrens zu beteiligen sind. Falls dennoch eine Entscheidung getroffen werden sollte, mit der die Eltern nicht einverstanden sind, entscheidet das Schulamt, ggf. unter Hinzuziehung von „Fachleuten“⁶³. Eine Innovation besteht in der Aufhebung des Art. 20 Abs. 2 Satz 2 des BayEUG. Hier war festgelegt, dass mehrfachbehinderte Kinder an einschlägigen Spezialschulen unterrichtet werden müssen. Nun kann auch in diesen Fällen individuell entschieden und eine zumutbare Fahrzeit zwischen Wohnung und Schule berücksichtigt werden, aber es kann weiterhin zu einer Zwangsüberweisung in eine Förderschule kommen.

„Ein Kind mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf kann von den Erziehungsberechtigten unmittelbar an der Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung angemeldet werden, wenn auf Grund von Stellungnahmen aus der vorschulischen Förderung nach den Maßstäben des Art. 41 Abs. 1 BayEUG zwingend nur eine Beschulung an einer Förderschule in Betracht kommt“ (§28 Abs.1 Satz 2 VSO-F).

6.1.7 Flexible Schuleingangsphase als Modellversuch

Für das Schuljahr 2010/2011 wurde beschlossen, in 20 von 2.415⁶⁴ Grundschulen in Bayern die „Flexible Schuleingangsphase“ mit so genannten „jahrgangskombinierten Klassen“⁶⁵ zu erproben.

⁶² Vgl. dazu die sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen, die über regionale Integrationskonzepte erfolgt. Hierbei werden in der Region alle Angebote sonderpädagogischer Förderung gebündelt. Bei der sonderpädagogischen Grundversorgung von Grundschulen bekommen Schulklassen eine dauerhafte Unterstützung von Förderschullehrkräften (Niedersächsisches Kultusministerium). www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=1820&article_id=6450&_psmand=8 (Download am 29.09.2010)

⁶³ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (o.J.): Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. <http://www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/foerderschule> (Download am 30.09.2010)

⁶⁴ Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2009): Statistische Berichte. Bayerische Schulen im Schuljahr 2009/10. Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen. Stand: Herbst 2009, Kennziffer B VIII 1 j 2009, Tab. 1

⁶⁵ vgl. Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 109 vom 26. Mai 2009: „Die jahrgangskombinierten Klassen sind ein wichtiges Modell der Reformpädagogik, das für die Herausforderungen des Jahres 2010 fortentwickelt wurde. Viele Eltern haben die Chancen und Vorzüge dieser Unterrichtsform erkannt. Jahrgangskombinierte Klassen sind kein Sparmodell, neben der Klassenlehrerin wird eine zweite Lehrkraft für Differenzierungsstunden eingesetzt. Jahrgangskombinierte Klassen sichern aber – gerade in ländlichen Gebieten mit einem deutlichen Rückgang an Grundschulern den wohnortnahen Schulbesuch“ (Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 187 vom 9. September 2010).

Vgl. u.a. Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 218 vom 23. Oktober 2009, Nr. 022 vom 14. Februar 2010, Nr. 133 vom 23. Juni 2010, vgl.: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus zu Jahrgangskombinierten Klassen: www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/grundschule/jahrgangsgemischte_klassen (Download am 12.09.2010)

„Der Modellversuch ‚Flexible Grundschule‘. Er wird gemeinsam mit der Stiftung Bildungspakt Bayern an 20 Grundschulen durchgeführt. In einer flexiblen Eingangsstufe erlernen die Kinder in ihrem individuellen Lerntempo Lesen, Schreiben und Rechnen als Grundfertigkeiten – unabhängig davon, ob sie dazu ein, zwei oder drei Jahre benötigen. Danach besuchen sie die Klassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe. So dauert die Grundschule für sie entweder drei, vier oder fünf Jahre“ (Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 188 vom 10. September 2010).

In vielen anderen Bundesländern bestehen damit bereits seit längerem wissenschaftlich begleitete und dokumentierte Erfahrungen⁶⁶. Der Beschluss schreibt eine Praxis fort, die auch in Bayern bereits von 1998 bis 2002 als Schulversuch mit „jahrgangsgemischten Eingangsklassen“⁶⁷ erprobt wurde. Die jetzige Entscheidung reicht dennoch nicht über einen Modellversuch hinaus und wurde zeitlich bis zum Schuljahresende 2012/13⁶⁸ begrenzt, obwohl aus dem bayerischen Kultusministerium verlautet, dass dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, als eine begrüßenswerte und pädagogisch langfristig sinnvolle Strategie gesehen wird.

„Die Altersmischung ermöglicht den Kindern vielfältige Erfahrungen als ‚Lehrende‘ und ‚Lernende‘ und leistet dadurch einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit; soziale Kompetenzen werden gestärkt. Die kognitiven Leistungen der Schüler in jahrgangsgemischten Eingangsklassen bleiben zudem nicht hinter dem Leistungsstand von Schülern in Jahrgangsklassen zurück“, betonte Spanenle. „Jahrgangskombinierte Klassen helfen auch, dass wir vor Ort kleine Grundschulen erhalten können“ (Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 109 vom 26. Mai 2009).

In diesem Zusammenhang wird allerdings nicht explizit angestrebt, die Zahl der Überweisungen von Kindern mit Lernschwierigkeiten an eine Förderschule, bzw. die Zahl der Rückstellungen vom Schulbesuch durch die Flexible Schuleingangsphase verringern zu wollen.

6.2 Die vier Schulorganisationsformen der Integration in Bayern

6.2.1 Einzelintegration

Erst durch die gesetzlich abgesicherte Aufgabe des Prinzips der Lernzielgleichheit im Jahr 2003 (BayEUG) können auch in Bayern einzelne Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unter folgenden Voraussetzungen regulär in einer Regelklasse unterrichtet werden:

Kinder können dann in einer Regelschule unterrichtet werden, wenn sie gegebenenfalls unter Zuhilfenahme des mobilen sonderpädagogischen Dienstes

- überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet werden,
- den Unterrichtsformen der allgemeinen Schule folgen,
- dabei Fortschritte erzielen können und gemeinschaftsfähig sind (vgl. BayEUG, Art. 41 Abs. 1 Satz 2).

In Bayern verteilen sich inzwischen die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit 59.184 Kindern auf Förderschulen und mit 11.344 auf allgemeine Schulen⁶⁹.

⁶⁶ Berthold 2008, S. 17–19
www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/bb20080203seph_synopse_DE.pdf
 (Download am 12.09.2010)

⁶⁷ „Der Schulversuch ‚Jahrgangsgemischte Eingangsklassen‘ wurde von 1998 bis 2002 durchgeführt. Durch ihn sollte geprüft werden, wie sich das pädagogische Programm, zwei Jahrgänge in einer kombinierten Klasse zu unterrichten, in der Praxis verwirklichen lässt [...]“
www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=7&TNav=1&INav=0&Proj=105 (Download am 12.09.2010)

⁶⁸ Vgl. II. Bekanntmachungen der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst, 2230.1.3-UK, vom 2. August 2010 Az.: IV.1–5 S 4641-6.14 504: Schulversuch „Flexible Grundschule“. Im Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst, Nummer 17 München, den 14. September 2010 Jahrgang 2010 S. 266–268
www.verkuendung-bayern.de/files/kwmb/2010/17/kwmb-2010-17.pdf - page=2 (Download am 14.09.2010)

⁶⁹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010): B 2.1.1.1

Neben dem MSD kann Einzelintegration im Rahmen der Eingliederungshilfe durch eine Schulbegleitung⁷⁰ unterstützt werden. In Bayern übernahmen bislang häufig Zivildienstleistende die Begleitung eines Schulkindes, um mit ihm gemeinsam Behinderungen und Barrieren, die sich beim täglichen Schulbesuch ergeben, zu überwinden. Seit dem 1. Januar 2009 wird die Eingliederungshilfe direkt bei der jeweiligen Bezirksregierung beantragt und abgerechnet.

Wenn ein Kind die oben genannten Voraussetzungen für eine Einzelintegration in der Regelschule nicht erfüllt, können die Erziehungsberechtigten die Einrichtung einer Kooperations- oder Außenklasse beantragen (BayEUG Artikel 30 Abs. 1).

6.2.2 Kooperationsklassen

Die Idee eines pädagogischen Zusammenwirkens von Förderschulen und allgemeinbildenden Schulen wird in Bayern seit etwa Mitte der 90er Jahre intensiver verfolgt. Hintergrund der Entwicklung von schulartübergreifenden Kooperationsansätzen war die Forderung nach zukunftsgerichteten Formen gemeinsamen Lernens, allerdings unter Beibehaltung der Strukturen des gegliederten Schulwesens. Einerseits versprach man sich mehr „Integration durch Kooperation“⁷¹, andererseits waren diese Bemühungen stets von einer bildungspolitisch unmissverständlich formulierten Skepsis gegenüber den Zielen und der flächendeckenden Realisierbarkeit integrativer Pädagogik begleitet. Die frühe Phase der geförderten Kooperation beschränkte sich überwiegend auf wissenschaftlich begleitete Schulversuche⁷². Aus den gewonnenen Erkenntnissen resultierten schließlich Bausteine für die Kooperation zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen, die als Handreichung eine erste Annäherung bei institutionellem Erhalt der Eigenständigkeit von Förderschulen darstellen sollten⁷³. Seit der Gesetzesnovellierung des BayEUG im Jahr 2003 besteht nun durch die schulrechtliche Verankerung die Möglichkeit, den Integrationsgedanken in Bayern flächendeckend weiterzuentwickeln.

„Kooperationsklassen besuchen Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wenn dieser nicht so umfangreich ist, dass er nur an einer Förderschule erfüllt werden kann“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, S. 10⁷⁴).

Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben der Förderschule zugeordnet und haben eine eigene Förderschulklassenleitung.

„Kooperationsklassen werden auch für jene Schüler/-innen gebildet, die als Gruppe in eine Klasse der allgemeinen Schule zurückgeführt worden sind, bei der jedoch noch individueller Förderbedarf besteht“ (ebd.).

Bei den aufnehmenden Klassen handelt es sich ausschließlich um Klassen der allgemeinen Schule, vor allem der Grund- und Hauptschule. Entsprechend wird nach dem Lehrplan der Grundschule bzw. nach dem Lehrplan der Hauptschule unterrichtet. Die Bildung von Kooperationsklassen unterliegt der Genehmigung des Staatlichen Schulamtes und wird mit der Förderschule abgestimmt, welche die Schüler/-innen abgibt. Ebenso werden die Schulaufwandsträger der entsprechenden Schulen und Gemeinden am Entscheidungsprozess beteiligt.

⁷⁰ Vgl.: Schöler 2002
<http://bidok.uibk.ac.at/library/gl4-02-erwachsener.html>
(Download am 21.07.2009)

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (01.12.2008): Einzelintegration im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Informationen zum Einsatz von Integrationshelfern
www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/foerderschule/integrationshelfer (Download am 26.11.2009)

⁷¹ So der Titel des Berichts einer Fachtagung über einen Schulversuch aus dem Jahre 1996, hrsg. von Eberhardt/Schor 1998; siehe auch: Schor 1999

⁷² Vgl. etwa Schor/Eberhardt 1997 und Eberhardt 1997

⁷³ Vgl.: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1998

⁷⁴ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003):
www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/foerderschule/so_paed_entw.pdf (Download am 19.09.2010)

Anzahl und Verteilung der Kooperationsklassen auf die Jahrgangsstufen in Bayern vom Schuljahr 2002/03 bis 2009/10 (in absoluten Zahlen)

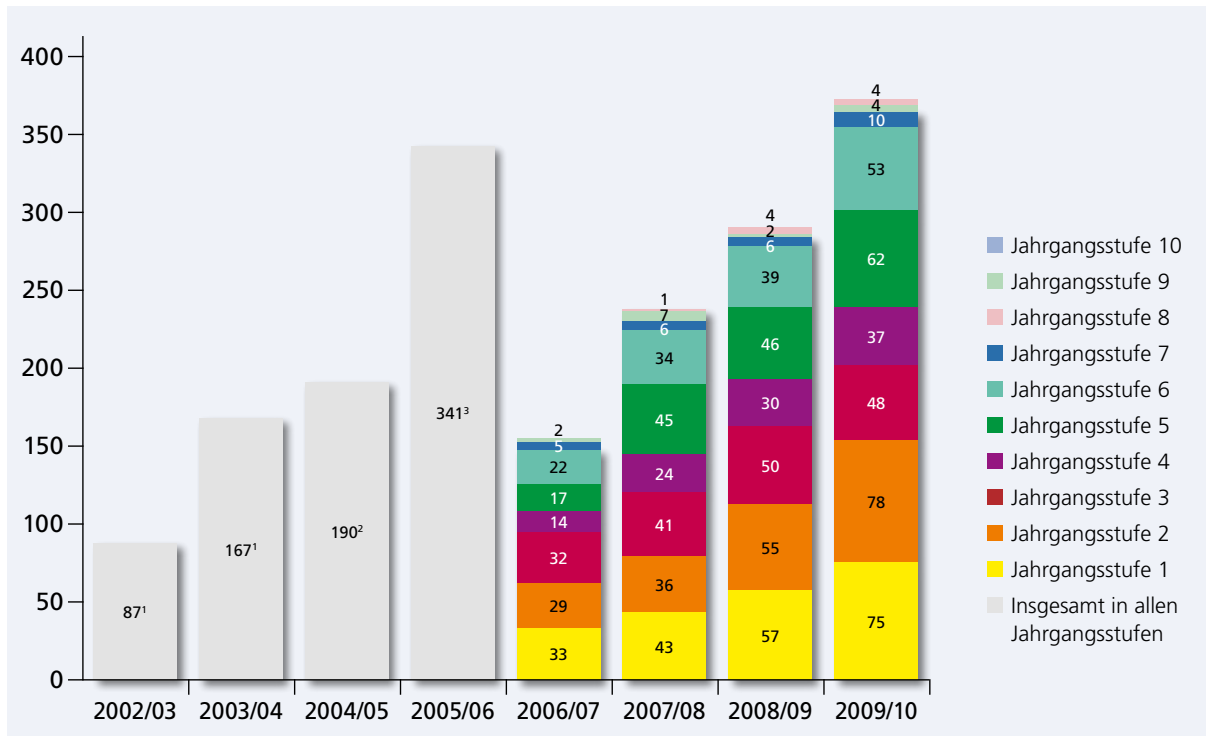


Abb. 14: Berechnung und Darstellung: Dorrance 2010, vgl. S. 247

¹ Datenbasis: Schor/Weigl/Wittmann 2004, S. 5

² Datenbasis: Bayerisches Kultusministerium: Schule und Bildung in Bayern: www.km.bayern.de/km/schule/statistik/bildung/index.shtml, am 30. 09. 2010

³ Datenbasis: Bayerisches Kultusministerium:

www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/foerderschule/kooperationsklassen, am 22. 02. 2007

Datenbasis ab 2006/07: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2008–2010): Tab. 16 www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/?themenbereich=3200, am 30. 09. 2010

Die Anzahl der Kooperations- und Außenklassen sowie die Zahl der Schüler/-innen wird vom Bayerischen Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung erst seit dem Statistischen Bericht „Volksschulen in Bayern“ im Schuljahr 2006/07 veröffentlicht.

Die aktuellen Daten weisen im Zeitraum eines Schuljahres eine Zunahme an Kooperationsklassen von ca. 25% auf. Kritische Einwände gegenüber der Etablierung von Kooperationsklassen, die Joppich (1997) für Österreich formuliert, geben auch für Bayern Anlass zur kritischen Auseinandersetzung:

„Kooperative Klassen werden meistens an Standorten errichtet, an denen die Integration behinderter Kinder als starke Gefährdung herkömmlicher Strukturen gesehen wird und die grundlegende Skepsis der meisten Beteiligten zu einem Modell des »kleinsten gemeinsamen Nenners« führt (vgl. SPECHT 1997a, Bd.3, 20), welches zwar den Namen Integration trägt, Art und Ausmaß sozialintegrativer Maßnahmen aber vollkommen frei lässt. JOPPICH fasst in seiner Fallstudie die problematischen Aspekte des Modells Kooperative Klasse folgendermaßen zusammen:

„Den Kooperativen Klassen fehlt es an Kontinuität hinsichtlich der Lerngruppenzusammensetzung, der Lerngröße, das führt zu Störungen und Irritationen. Das gemeinsame Lernen beschränkt sich auf den MTK-Bereich⁷⁵, dem in der Gesellschaft vielfach ein geringerer Stellenwert im Vergleich zu den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Englisch, Mathematik beigemessen wird. In diesem Modell bleibt der Status der Sonderschüler mit all den bestehenden Vorurteilen und Diskriminierungen aufrecht. [...]“ (Joppich 1997, zitiert nach Feyerer / Prammer, S. 33).

6.2.3 Außenklassen

Eine Außenklasse ist eine Förderschulklasse, die im Schulgebäude einer allgemeinen Schule untergebracht ist oder eine Volksschulklasse, die im Schulgebäude einer Förderschule angesiedelt ist. Einzelne Kinder einer Förderschule können in ein eigenes Klassenzimmer an einer Regelschule ausgelagert sein (oder umgekehrt), um einen engeren Kontakt zwischen den Kindern der unterschiedlichen Schularten im Sinne von Art. 30 Abs. 1 und 3 BayEUG zu erreichen. Durch die Möglichkeiten der räumlichen Nähe sollen sich möglichst zeitlich nachhaltige Kooperationsformen ergeben. In der Regel werden dazu Patenschaften zwischen den Klassen und einzelnen Schülern/-innen der Regel- und Förderschulklasse gebildet. Erwünscht ist dabei auch eine Kooperationsform zwischen den Lehrkräften der Regel- und Förderschule. Kooperation durch Außenklassen erfordert von allen Beteiligten ein hohes Engagement und die Bereitschaft, den verstärkt anfallenden organisatorischen Aufwand bezüglich Informationsaustausch und pädagogischer Zusammenarbeit zu erbringen.

Wegen des Gleichheitsprinzips⁷⁶ darf bezüglich des Personaleinsatzes für die jeweiligen Schularten kein Mehraufwand entstehen. Organisatorisch und in Bezug auf den schulrechtlichen Status bleiben die Außenklassen Bestandteil der Förderschule und werden nach dem entsprechenden Lehrplan innerhalb der üblichen Stundentafel vom Lehrpersonal der Stammschule unterrichtet. Die Einrichtung einer solchen Außenklasse hängt von der Zustimmung der beteiligten Schulaufwandsträger ab. Der Antrag auf Genehmigung einer Außenklasse einer Förderschule an einer Volksschule wird vom Schulaufwandsträger der Förderschule bei der Regierung gestellt. Der Standort der Volksschule muss im Sprengel der Förderschule liegen. Es besteht kein Rechtsanspruch auf die Einrichtung von Kooperations- oder Außenklassen (vgl. Troßbach-Neuner 2003, S. 221–225).

⁷⁵ Damit sind die Fächer Musik, Werken, Kunst und Sport gemeint.

⁷⁶ Vgl. BayEUG Art. 21 Abs. 1 Satz 1 und Art. 41 Abs. 1 Satz 1, zu finden im: www.verwaltung.bayern.de/Titelsuche-.116.htm?url=http://by.juris.de/by/EUG_BY_2000_rahmen.htm (Download am 30.09.2010)

Anzahl und Verteilung der Außenklassen auf die Jahrgangsstufen in Bayern im Schuljahr 2006/07 bis 2009/10 (in absoluten Zahlen)

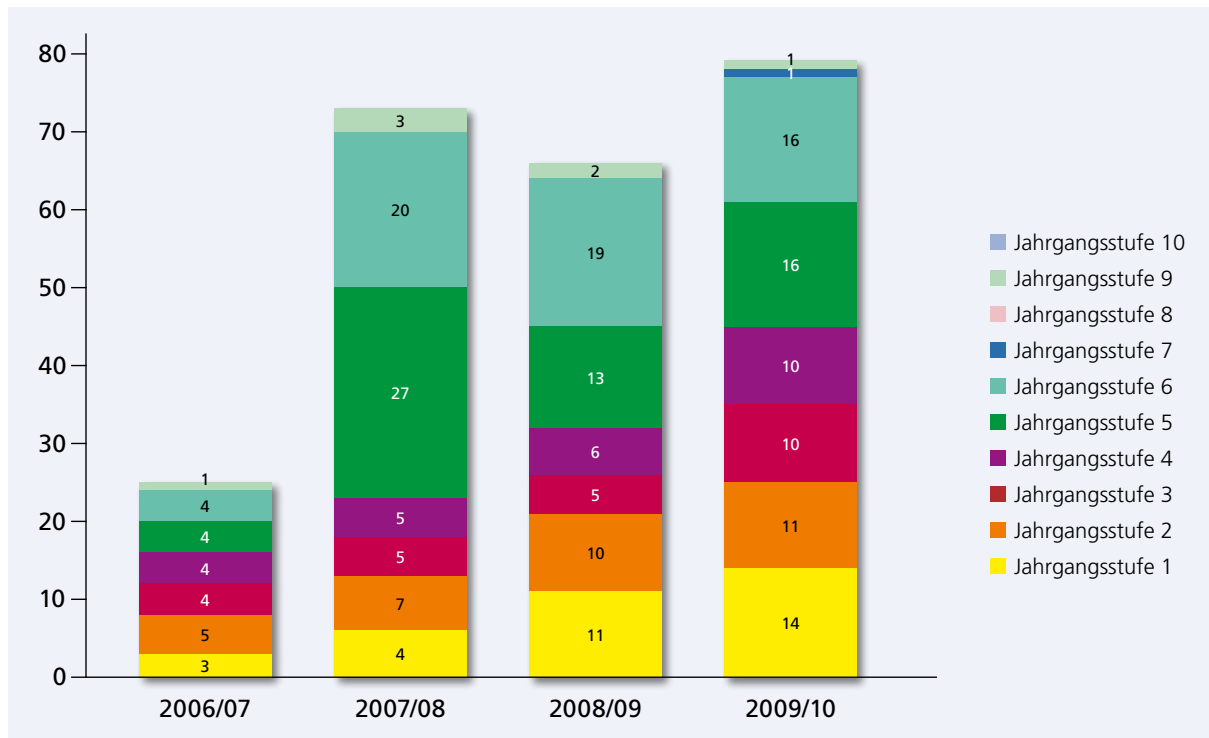


Abb. 15: Berechnung und Darstellung: Dorrance 2010, vgl. S. 248'
Datenbasis: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2010): Tabelle 16

In Bayern wurden im Schuljahr 2005/2006 insgesamt 146⁷⁷ Außenklassen gebildet. Dabei fällt auf, dass die Gesamtzahl bayerischer Außenklassen innerhalb eines Schuljahres vom Schuljahr 2006/07 von 28 auf 79 Außenklassen gestiegen ist.

Wie bei den Kooperationsklassen stellt sich auch hier neben der Definition des Begriffs die Frage nach der Qualität und Umsetzung des Integrationsgedankens. Die Spannweite der Zusammenarbeit ist groß. Sie reicht von täglichem gemeinsamem Unterricht, unterschiedlichen Formen von Team-Teaching bis hin zur regelmäßigen Durchführung gemeinsamer Projekte. Möglicherweise treffen sich die kooperierenden Klassen der Schulen aber auch nur unregelmäßig zu bestimmten Anlässen oder halten sich ohne wechselseitigen Kontakt lediglich im gleichen Schulgebäude auf und vermeiden sogar gemeinsame Pausen.

6.2.4 Öffnung der Förderschulen für Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

Es gibt auch die Möglichkeit, dass einzelne Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in eine Förderschulklasse aufgenommen werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Klasse auf der Grundlage der Grund- bzw. Hauptschullehrpläne unterrichtet wird. Ein Unterricht dieser Art findet derzeit an Förderschulen in erster Linie mit den Förderschwerpunkten Hören (159), Sehen (66) sowie körperliche und motorische Entwicklung (74) statt. Es ist festzustellen, dass in Bayern im Schuljahr 2009/2010 insgesamt 711 Kinder in geöffneten Klassen integriert waren und demgegenüber 1.628 Kinder in Außenklassen. Diese Möglichkeit „umgekehrter Integration“ ist in der Öffentlichkeit verhältnismäßig unbekannt.

⁷⁷ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/foeder-schule/integration.pdf (Download am 21.03.2008)

Seit dem Schuljahr 2010/11 existiert in Bayern ein Projekt in Sachen umgekehrter Integration. In der Jakob-Muth Schule (Waldaustraße, Nürnberg) besuchen erstmals nicht behinderte Schüler/-innen zweier Grundschulklassen der Henry-Dunant-Schule Förderklassen. Dieses Projekt wird vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus als „intensiv kooperierende Außenklasse“ bezeichnet.

„Jede der beiden Klassen verschmilzt mit einer Grundschulklasse des Förderzentrums, in der behinderte Kinder lernen. Beide Gruppen mit je 23 bzw. 24 Schülern, davon etwa ein Drittel behinderte Kinder, werden von je einer Lehrerin, einer Sonderpädagogin und einer Kinderpflegerin betreut. [...]

Da das Projekt für Kinder aus allen Stadtteilen offen ist, gibt es einen kostenlosen Fahrdienst. Zudem bekommen die Kinder ein Mittagessen. Der Unterrichtstag ähnelt dem einer Ganztagesesschule. Die Kinder sind in einer Kernzeit von 7.45 bis 15 Uhr in der Schule, die Übergänge zwischen Lern- und Freizeit können so fließend gestaltet werden. Die Hortzeit endet um 15.30 oder 16.30 Uhr – je nach Wunsch der Eltern“ (Nürnberger Zeitung vom 15.09.2010)⁷⁸.

Bayern geht zwar die absolute Zahl der Schüler/-innen in Förderschulen im Primarbereich leicht zurück, jedoch steigt deren Anteil in Relation zur sinkenden Gesamtschülerzahl im Primarbereich deutlich. Die Zahlen zeigen, dass die gegenwärtige Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung das Gewicht der Förderschulen selbst quantitativ kaum verändert (vgl. nachfolgende Abbildung).

6.3 Bisherige Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Bayern

Die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Grundschule hat sich zunächst von 2003/04 bis 2008/09 erhöht, sinkt aber wieder mit dem Schuljahr 2009/2010. Insgesamt geht seit 1999 gleichzeitig die Gesamtschülerzahl zurück. Relativ zur Entwicklung der Gesamtschülerzahl erhöht sich der Anteil der Kinder in Förderschulen. Die Sonderschulbesuchsquote, bezogen auf die jeweilige Grundgesamtheit aller bayerischen Schüler/-innen in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 beträgt momentan 5,6%. Das heißt, dass in Bayern 5,6% aller Kinder im Grundschulalter Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung besuchen. Dass Bayern aber im bundesdeutschen Ländervergleich für das entsprechende Schuljahr eine Quote von 4,4% aufweist, liegt daran, dass in der Bezugsgruppe zur Berechnung aller Schüler/-innen in der Vollzeitschulpflicht in höheren Jahrgangsstufen und weiterführenden Schulen anteilig erheblich weniger Schüler/-innen mit Behinderung sind. In

⁷⁸ Vgl. „Ein Beitrag zu einer besseren Welt“ Förderzentrum startet einmaliges Integrationsprojekt. Online-Beitrag der Nürnberger Zeitung: www.nordbayern.de/nuernberger-zeitung/nuernberg-region/ein-beitrag-zu-einer-besseren-welt-1.169835 (Download am 15.09.2010)

Entwicklung der Schülerzahl im Primarbereich, der Zahl der Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf und deren Verteilung auf Förder-, bzw. allgemeine Grundschulen in Bayern vom Schuljahr 1999/00 bis 2009/10 (in absoluten Zahlen)

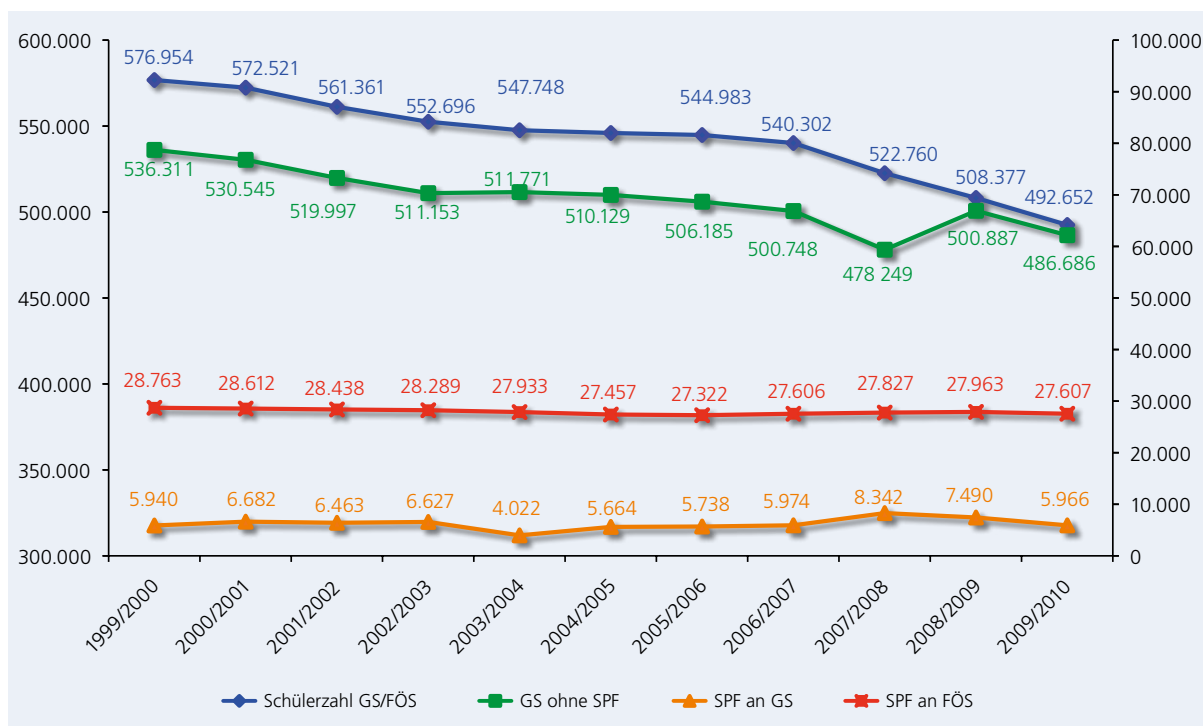


Abb. 16: Berechnung und Darstellung: Dorrance 2010, vgl. S. 220

Datenbasis: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2009): Tab. 49 und (2010): Tab. 1 und 20

6.4 Gesamteinschätzung

In Bayern sind zunächst durch die Gesetzesnovellierung des BayEUG Möglichkeiten entstanden, Schüler/-innen, die zuvor nur in seltenen Einzelfällen aufgrund von engagierten Eltern und auf der Basis des Wohlwollens von einzelnen Schulen integriert werden konnten, integrativ zu unterrichten. Vor diesem Hintergrund stellte die Gesetzesnovellierung im Jahr 2003 eine Weiterentwicklung bayerischer Bildungspolitik in Richtung Integration dar. Da nun Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, selbst wenn sie nicht in der Lage sind, die gleichen Lernziele zu erreichen, in Regelschulen unterrichtet werden können, wurden weitere Formen schulischer Integration möglich. Art. 2 Abs. 1 BayEUG erweitert das Prinzip der sonderpädagogischen Förderung auf alle Schularten. Ob sich allein

durch die Gesetzesänderung im Jahr 2003 eine neue Gewichtung zwischen den vier Formen der Integration in Bayern entwickelt hat, zeichnet sich gegenwärtig nicht ab.

Zukünftig⁷⁹ wird es jedoch nicht mehr darum gehen, *ob* die Bildungssysteme sich so verändern, dass allen Lernenden ein Recht auf Regelbeschulung eingeräumt wird, sondern nur noch um die Frage nach dem *Wie* und *Wann* einer entsprechenden organisatorischen Umsetzung⁸⁰.

⁷⁹ Vgl.: Klemm 2009 www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xml/nachrichten_98566.htm (Download am 30.09.2010)

Klemm/Preuss-Lausitz 2008 http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Bremen_Wv_End_1-11_End.pdf (Download am 30.09.2010)

⁸⁰ Vgl.: Brügelmann/Franzkowiak 2009, S. 20f.

Eine Strategie des Ausbaus von Außen- und Kooperationsklassen *als besondere Formen der Zusammenarbeit zwischen allgemeiner Schule und Förderschule* (BayEUG Art. 30 Abs. 1) scheint hier nicht ausreichend zu sein. Es wird deutlich, dass die sonderpädagogische Förderung den allgemeinen Schulen bisher nur insoweit als verpflichtende Aufgabe auferlegt ist, als sie dies mit ihren personellen, sachlichen, organisatorischen und didaktisch-methodischen Möglichkeiten leisten können. Zukünftig müssten u.a. die Angebote des MSD ausreichend zur Verfügung stehen und es müsste sich gerade in diesem Zusammenhang das Schulsystem vom defizitären Blick auf Schüler/-innen verabschieden und hin zu einer ressourcenorientierten Wertschätzung von Vielfalt entwickeln. Die bisherige Förderpraxis⁸¹ bedeutete, dass sich einzelne Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderstunden Lernstandsdiagnosen unterziehen mussten und Einzelübungen zu isolierten Lernbereichen abzuarbeiten haben. Das widerspricht der pädagogischen Orientierung an individuellen Kompetenzen und Ressourcen und steht der Erkenntnis entgegen, dass Kinder am meisten *voneinander* lernen – vor allem dann, wenn ihre Aufgaben sinnhaft, situations- und zweckgebunden sind⁸². Kooperation stellt in diesem Zusammenhang eine besondere Herausforderung dar, weil es nicht mehr ausreicht, lediglich an die Bereitschaft von Schulleitungen zu stärkerer Zusammenarbeit und an das Engagement von Lehrkräften zu appellieren. Als Handlungsorientierung für Kooperationen würde eine zunehmende Interdependenz von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik am Standort der allgemeinen Schule im Sinne eines Zwei-Pädagogensystems und regelmäßigen Team-Teachings dienen⁸³. Im Oktober 2009 gab es eine Auftaktveranstaltung mit der gesamten bayerischen Schulaufsicht und den Leitern der bayerischen Schulberatungsstellen zum Thema „*Inklusion*“. Seit Oktober 2009 wurden im Bayerischen Landtag mehrere Dringlichkeitsanträge⁸⁴ zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention eingegeben. Darüber hat sich eine interfraktionelle Arbeitsgruppe gebildet und es wurde zu entsprechenden Veranstaltungsreihen mit Fachgesprächen im Bayerischen Landtag mit öffentlicher Beteiligung eingeladen. Wann dazu die notwendigen Beschlussfassungen erfolgen sollen, ist derzeit nicht bekannt.

-
- ⁸¹ Vgl. Bayerisches Kultusministerium (o. A. und o. J.): Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD) www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/2.pdf (Download am 29.09.2010) und Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (o. J.): Förderschulen: Publikationen: MSD - Infonews www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=4&QNav=5&TNav=1&INav=0&Pub=754 (Download am 29.09.2010)
- ⁸² Vgl.: Barnitzky 2010, Brügelmann 2010, Klafki 2007
- ⁸³ Vgl.: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, ohne Autor, am 28.12.2006: www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/foederschule/so_paed_entw.pdf
- ⁸⁴ Bayerischer Landtag: Gemeinsamen Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderung im Sinne der UN-Konvention in Bayern ermöglichen! Dringlichkeitsantrag Drucksache Nr. 16/2236 vom 13.10.2009 www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000001500/0000001589.pdf, (Download am 09.01.2010)
 Bayerischer Landtag: UN-Konvention umsetzen! – Recht auf schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung verwirklichen. Antrag Drucksache Nr. 16/2247 vom 14.10.2009 www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000001500/0000001609.pdf, (Download am 09.01.2010)
 Bayerischer Landtag: UN-Konvention umsetzen! – Eingliederungshilfe reformieren. Dringlichkeitsantrag Drucksache Nr. 16/2382 vom 21.10.2009 www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000001500/0000001680.pdf, (Download am 09.01.2010)
 Bayerischer Landtag: UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Bayern umsetzen! Antrag Drucksache Nr. 16/2767 vom 30.11.2009 www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000001500/0000001939.pdf, (Download am 09.01.2010)

7. Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Bildungssystem

In jedem Land der Welt und in jedem Bundesland sind die Bedingungen und die bisherigen Erfahrungen im Zusammenleben mit Menschen mit Behinderung anders. Der durch die UN-Konvention notwendige Paradigmenwechsel verändert das Verständnis von Normalität. Als „normal“ wird künftig nicht mehr akzeptiert werden, dass für Kinder mit besonderen Lernerschwernissen eine „besondere“ Institution gesucht wird, wo diese Kinder von ihren Geschwistern oder Nachbarkindern isoliert aufwachsen, sondern Normalität wird sein: Für die wohnortnahe Institution die speziellen Unterstützungsmaßnahmen zu installieren, die dem Kind das Recht auf gemeinsames Lernen in seinem sozialen Umfeld sichert.

Der Umbau aller Regel- und Sonderinstitutionen von der Segregations- zur Inklusionspraxis ist ein Prozess. Die Wege hin zu einer inklusiven Gesellschaft werden an vielen Orten verschieden gestaltet. Damit Umwege und Irrwege möglichst vermieden werden, ist es hilfreich, sich an den Entwicklungen der Länder zu orientieren, die auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft schon seit vielen Jahren Erfahrungen sammeln.

Auch der bayerische Weg hin zu einer Schule für alle Kinder wird ein besonderer sein. Die Orientierung an Italien oder Finnland, Berlin oder Schleswig-Holstein ist für alle Personen, die hierfür Entscheidungen treffen müssen, mit Sicherheit anregend für eigene Planungen.

Allgemeine Maßnahmen:

- Auf allen gesellschaftlichen Ebenen soll ein größeres Bewusstsein für die Rechte von Menschen mit Behinderung gefördert werden; hierzu gehören Maßnahmen zur Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems und die Aufforderung an alle Medienorgane, Menschen mit Behinderungen ihren Fertigkeiten, Verdiensten und Fähigkeiten entsprechend darzustellen (vgl. Artikel 8 UN-Behindertenrechtskonvention).
- Zum Zwecke der langfristigen Sicherstellung der finanziellen Ressourcen für die besonderen Fördermaßnahmen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelkindergärten und -schulen sollte eine detaillierte Studie in Auftrag gegeben werden, mit der sämtliche derzeit finanzierten Kosten dokumentiert werden.

- Arbeitsgruppen, in denen alle Finanzgeber beteiligt sind, sollen auf kommunaler Ebene Vorschläge ausarbeiten, wie durch Umverteilung die vorhandenen Ressourcen der Sondereinrichtungen (Personal-, Sach- und Transportkosten) bei auslaufenden Sonder-Institutionen für die notwendige Finanzierung der Integrations/Inklusions-Maßnahmen in Regelkindergärten und Schulen genutzt werden können.

Ausbau des Ganztagsbetreuungsangebotes und Schulentwicklungsplanung unter demographischen Gesichtspunkten:

- Alle Baumaßnahmen beim Umbau von Halbtagschulen in Ganztagschulen sollen die Bedürfnisse von gemeinsamem Unterricht für alle Kinder berücksichtigen.
- Schulentwicklungsplanungen in den Kommunen und Gemeinden, welche wegen des Schülerrückganges an vielen Orten notwendig sind, müssen die vorhandenen Förderschulen mit berücksichtigen.

Elementarbereich:

- Die Aufgabe des gemeinsamen Spielens und Lernens von behinderten und nicht behinderten Kindern sollte konsequent und zeitnah in allen vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtungen umgesetzt werden durch die Umwandlung von Sonderkindergärten und Regelkindergärten in Integrationskindergärten und durch Einzel-Integrationsmaßnahmen. Jedes Kind, unabhängig von Art und Grad seiner Behinderung hat einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz im Wohnumfeld.
- Durch Erzieher/innen-Fortbildungen und zuverlässige Regelungen der Personalzuweisungen ist zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderung gemeinsam mit nicht behinderten Kindern eine gute Förderung ihrer sozialen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten erhalten.

Übergang Elementar-Primarbereich:

- Zurückstellungen vom Schulbesuch werden nur auf Antrag der Eltern und in besonders (medizinisch) zu begründenden Einzelfällen genehmigt.
- Ab Schuljahr 2012/13 sollen Schul-Eingangs-Testverfahren ersetzt werden durch integrierte, den Unterricht in der Schuleingangsphase begleitende Förderdiagnostik.
- Schulvorbereitende Lerngruppen (SVE) und Diagnose-Förderklassen werden nicht mehr neu gebildet.
- Die hierdurch frei werdenden personellen Ressourcen werden von den Förderschulen in die Regel-Grundschulen verlagert. Gemeinsam mit den Regelschullehrerinnen und -lehrern arbeiten die Sonderpädagoginnen und -pädagogen präventiv, kooperativ im Unterricht, in der Beratung von Eltern und der Planung des differenzierten vielfältigen Unterrichts.
- Für die Förderbereiche Lernen, Sprache und Verhalten soll auf individuelle Feststellungsdiagnostik verzichtet und den Regelschulen, gemäß ihrer gesamten Schülerzahl, pauschal Sonderpädagogen/-innen zugewiesen werden. Für Kinder mit körperlichen, geistigen und Sinnesbehinderungen sollte weiterhin nicht auf individuelle Förderbedarfsfeststellung verzichtet werden.
- Förderausschussverfahren für diese Kinder haben als Entscheidungsgrundlage eine Kind-Umfeld-Diagnostik, die ermittelt, welche Rahmenbedingungen in der wohnortnahen Regelschule geschaffen werden müssen. Die Eltern sind entscheidungsberechtigte Mitglieder im Förderausschuss. Der Rechtsanspruch auf gemeinsamen wohnortnahen Unterricht für diese Kinder muss gesichert werden.

Entwicklung inklusiver Grundschulen:

- Die „Flexible Schuleingangsphase“, welche seit dem Schuljahr 2010/2011 in 20 bayerischen Grundschulen mit so genannten „jahrgangskombinierten Klassen“ erprobt wird, sollte zügig ausgebaut werden. Grundschulen sollten sich für die Beteiligung bewerben und einen Anreiz in Form von zusätzlichen Verfügungsstunden für Kooperationsabsprachen und verpflichtende Fortbildungen erhalten (Theorie-Praxis-Seminare).

- Die Klassen der „Flexiblen Schuleingangsphase“ sollen auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen, die zielgleich mit Nachteilsausgleich oder zieldifferent unterrichtet werden. In der Eingangsstufe erlernen alle Kinder in ihrem individuellen Lerntempo Lesen, Schreiben und Rechnen als Grundfertigkeiten – unabhängig davon, ob sie dazu ein, zwei oder drei Jahre benötigen. Danach besuchen sie die Klassen der dritten und vierten Jahrgangsstufe (ev. auch jahrgangsgemischt).
- Grundschulen sollen die Gelegenheit erhalten, Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler am individuellen Lernfortschritt orientiert zu bewerten.

Außenklassen und Kooperationsklassen:

- Bestehende Außen- und Kooperationsklassen sollen weiter entwickelt werden zu Klassen mit einem größeren Anteil gemeinsamen Unterrichts.
- Außenklassen werden nicht neu eingerichtet.
- Neue Kooperationsklassen werden an den Schulen eingerichtet, wo die Kollegien der beiden kooperierenden Schulen ein Konzept vorlegen über die Anteile des gemeinsamen Unterrichts. Dieses Konzept muss mit der Zielperspektive verbunden werden, von welchem Schuljahr an Klassen mit gemeinsamem Unterricht eingerichtet werden. Kooperationsklassen sind nur gerechtfertigt, wenn sie als Übergang zu einer Schule für alle verstanden werden, um Berührungängste abzubauen und Kooperation zwischen den bisher getrennten Kollegien zu entwickeln. Hierfür müssen prozessbegleitende schulinterne Fortbildungen angeboten werden.

Öffnung von Förderschulen für Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und Umwandlung dieser Schulen in attraktive Schulen für alle:

- Die bisherigen positiven Erfahrungen mit der Öffnung von Förderschulen für Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sollten ausgebaut werden. Allerdings ist es auf Dauer nicht günstig, wenn dies Einzelmaßnahmen bleiben. Es besteht die Gefahr, dass Förderschulen Auffangorte für „Problemkinder“ werden.

- Alle bestehenden Förderschulen sollten aufgefordert werden, Konzepte vorzulegen, wie und mit welchem Zeitplan sie sich in eine attraktive Schule für alle Kinder umwandeln können. Vorhandene Vorteile (z.B. kleinere Klassen wegen kleinerer Klassenräume oder gute Ausstattung mit Fachräumen, Schwimmbad oder zuverlässige Ganztagsbetreuung) sollten erhalten bleiben und gezielt zum Einwerben von Schülern/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf genutzt werden.
- Die Umwandlung von Förderschulen in Integrations-Beratungszentren soll nur dann genehmigt werden, wenn diese Zentren nicht zugleich Lernorte für Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf sind. Bestehende Sonderklassen an diesen Förderzentren laufen aus. Von einem festzulegenden Zeitpunkt an werden an diesen Schulen keine Kinder neu aufgenommen.

Sekundarstufe – Gegliedertes Schulwesen und Integration/Inklusion:

- Alle Schulformen der Sekundarstufe sind an der Aufgabe zu beteiligen, den gemeinsamen Unterricht von Schülern/-innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu entwickeln, auch die Gymnasien.
- Grundsatzdebatten zur Überwindung des mehrgliedrigen deutschen Schulsystems sollten nicht unmittelbar mit der Weiterentwicklung von Integration/Inklusion verbunden werden. Auch Österreich und die Schweiz haben ein mehrgliedriges Sekundarstufensystem und sind deutlich weiter in ihrer Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts als Deutschland.

Wesentlich für die Sekundarstufe ist die Entwicklung von differenzierendem, individualisiertem, problemorientiertem Unterricht, das heißt, zu einem für alle Schülerinnen und Schüler förderlichen Unterricht.

„Wie ist es möglich, dass im Gegensatz zu allen Erwartungen nicht die Schule sich verändert hat, um die Behinderten aufzunehmen, sondern die Aufnahme der Behinderten allmählich die Schule verändert? [...]

Wo die Integration nicht Widerstand, sondern berufliches Interesse auslöst, wird die Schule kindgerechter und da haben endlich die Behinderten etwas für die sogenannten Normalen getan“ (Roser, zit. nach Schöler 1998).

8. Literaturverzeichnis

Aichele, Valentin (2010): Stellungnahme der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention zur Stellung der UN-Behindertenrechtskonvention innerhalb der deutschen Rechtsordnung und ihre Bedeutung für behördliche Verfahren und deren gerichtliche Überprüfung, insbesondere ihre Anforderungen im Bereich des Rechts auf inklusive Bildung nach Artikel 24 UN-Behindertenrechtskonvention. Gleichzeitig Kritik an dem Beschluss des Hessischen Verwaltungsgerichtshofs vom 12. November 2009 (B 2763/09), August 2010

www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Stellungnahmen/stellungnahme, am 14.09.2010

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010 – Bildungsbericht 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der KMK und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
www.bildungsbericht.de, am 30.09.2010

Bartnitzky, Horst (2010): Individuell fördern – Kompetenzen stärken. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. o.J. (109), S. 6–11

Bayerischer Landtag: Gemeinsamen Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderung im Sinne der UN-Konvention in Bayern ermöglichen! Dringlichkeitsantrag Drucksache Nr. 16/2236 vom 13.10.2009

www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000001500/0000001589.pdf, am 09.01.2010

Bayerischer Landtag: UN-Konvention umsetzen! – Recht auf schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung verwirklichen. Antrag Drucksache Nr. 16/2247 vom 14.10.2009

www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_P16/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000001500/0000001609.pdf, am 09.01.2010

Bayerischer Landtag: UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Bayern umsetzen! Antrag Drucksache Nr. 16/2767 vom 30.11.2009

www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000001500/0000001939.pdf, am 09.01.2010

Bayerischer Landtag: UN-Konvention umsetzen! – Eingliederungshilfe reformieren. Dringlichkeitsantrag Drucksache Nr. 16/2382 vom 21.10.2009

www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000001500/0000001680.pdf, am 09.01.2010

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl S. 414, ber. S. 632, BayRS 2230-1-1-UK), Novellierung vom 12.03.2003 [Drucksache 14/11906], zuletzt geändert durch § 1 des Gesetzes vom 23. Juli 2010 (GVBl S. 334)

www.verwaltung.bayern.de/Titelsuche-.116.htm?purl=http://by.juris.de/by/EUG_BY_2000_rahmen.htm, am 30.09.2010

Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz – BayKiBiG) vom 8. Juli 2005, zuletzt geändert durch Art. 117 SozialGausführungsG vom 8.12.2006 (GVBl S. 942) (GVBl S. 236) BayRS 2231-1-A

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2009a): Statistische Berichte. Bayerische Schulen im Schuljahr 2009/10. Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen. Stand: Herbst 2009, Kennziffer B I/II 1 j 2009, Tab. 1

www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/?themebereich=3200, am 30.09.2010

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2009b): Statistische Berichte: Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern. Stand: 1. Oktober 2009, Kennziffer B I 2 j 2009, Tab. 30

www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/?themebereich=3200, bzw.

www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/download/B1200C%20200900/B1200C%20200900.pdf, am 30.09.2010

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2008): Statistische Berichte: Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern. Stand: 1. Oktober 2008, Kennziffer B I 2 j 2008, Tab. 30

www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/?themebereich=3200

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2003): Statistische Berichte. Die Schulvorbereitenden Einrichtungen in Bayern, Schuljahr 2002/03. Stand: Oktober 2002. München: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Kennziffer B I 5 – j/02, vormals: B V 8–2 j 2002)

www.km.bayern.de/km/schule/statistik/bildung/index.shtml, am 30.09.2010

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.)

(2005): Das Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (BayKiBiG) mit Ausführungsverordnung (AVBayKiBiG). München: Mediengruppe Universal /www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/download/baykibig.pdf, am 21.10.2008

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2010): Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 196 vom 20. September 2010: Individuelle Förderung.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2010): Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 188 vom 10. September 2010: Wir bauen die individuelle Förderung konsequent weiter aus.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2010): Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 187 vom 9. September 2010

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2010): Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 157 vom 19. Juli 2010: Klares Signal für differenziertes Schulwesen – Hamburg stimmt gegen Einheitsschule

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2010): Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 133 vom 23. Juni 2010

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2010): Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 022 vom 14. Februar 2010

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2009): Pressemitteilung Nr. 218 vom 23. Oktober 2009: Projekt 'Flexible Grundschule' – „Schullaufbahn individuell und flexibel gestalten“ Kultusstaatssekretär Huber stellt in seiner Funktion als Vorstandsvorsitzender der Stiftung Bildungspakt Bayern innovativen Modellversuch vor.

www.km.bayern.de/km/asps/presse/presse_anzeigen.asp?index=2015 vom 08.08.2010

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2009): Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 109 vom 26. Mai 2009: Jahrgangskombinierte Klassen bieten sehr gute Lernchancen für leistungsstarke und schwächere Schüler.

www.verkuendung-bayern.de/files/kwmb/2010/17/kwmb/2010-17.pdf - page=2, am 14.09.2010

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2009): Schule und Bildung in Bayern 2009. Statistische Übersichten, S. 61, Tab E 10a und S. 61 Tab E 10b.

www.km.bayern.de/km/schule/statistik/bildung/index.shtml, am 30.09.2010, am 30.09.2010

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2008):

Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Volksschulordnung–F, VSO–F), vom 11. September 2008

www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbay-prod.psml?doc.id=jlr-SoPädVoSchulOBY2008rahmen&showdoccase=1¶mfromHL=true-focuspoint, am 30.09.2010

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1.12.2008): Internetseite: Einzelintegration im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Informationen zum Einsatz von Integrationshelfern

www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/foerderschule/integrationshelfer, am 26.11.2009

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003):

Sonderpädagogische Entwicklungen in Bayern – Kooperation als Zielvorgabe nach der Verabschiedung des BayEUG am 12. März 2003

www.km.bayern.de/km/asps/suche.asp?suchbegriff=Sonderp%E4dagogische+Entwicklungen+in+Bayern+%96+Kooperation+als+Zielvorgabe+nach+der+Verabschiedung+des+BayEUG+am+12.+M%E4rz+2003&x=0&y=0, bzw. http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/foerderschule/so_paed_entw.pdf, am 19.09.2010

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (o.J.): Internetseite zu Kooperationsklassen

www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/foerderschule/kooperationsklassen, am 12.09.2010

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (o.J.):

Internetseite zu: Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Unterpunkt: Förderschulen, Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – Leitfaden für Eltern

www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/foerderschule, am 30.09.2010

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (o.J.): Internetseite zu Jahrgangskombinierten Klassen: Schule → Schularten → Allgemein → Grundschule → Jahrgangskombinierte Klassen

www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/grundschule/jahrgangsgemischte_klassen, am 12.09.2010

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (o. A. und o.J.): Dokument „Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD)“ auf den Internetseiten des Bayerischen Kultusministeriums: www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/2.pdf, am 30.09.2010

Bayerische Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hrsg.) (2010): II. Bekanntmachungen der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst, 2230.1.3-UK, vom 2. August 2010 Az.: IV.1-5 S 4641-6.14 504: Schulversuch „Flexible Grundschule“. In: Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst, Nummer 17 München, den 14. September 2010 Jahrgang 2010 S. 266–268

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009): alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Berlin www.alle-inklusive.behindertenbeauftragte.de/nr_1040056/DE/BildungundBeruf/Schule/Schule__node.html?__nnn=true

Berthold, Barbara (2008): Einschulungsregelungen und flexible Eingangsstufe. Recherche für den Nationalen Bildungsbericht 2008 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 17–19
www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/bb20080203seph_synopse_DE.pdf, am 12.09.2010

Bleher, Christian/Thomas, Pius (2010): Das Problem steckt in den Köpfen der Lehrer. Der Pädagoge Pius Thoma spricht über die Probleme behinderter Kinder im deutschen Schulsystem und erklärt, warum Lehrer umdenken müssen. Süddeutsche Zeitung, 23.03.2010, online: www.sueddeutsche.de/karriere/behinderte-schueler-das-problem-steckt-in-den-koepfen-der-lehrer-1.5034, am 30.09.2010

Bock-Famulla, Kathrin/Große-Wöhrmann, Kerstin (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-FA8ADAC7-3F50AF0D/bst/hs.xsl/publikationen_95772.htm

Breitenbach, Erwin (1997): Diagnose- und Förderklassen – Eine pädagogische Idee und die ernüchternden Erfahrungen bei der Umsetzung in die Praxis. In: Behindertenpädagogik in Bayern 40 (2), S. 165–181

Brügelmann, Hans (2010): Viermal „Fördern“: Aber wer hat Recht? In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. o.J. (109), S. 3–5

Brügelmann, Hans/Franzkowiak, Thomas (2009): Die „inklusive Grundschule“ – Utopie oder Notwendigkeit? Schreibgespräch zu zentralen Fragen, gestellt von Thomas Franzkowiak, kommentiert von Hans Brügelmann. In: Die Grundschulzeitschrift. Gemeinsam Schule machen. 23 (230), S. 20, 21

Brugger-Paggi, Edith (2007): Unterschiedliche Rahmenbedingungen in der inklusiven Bildung. Stand, Entwicklung und Perspektiven in Italien mit besonderer Berücksichtigung der Situation in Südtirol. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 58 (11), S. 439–445

Brugger-Paggi, Edith (2000): Integration von Menschen mit Behinderung in Italien. In: Hans, Marlen/Ginnold, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung. Entwicklung in Europa. Berlin: Luchterhand

Bürli, Alois (2010): Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behinderter? In: inklusion-online, Zeitschrift für Inklusion, (2) www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/53/57, am 10.9.2010

Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: inklusion-online, Zeitschrift für Inklusion. 2/2009 www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/24/33, am 13.09.2010

Degener, Theresia: Antidiskriminierungsrechte für Behinderte: Ein globaler Überblick. In: Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht 65 (2005), S. 887 – 935, auch: www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/095_brk-degener-br30jan09s.pdf

Deutscher Bundestag, Ausschussdrucksache 16(11)1233; Ausschuss für Arbeit und Soziales 3. Dezember 2008, 16. Wahlperiode, Entschließungsantrag der Fraktionen CDU/CSU und SPD zum Entwurf eines Gesetzes zum Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – Drucksache 16/10808 <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/112/1611234.pdf>

Deutsches Institut für Menschenrechte: Monitoring-Stelle zur UN-Konvention. Juni 2010 <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de>

Dietze, Lutz (1998): Grundgesetz, Integrationspädagogik und bildungsrechtliche Aspekte bei der Förderung behinderter Schüler – oder: was bedeu-

tet „Vorbehalt des Möglichen“? In: Knauer, Sabine/Meißner, Klaus/Ross, Douglas: 25 Jahre gemeinsames Lernen. Beiträge zur Überwindung der Sonderpädagogik. Berlin: Edition Diesterweg-Hochschule, S. 217–233

Dorrance, Carmen (2010): Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Eberhardt, Hans (1997): Rahmenbedingungen des Schulversuchs. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik München (Hrsg.): Bericht zur Fachtagung über den Schulversuch: Förderung der Zusammenarbeit von Schulen für Behinderte und allgemeinen Schulen in Unterricht und Schulleben, 1996. Donauwörth: Auer Verlag, 13–29

Eberwein, Hans (2002): Kritik am Haushaltsvorbehalt der Länder gegenüber der integrativen Unterrichtung von Kindern mit Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53/2002/9, S. 368–370

Ellinger, Stephan (2000): Diagnose- und Förderklasse im Rahmen einer Ganztagschule: Konzeptskizze zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule für Erziehungshilfe. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, S. 380–385

Ellinger, Stephan/Koch, Katja (2007): Flexible Schuleingangsphase für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Eine kritische Bilanz zur Effektivität von Diagnose- und Förderklassen. Zeitschrift für Heilpädagogik (3), S. 82–90

Eurydice (2009): National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Finland. 2008 edition

Feyerer, Ewald (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag

Feyerer, Ewald/Prammer, Wilfried (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I: Anregungen für eine integrative Praxis. Buchreihe: Gemeinsam leben und lernen: Integration von Menschen mit Behinderungen, herausgegeben von Jutta Schöler. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag

Finnish National Board of Education (2008): Competence based Qualifications 1st January 2008. ISBN 978-952-13-3620-1 (paperback); ISBN 978-952-13-3621-8 (pdf)

Frey-Flügge, Elke (1989): Der Modellversuch „Konzeption zur Eingliederung sprachbehinderter Kinder mit Teilleistungsstörungen“. In: Frey-Flügge, Elke/Fries, Alfred: Kinder mit Teilleistungsstörungen in der Schule für Sprachbehinderte. Modellversuch: Diagnose- und Förderklassen. München, S. 116–243

Fthenakis, Wassilios E. (2006): Vorwort. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeits- und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Hartke, Bodo/Koch, Katja/Blumenthal, Yvonne (2010): Wie effektiv sind Diagnoseförderklassen? Zur Wirksamkeit des Unterrichts mit schulisch gefährdeten Kindern in Grundschulklassen und in Diagnoseförderklassen (DFK) – Ergebnisse der Mecklenburger Längsschnittstudie. Bericht zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts „Primarstufe“ – Teil II. Universität Rostock

Heyer, Peter u. a. (1990): Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim und München: Juventa

Heimlich, Ulrich (2003a): Integrative Lehrerbildung – Veränderte Perspektiven für die erste Phase der sonderpädagogischen Lehrerbildung durch den gemeinsamen Unterricht. In: Gehrman, Petra/Hüwe, Birgit (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer Verlag, 151–161

Heimlich, Ulrich (1999a): Subsidiarität sonderpädagogischer Förderung – Organisatorische Innovationsprobleme auf dem Weg zur Integration. In:

Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer Verlag, 13–32

Heimlich, Ulrich (1999b): Der heilpädagogische Blick – Sonderpädagogische Professionalisierung auf dem Weg zur Integration. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer Verlag, 163–182

Heimlich, Ulrich/Röbe, Dominik (2005): Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern – Ergebnisse einer Lehrerbefragung. In: Sonderpädagogik in Bayern. Verband Sonderpädagogik e.V. (vds). Landesverband Bayern e.V., 48 (3), 37–44

Hüther, Gerald (2008): Warum macht Integration schlau? Gerald Hüther und mittendrin e.V. In: mittendrin e.V. (Hrsg.): Warum macht Integration schlau? Materialien zum Kongress „Eine Schule für alle“ vom 16–18. November 2007 in Köln, S. 311–313

Jakob-Muth-Preis, Projektträger: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen/Deutsche UNESCO-Kommission e.V./Bertelsmann Stiftung, siehe:

www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-32C97EBE-39FE09A3/bst/hs.xml/91621_91628.htm

Joppich, Ernst (1997): »Sie sind einfach da, aber mein Kind hat kaum eine Beziehung zu den behinderten Kindern.« : Fallstudie zur Integration an der HS Loosdorf: »Modell Kooperative Klasse«. In: Specht, Werner (Hrsg.): Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 3 : Hauptschulklassen mit Leistungsgruppensystem. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Graz : Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II, ZSE-Report Nummer 25, S. 23–63

Jürgens-Pieper, Renate (Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen): Rede zur Verleihung des Muth-Preises am 31.08.2009

[www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Inklusive Schule.pdf](http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Inklusive_Schule.pdf)

Karl, Erhard/Graf, Stefan (2003a): Das neue BayEUG und seine Aussagen zur sonderpädagogischen Förderung – Teil 1. In: Schulverwaltung BY (4), 148–152, S. 148–152

Karl, Erhard/Graf, Stefan (2003b): Das neue BayEUG und seine Aussagen zur sonderpädagogischen Förderung – Teil 2. In: Schulverwaltung BY (5), 190–194

Karl, Erhard/Graf, Stefan (o.J.): Das neue BayEUG und seine Aussagen zur sonderpädagogischen Förderung

www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/schulen/35.pdf, am 30.09.2010

Kittel, Hannelore (1994): Die „vergessenen“ Kinder der Margot H. oder: Liebe mich dann, wenn ich Dich am meisten brauche. Heidelberg: Julius Groos

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Klemm, Klaus (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Finanzbedarf, wenig Perspektiven für Schüler. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, auch abrufbar:

www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf und

www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xml/nachrichten_98566.htm, am 30.09.2010

Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen.

[www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Bremen Wv End 1–11 End.pdf](http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Bremen_Wv_End_1-11_End.pdf), am 30.09.2010

Kluge, Mathias (2006): Stellungnahme der Landesarbeitsgemeinschaft Bayern Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen e.V. zum Gesetzentwurf der CSU-Landtagsfraktion zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, des Bayerischen Schulfinanzierungsgesetzes und des Gesetzes über die Kostenfreiheit des Schulwegs vom 14. April 2002

Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Latham und Watkins (2009): Völkerrechtliche Fragen des inklusiven Unterrichts in Deutschland im Zusammenhang mit dem Inkrafttreten des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Gutachten erstellt für die Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben – gemeinsam lernen e.V., April 2009 – www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/KMK.pdf

Meijer, Cor J. W. (2010): Special Needs Education in Europe: Policies and Practices. In: inklusion-online, Zeitschrift für Inklusion, (2) www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/56/60, am 10.9.2010

Matt, Ulrike (2008): Die Paedagogia Speziale als Vorbild für die Heilpädagogik. Impressionen eines Praxissemesters in Italien. In: Geistige Behinderung, Heft 3, 215–231

Merz-Atalik, Kerstin (2010): Anerkennung menschlicher Vielfalt als Normalität. Inklusion – Thesen zu hartnäckigen Missverständnissen und Fehldeutungen. In: Bildung und Wissenschaft, Heft Okt. 2010, S. 21–23

Merz-Atalik, Kerstin (2009): Integrative sonderpädagogische Unterstützungssysteme nach dem Modell des Resource-Room (USA) – Eine international vergleichende Studie. In: Bürli, Alois/Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 227–238

Merz-Atalik, Kerstin (2008): Kooperation – Integration – Inklusion: Schulpädagogische Grundlagen. In: Fediuk, Friedhold (Hrsg.): Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im (Schul-) Sport: Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 13–31

Merz-Atalik, Kerstin (2006): Integration und Inklusion. In: Hansen, Gerd/Stein, Roland (Hrsg.): Sonderpädagogik konkret. 3. Neu überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 248–260

Meschenmoser, Helmut (2010): Systematische regionale Inklusion. Inka in Berlin Marzahn-Hellersdorf. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. (111), S. 11f.

Ministerium für Unterricht, Universität und Forschung Italien (2010): Statistische Daten zum Schuljahr 2009/2010 (unveröffentlichte Daten, persönliche Mitteilung von Frau Brugger-Paggi)

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in Grundschulen ausgeweitet. Presseinformation vom 15.06.2009 www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=1820&article_id=6450&psmand=8, am 29.09.2010

Pluhar, Christine (2009): Förderzentrum ohne Schüler. Zur Entwicklung der Förderzentren in Schleswig-Holstein. In: Zs. Gemeinsam leben. (2), S. 77–83

Pluhar, Christine (1996): Auf dem Weg zu verbesserter Kooperation zwischen Schule und Kostenträgern bei der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 44 (2), S. 216–222

Poscher, Ralf/Langer, Thomas/Rux, Johannes (2008): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens; erstellt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. August 2008

Preuss-Lausitz, Ulf (2000): Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein. Forschungen der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main

Preuss-Lausitz, Ulf (1996): Integration Behinderter zwischen Humanität und Ökonomie. Zu finanziellen Aspekten sonderpädagogischer Unterrichtung. In: Pädagogik und Schulalltag, 51 (1), S. 17–30, auch: http://bidok.uibk.ac.at/library/preuss_lausitz-weissbuch_oekonomie.html

Projekgruppe Integrationsversuch (Hrsg.) (1988): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder in der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz

Regenspurger, Otto (Hrsg.) (1995): Der neue Diskriminierungsschutz für Behinderte im Grundgesetz. Entstehung und Tragweite des Benachteiligungsverbot (Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG). Bonn

Riedel, Eibe (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativpro-

tokolls auf das deutsche Schulsystem. Gutachten erstattet der Landesarbeitsgemeinschaft Leben, Gemeinsam Lernen Nordrhein-Westfalen in Projektarbeit mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen und dem Sozialverband Deutschland. Dortmund/Berlin

Roebke, Christa/Hüwe, Birgit/Rosenberger, Manfred (2000): Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Neuwied/Berlin: Luchterhand

Sander, Alfred (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung – Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Annette u.a. (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), European Agency 2002, S. 143–164

Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung

www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle/un-behindertenrechtskonvention.html

Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim und München: Juventa

Schöler, Jutta (2009): Alle sind verschieden. – Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag

Schöler, Jutta (2008): Expertise zum Jakob Muth-Preis für inklusive Schule. Jakob Muth-Preis für inklusive Schule. Gemeinsam lernen – mit und ohne Behinderung. Projekt der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen sowie der Stiftung Bertelsmann und der Deutschen UNESCO-Kommission e.V.

web1-bst.iqer.net/cps/rde/xbcr/SID-6BEAEB51-00911E1E/bst/Jakob_Muth-Preis-Expertise_Schoeler_2008.pdf, am 30.09.2010

Schöler, Jutta (2002): „Neben ihr sitzt immer ein Erwachsener“ – die Tätigkeiten von pädagogischen Hilfskräften im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern. In: Gemeinsam leben. 19 (4), 161–165

<http://bidok.uibk.ac.at/library/gl4-02-erwachsener.html>, am 21.07.2009

Schöler, Jutta (1999): Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand (2. überarbeitete Auflage)

Schöler, Jutta (1998): Normalität für Kinder mit Behinderung: Integration. Texte und Wirkungen von Ludwig-Otto Roser. Berlin: Luchterhand-Verlag

Volltext: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-normalitaet.html>

Schor, Bruno J./Eberhardt, Hans (1998): Vorwort. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.): Integration durch Kooperation. Bericht einer Fachtagung über einen Schulversuch aus dem Jahre 1996. 2. Auflage. Donauwörth: Auer Verlag, 7

Schor, Bruno J. (1999): Das Projekt Integration durch Kooperation – Replik und Perspektive. In: Schulverwaltung/Bayern. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. Bayern. 22 (3), S. 89–95

Schor, Bruno J. (1979): Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD). Eine integrative Antwort auf den Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. 22 (4), S. 140–145

Schor, Bruno J./Weigl, Erich/Wittmann, Helmut (2004): Die Kooperationsklasse: Bedeutung, Orientierung und praktische Handlungshilfen. Herausgeber: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=8b641679d089d385b549ab18ed33d235, am 26.11.2008

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010): Dokumentation Nr. 189: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2008, statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz.

www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html, am 30.09.2010

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2009): Dokumentation 188: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen 1999–2008, statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz.

www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen-der-schulen.html, am 30.09.2010

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (o.J.): Sonderpädagogische Förderung. Schwerpunkte und Zielsetzung

www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html, am 28.10.2008

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin: verlag das netz

www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf?start&ts=1244014779&file=berliner_bildungsprogramm_2004.pdf, am 02.10.2010

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.) (1998): Bausteine für Kooperation. Erfahrungen und Praxishilfen aus dem Schulversuch Förderung der Zusammenarbeit der Schulen für Behinderte und der allgemeinen Schulen in Unterricht und Schulleben. Donauwörth: Auer Verlag

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (o.J.): Internetseite zu: Schul- und Modellversuche: Jahrgangsgemischte Eingangsklassen www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=7&TNav=1&INav=0&Proj=105, am 12.09.2010

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (o. J.): Internetseite: Förderschulen: Publikationen: MSD – Infonews www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=4&QNav=5&TNav=1&INav=0&Pub=754, am 29.09.2010

Statistics Finland: Special Education 2009. Source: Education. <http://www.stat.fi> (updated: 11.6.2010)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.): Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2008

Stiftung Bildungspakt/Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (o. J.): Projekt „Flexible Grundschule.“ www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule/konzept/, vom 08.08.2010

Takala, Marietta (2009): Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. British Journal of Special Education. Vol. 36, Number 3. 162–172

Takala, Marjatta (2007): The work of classroom assistant in special and mainstream education in Finland. British Journal of Special Education, Vol. 34, Number 1. 50–57

Troßbach-Neuner, Eva (2003): Kooperationsklassen – eine Ergänzung des Angebots sonderpädagogischer Förderung an der allgemeinen Schule, Schulverwaltung BY (6), 221–225

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/093_schattenuebersetzung-endgs.pdf, am 08.08.2010

Weigl, Erich (2009a): Ein neuer Weg – Inklusion durch Kooperation. In: Lehrerinfo. Ein Service des Bayerischen Kultusministeriums. (2), S.12

Weigl, Erich (2009b): Vom „Bayerischen Weg der Integration durch Kooperation“ zum Bayerischen Weg der Inklusion durch Kooperation. Präsentation www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/foerderschule/inklusion09/index.shtml, am 30.09.2010

Wernstedt, Rolf, John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.) (2010): Inklusive Bildung – Die UN-Konvention und ihre Folgen. Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2010.

Wocken, Hans (2010a): Restauration der Stigmatisierung! Kritik der schwarz-grünen „Integrationsreform“. (Graues Material, erscheint voraussichtlich als Sonderdruck der Hamburger Lehrerzeitung)

Wocken, Hans (2010b): Elternwahlrecht!? Über Dienstbarkeit und Endlichkeit des Elternwillens. (Graues Material, erscheint voraussichtlich als Sonderdruck der Hamburger Lehrerzeitung)

Die Autorinnen



**Prof. Dr.
Jutta Schöler**

Geb. 1940 in Berlin; Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft, von 1980 bis Frühjahr 2006 an der Technischen Universität Berlin, vorher: Pädagogische Hochschule Berlin, 1964 bis 1970

Planerin für und Lehrerin an einer der ersten Gesamtschulen in Berlin und Lehrerin an einer Hauptschule.

Seit 1980 Beteiligung an verschiedenen Initiativen zur Integration von Kindern mit Behinderung: Einzelintegration, vor allem in der Sekundarstufe I; Wissenschaftliche Begleitung für die deutschsprachigen Schulen in Südtirol/Italien; Beratung und Begleitung von Integrationsprojekten in Österreich; Lehrerfortbildungen und wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen in Brandenburg (Gesamtschule Birkenwerder); Leitung zahlreicher Exkursionen nach Italien.

Zeitschriften- und Buchveröffentlichungen sowie Vorträge zum Thema: Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern. Initiatorin des „Jakob-Muth-Schulpreises“ (Bertelsmann-Stiftung, Deutsche UNESCO und Bundesbehindertenbeauftragter); Beratung der Lebenshilfe Nürnberg und des Werner-von-Siemens-Gymnasiums in Bad Harzburg zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung; Beiratsmitglied für den Modellstudiengang „Integriertes sonderpädagogisches Studium“ der Universität Bielefeld.

Ausgewählte Aufsätze in der Volltextdatenbank bidok <http://bidok.uibk.ac.at/library>.



**Prof. Dr.
Kerstin Merz-Atalik**

Frau Merz-Atalik ist in Hessen geboren und aufgewachsen. Sie hat eine integrative Gesamtschule besucht bis zum Abitur und in Marburg Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt „Rehabilitationspädagogik“ studiert.

Nach dem Studium hat sie fünf Jahre an Berliner Grundschulen als sozialpädagogische Einzelfallhilfe die Integration von Kindern mit einem Förderbedarf im Bereich „Lernen“ oder „soziale und emotionale Entwicklung“ unterstützt.

Seit 1995 arbeitet sie an verschiedenen Hochschulen (Bozen, Potsdam, TU Berlin, Halle, Uni Gießen, PH Ludwigsburg) als wissenschaftliche Assistentin, Vertretungsprofessorin oder als Lehrbeauftragte, seit 2004 ist sie Professorin für Allgemeine und Rehabilitationspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihre Forschungs- und Publikationsschwerpunkte liegen auf der Entwicklung eines inklusiven Unterrichts (Lehrereinstellungen und -ausbildung), der Teamarbeit und Kooperation im gemeinsamen Unterricht und der Interkulturellen Pädagogik/Kommunikation. Im Rahmen dieser Schwerpunkte hat sie vielfältige Forschungsprojekte begleitet oder durchgeführt. Seit ca. 3 Jahren ist sie auch in EU-Projekte mit diesen Schwerpunkten involviert (Demokratieerziehung, Interkulturelle Pädagogik und Transkulturelle Identität, Lehrerbildung für inklusive Pädagogik). Zudem zählt Frau Merz-Atalik zu den Gründungsmitgliedern von Inklusion-Online und des Vereins Bidok Deutschland. Aktuell ist sie Mitglied im Expertenrat der Kultusministerin in Baden-Württemberg zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung und Koordinatorin der Hochschulen für die Neustrukturierung der Lehramtsausbildung Sonderpädagogik (BW).

Vortragsmanuskripte,
Forschungsprojekte und Publikationsliste unter
www.ph-ludwigsburg.de/2028.html



**Dr. phil.
Carmen Dorrance**

lebt in München, Erziehungswissenschaftlerin, promovierte 2010 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, seit 1992 Grundschullehrerin. Im WS 2010/11 Vertretungsprofessur

für Frühförderung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Dienstort Reutlingen. Lehrbeauftragte an der Hochschule Landshut, Fakultät für Soziale Arbeit. Inklusionspädagogische Fort- und Weiterbildung sowie wissenschaftliche Begleitung von inklusiven Qualitätsentwicklungsprozessen in den Bereichen Frühkindliche Bildung (Kindertagesstätten), Schule, Offene Kinder- und Jugendarbeit.

Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Inklusions- und Bildungsforschung sowie in der Grundschul-, Schul- und Frühpädagogik. Thema der Dissertation: „Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern“.

Carmen Dorrance ist Mitglied im Herausgeberkreis von www.inklusion-online.net.

Homepage: www.carmen.dorrance.eu

BayernForum der Friedrich-Ebert-Stiftung

Politische Bildung stärkt die Demokratie

Das BayernForum ist das Bildungsbüro der Politischen Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung für München, Oberbayern und Schwaben. Das Angebot des BayernForums wird ergänzt durch die Arbeit der Akademie Frankenwarte in Würzburg, der Georg-von-Vollmar-Akademie in Kochel und des FES-Regionalbüros in Regensburg.

Ermutigung und Befähigung zum bürgerschaftlichen Engagement und zum politischen Ehrenamt – dies ist das Leitziel der politischen Bildungsarbeit der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist eine gemeinnützige, private und kulturelle Einrichtung, die den Ideen und Grundwerten der sozialen Demokratie verpflichtet ist. Sie ist die älteste politische Stiftung in Deutschland. Gegründet wurde sie 1925 im Vermächtnis Friedrich Eberts, des ersten demokratisch gewählten Reichspräsidenten.

Die Aufgaben der Friedrich-Ebert-Stiftung sind vor allem:

- politische und gesellschaftliche Bildung von Menschen aus allen Lebensbereichen im demokratischen Geist
- Förderung der internationalen Verständigung und der Partnerschaft mit den Entwicklungsländern
- Förderung von Studierenden und NachwuchswissenschaftlerInnen aus dem In- und Ausland durch Stipendien
- wissenschaftliche Forschung und Beratung
- Förderung von Kunst und Kultur als Elemente einer lebendigen Demokratie

Das Arbeitsprogramm des BayernForums konzentriert sich auf folgende Projekte:

- Forumsveranstaltungen zum Dialog von Politik und Gesellschaft
- Tagesseminare und Workshops, besonders zur Unterstützung von landes- und kommunalpolitisch engagierten Bürgerinnen und Bürgern Bayerns
- Landespolitische Gesprächskreise, z. B. Münchner Mediengespräche, Forum Bildung macht Schule, Unternehmerinnen Roundtable, Managerkreis Bayern, Forum Migration und Integration, Forum Europa in der Welt, Forum Familie und Gender, Forum Soziale Demokratie, Forum Sozialpolitik
- Ausstellung „Rechtsradikalismus in Bayern“
- Jugend und Politik
- Akademie für Bürgerengagement

Das aktuelle Programm des BayernForums finden Sie auf unserer Homepage www.bayernforum.de, das bundesweite Angebot unter www.fes.de

Kontakt

BayernForum der Friedrich-Ebert-Stiftung, Prielmayerstr. 3, 80335 München
Tel.: 089/51 55 52 40, Fax: 089/51 55 52 44
E-mail: bayernforum@fes.de, Internet: www.bayernforum.de

Lesebücher der Sozialen Demokratie
Band 1: Grundlagen der Sozialen Demokratie

[HÖRBUCH]



Die Lesebücher der Sozialen Demokratie bereiten die großen Linien und Kontroversen des politischen Diskurses in knapper und verständlicher Form auf. Grundlegende Zusammenhänge werden fundiert, präzise und verständlich erklärt.

Der Band 1: Grundlagen der Sozialen Demokratie liegt nun auch als Hörbuch vor. Es ist als CD-Edition über die Akademie für Soziale Demokratie und digital über alle gängigen Online-Musikportale erhältlich.

Welche Werte liegen Sozialer Demokratie zugrunde? Welche Ziele verfolgt sie? Wie werden sie praktisch umgesetzt? Reinhören und mitdenken.

Tobias Gombert u.a.
Hörbuch: Grundlagen der Sozialen Demokratie
Herausgegeben von der Friedrich-Ebert-Stiftung
Abteilung Politische Akademie

Reihe Lesebücher der Sozialen Demokratie, Bd. 1
5 CDs / ca. 5:15h / inklusive Begleitheft (20 Seiten)
5,00 Euro
ISBN 978-3-86872-397-7

www.fes-soziale-demokratie.de

Bestellungen: Telefon: 0228 / 883 7122, E-Mail: info@fes-soziale-demokratie.de
Informationen zur Reihe unter www.fes-soziale-demokratie.de/lesebuecher



Committed to excellence

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im
Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM
(European Foundation for Quality Management):
Committed to Excellence

BayernForum der Friedrich-Ebert-Stiftung:
Alina Fuchs M.A.
Horst Schmidt M.A.
Sekretariat:
Christa Hille, Tilmann Janner,
Brigitte Schurer, Marie-Luise Tremmel
Tel.: 089/51 55 52 40
Fax: 089/51 55 52 44
E-mail: bayernforum@fes.de
Internet: www.bayernforum.de