

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Mittwoch, 22. September 2010

Beginn: 9.36 Uhr

Begrüßung und Einführung

Vorsitzender Dr. Wilhelm: Guten Morgen, meine sehr geehrten Damen und Herren! Ich freue mich sehr, dass Sie heute nach Köln-Deutz gekommen sind, um mit uns über wahrscheinlich das wichtigste und anspruchsvollste Thema der Bildungs- und Sozialpolitik der nächsten Jahre – vielleicht gar Jahrzehnte – zu sprechen, das insbesondere, aber natürlich nicht nur die Kommunalpolitikerinnen und Kommunalpolitiker interessiert, aber auch die Fachleute. Und deshalb seien Sie uns alle gleichermaßen sehr herzlich willkommen.

Dass uns nicht nur die Kommunalpolitik interessiert, sehen Sie – und hier gilt ein ganz besonders freundliches und auch aufmunterndes Wort; das braucht sie an sich gar nicht – an der Begrüßung der neuen Vizeministerpräsidentin des Landes Nordrhein-Westfalen, Frau Ministerin Sylvia Löhrmann. Herzlich willkommen hier in Köln. Es ist sehr schön, dass Sie gekommen sind.

(Lebhafter Beifall)

Mit der kommissarischen Landesdirektorin Frau Renate Hötte, die gleich nach mir auch noch einige wenige Worte der Einführung sagen wird, freuen wir uns, dass der Landschaftsverband Rheinland Ausrichter dieser Tagung ist; denn ich werde gleich noch ein paar Sätze dazu sagen – das ist ja Ihnen wahrscheinlich alles vertraut –, warum wir mit unseren Förderschulen ganz besonders an dem Thema interessiert sind.

Doch zuvor möchte ich noch sehr gerne herzlich die Gäste aus Italien, den Niederlanden und Schweden willkommen heißen. Sie haben die lange Anreise nicht gescheut, um sich hier an der Diskussion zu beteiligen und wahrscheinlich auch an der einen oder anderen Stelle Ihre Vorreiterfunktion uns darzustellen; denn Deutschland ist, was Inklusion angeht, längst nicht in der Spitzengruppe. Das werden wir hören, so denke ich.

Ich darf noch die Abgeordneten des Bundes- und Landtages sehr herzlich begrüßen, die des Stadt-

rates, der Kreistage, die Damen und Herren Bürgermeister, von denen sich sehr, sehr viele angemeldet haben. Es ist also heute kommunales Interesse vorhanden. Der Raum ist ja auch sehr gut gefüllt.

Meine Damen und Herren, der Landschaftsverband Rheinland unterhält insgesamt 41 Förderschulen, also Schulen für Kinder mit Behinderung, die in allgemeinen Schulen bisher nicht oder nicht ausreichend unterrichtet werden können.

Wahrscheinlich habe ich die Jugendpolitik eben vergessen, Professor Rolle. Der guckt mich nämlich schon so böse an. Er ist immerhin Fraktionsvorsitzender. Ich muss immer aufpassen, dass ich die Jugendpolitik nicht vergesse. Jürgen, ich höre mir das dann nachher an.

Je nach Art der Behinderung, meine Damen und Herren, bieten wir an unseren Schulen verschiedene Schwerpunkte: im Einzelnen

- körperliche und motorische Entwicklung
- Sehen
- Hören und Kommunikation
- Sprache in der Sekundarstufe I sowie
- emotionale und soziale Entwicklung

Wir haben darüber hinaus noch zwei Schulen für kranke Menschen.

Insgesamt werden im Rheinland allein durch unsere Schulen ca. 7.700 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Das zeigt auch die politische Dimension des Themas neben aller Fachlichkeit. Wenn Sie überlegen, dass die Eltern und Geschwister sowie die Familienangehörigen von allein im Rheinland 7.700 Schülerinnen und Schülern betroffen sind, beschäftigen sich mit diesem Thema neben ihnen allen auch ca. 25.000 bis 30.000 Menschen allein im Rheinland, in Nordrhein-Westfalen. Frau Löhrmann, Sie werden das vielleicht etwas präziser wissen.

Schätzungsweise 40.000 bis 50.000 Menschen sind direkt oder mittelbar – indirekt – tagtäglich mit dem Thema vertraut oder müssen sich oder wollen sich mit ihm auseinandersetzen. Das ist auch eine quantitative politische Dimension, die nicht übersehen werden darf.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Sie alle, meine Damen und Herren, wissen natürlich, dass der sehr unterschiedliche Förderbedarf bei den Kindern mit Behinderung mehr als nur den Einsatz qualifizierter Lehrkräfte voraussetzt.

Ein differenziertes Angebot an Unterstützungssystemen ist unabdingbar. Hierzu gehören das entsprechende Raumangebot ebenso wie technische Hilfen, Sachausstattung oder auch therapeutisches und pflgerisches Personal.

Trotz und gerade wegen unserer Rolle als einer der großen Förderschulträger Deutschlands unterstützen wir den gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder seit langem.

In der laufenden Wahlperiode unserer Landschaftsversammlung, die ja mit der der Kommunen in Nordrhein-Westfalen identisch ist, spielt das Thema Inklusion deshalb auch eine zentrale Rolle. Ich darf dazu sagen – das gilt sicherlich für die anderen Fraktionen in ähnlicher Weise –: In jeder Fraktionssitzung ist das ein Thema seit schon einem Jahr.

Alle Angebote von uns sollen sich am Ziel einer inklusiven Gesellschaft ausrichten. Das ist ehrgeizig, das ist programmatisch formuliert; das wissen wir. Aber ich glaube, es ist erforderlich, so zu formulieren; denn zur Erreichung dieses Zieles ist politisches und administratives Wissen erforderlich, und die Fachkräfte sind gefordert, um die Initiativen aus Politik und Verwaltung zu koordinieren.

Wir haben eine entsprechende Kommission gegründet, die die politischen und finanziellen Ziele vorgibt und deren Umsetzung eng begleitet.

Die politische Gestaltungsmehrheit hier in Köln bekennt sich eindeutig zur Inklusion mit der Zielsetzung der vollständigen integrativen Beschulung. Dazu dienen neue Initiativen zur gemeinsamen Beschulung und die Öffnung unserer eigenen Schulen für sogenannte Regelschüler sowie weitere Kooperationen mit Regelschulen. Ich sage einmal: Der fachlichen Kreativität sind darin keine Grenzen gesetzt.

Die Entscheidung, meine sehr geehrten Damen und Herren, ob ein Kind die Förderschule oder den gemeinsamen Unterricht an einer sogenannten Regelschule besucht, liegt derzeit noch bei

der Schulaufsichtsbehörde in Abstimmung mit den Eltern.

Im Rahmen des AO-SF-Verfahrens, also der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung, wird festgestellt, ob ein spezifischer sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. In dieses Verfahren ist der Schulträger bislang nicht eingebunden.

Gemeinsamer Unterricht ist immer nur dann möglich, wenn die allgemeine Schule so ausgestattet ist, dass sie den besonderen Bedürfnissen von Schülern mit Behinderung Rechnung trägt. Wir alle wissen, mit welchem enormen Investitionsbedarf das im Einzelnen pro Kommune und pro Schule verbunden sein kann. Wir alle kennen natürlich die prekäre Situation der kommunalen Finanzen. Dazu brauche ich hier die Eulen wirklich nicht mehr nach Athen zu tragen.

Wir wissen, dass in vielen Fällen die Schulträger nicht oder nur unter großen Mühen in der Lage sein werden, in den nächsten Jahren dieses Investment zu finanzieren.

Wir haben als regionaler Kommunalverband bereits vor vielen Jahren uns dazu entschlossen, auf freiwilliger Basis – heiß umstritten –, den Kommunen Mittel zur Verfügung zu stellen und so mit dieser Unterstützung Kinder mit Handicap die Förderung an einer allgemeinen Schule zu ermöglichen.

In diesem Sommer haben wir die Inklusionspauschale beschlossen. Regelschulen, die Kinder und Jugendliche mit Handicap aufnehmen, können nun von uns einen jährlichen Zuschuss von bis zu 16.000 Euro pro Kind erhalten, wenn sie die anfallenden Kosten nicht selber tragen können.

Uns allen ist bekannt, dass diese Entscheidung von den kommunalen Spitzenverbänden nicht gern gesehen wurde, vor allem weil sie darin einen Präzedenzfall zuungunsten der kommunalen Finanzen sehen. Dieses Argument ist auch nicht von der Hand zu weisen.

Wir haben uns trotz dieses gewichtigen, wenn Sie so wollen, ordnungspolitischen Arguments aus fachpolitischer Einsicht bislang darüber hinweggesetzt. Aber wir suchen natürlich das Gespräch mit den Spitzenverbänden. Frau Hötte hatte es, glaube ich, in den letzten Wochen

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

schon geführt. Wegen der Überschneidung auch mit Zuständigkeiten des Landes und damit der Landesregierung besteht hier sicherlich, Frau Löhrmann, auch noch mit Ihnen und Ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Gesprächsbedarf, den wir in den nächsten Monaten umsetzen werden.

Wie auch immer die Finanzierung von inklusiver Beschulung im Einzelnen zukünftig geregelt sein wird: Eines ist klar. Durch die Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat sich Deutschland völkerrechtlich verpflichtet. Das ist keine Sahne auf dem Kuchen; das ist eine völkerrechtliche Verpflichtung, die die Bundesregierung eingegangen ist, um Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit für Kinder mit Behinderungen im allgemeinen Schulsystem zu schaffen.

Natürlich wie immer bei UN-Resolutionen und -beschlüssen ist das nicht mit einem Zeitfaktor verbunden. Es steht auch nicht darin, woher die Finanzen kommen sollen. Aber es ist immerhin eine politische Verabredung der Spitzen der Staaten, die diese Abkommen unterzeichnet haben, alle Anstrengungen zu unternehmen, auf allen Ebenen des Staates dieser Verpflichtung gerecht zu werden. Das müssen wir, so finde ich jedenfalls, ernst nehmen als immer noch viertgrößte Industrienation der Welt. Was gibt es viele Länder, denen die Umsetzung der Inklusion sicherlich noch viel schwerer fallen wird als nur der Bundesrepublik Deutschland.

Bildung ist ein Menschenrecht. Die Schaffung eines Bildungssystems, in dem Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen können, ist daher eine der schwierigsten und größten Herausforderungen für verschiedene Politikbereiche der kommenden Jahre. Dazu wollen wir heute mit dieser Veranstaltung einen bescheidenen Beitrag leisten. – Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

(Lebhafter Beifall)

Renate Hötte (Stellvertretende LVR-Direktorin): Sehr geehrte Frau Ministerin Löhrmann! Sehr geehrte Mitglieder der Landschaftsversammlung Rheinland! Liebe Gäste! In meiner Eigenschaft als Stellvertretende Direktorin des Landschafts-

verbandes Rheinland und als Hausherrin darf auch ich Sie ebenfalls hier zu unserer heutigen Fachtagung sehr herzlich begrüßen.

Erlauben Sie mir zu Beginn einen organisatorischen Hinweis. Die Anmeldezahlen haben sehr schnell die 400 überschritten, was uns natürlich sehr gefreut hat. Wir haben uns dann entschieden, einen weiteren Raum hinzuzufügen, damit wir nicht so viele Absagen erteilen mussten. Wir haben also erstmalig eine Videoübertragung in dieser Form in diesem Haus in den Sitzungsraum Wupper. Ich hoffe, es klappt alles, und man kann uns dort sehen und auch hören.

Für diejenigen unter Ihnen, denen der LVR noch kein Begriff ist – und ich hoffe, das sind nur wenige hier –, möchte ich zunächst einige einführende Worte zum Landschaftsverband Rheinland sagen.

Der Landschaftsverband Rheinland ist ein Zusammenschluss der rheinischen Städte, der Kreise und der Städteregion Aachen. Wir sind Dienstleister für rund 9,6 Millionen Menschen im Rheinland und erfüllen Aufgaben, die sinnvollerweise rheinlandweit wahrgenommen werden. Diese Aufgaben sind vielfältig: In den Bereichen Soziales, Gesundheit und Schulen unterstützen wir Menschen mit Behinderungen, psychisch Kranke und andere benachteiligte Menschen.

Beim Landesjugendamt dreht sich alles um das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen. Im Bereich Kultur steht die regionale Identität in ihrer ganzen Fülle auf dem Programm unserer Museen und Kultureinrichtungen.

Mit rund 15.000 Beschäftigten arbeitet der LVR an über 70 Standorten im Rheinland. Ich denke, wir haben uns mit unserem umfassenden Aufgabenspektrum insbesondere für behinderte Menschen in allen Altersgruppen und aufgrund unserer hohen Qualitätsstandards zu einem unverzichtbaren Teil unseres Landes gemacht.

Mit der heutigen Fachtagung möchten wir als LVR gemeinsam mit unserem Schwesterverband LWL und dem Städtetag NRW den fachlichen Austausch fördern, aber auch ein Zeichen setzen; ein Zeichen für die inklusive Gesellschaft im Rheinland und darüber hinaus. Dafür steht der LVR; das ist sein Anliegen.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Wir unterstützen ausdrücklich die Forderung der UN-Konvention, Kindern mit Handicap Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit im allgemeinen Schulsystem zu eröffnen; denn alle Menschen haben ein Recht auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe.

Welche Wichtigkeit dem Thema auch in der Landesregierung beigemessen wird, unterstreicht die Teilnahme von Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Ich darf Sie, sehr geehrte Frau Löhrmann, an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich begrüßen. Wir freuen uns über Ihren Besuch und natürlich auch auf Ihre Ausführungen.

Weiter freue ich mich, auch verschiedene internationale Gäste begrüßen zu können; denn wie wir alle wissen, ist es manchmal der Blick über den Tellerrand, der uns neue Ideen und auch Lösungsansätze eröffnet.

Aus Italien sind heute bei uns

- Heidrun Demo und Prof. Dario lanes von der Universität Bozen,

aus den Niederlanden

- Johann Berghuis, Leiter der Einrichtung Bartimeus in Zeist

und

aus Schweden

- Göran Nygren von der Universität Uppsala.

Darüber hinaus begrüße ich ganz herzlich

- Prof. Dr. Hinz von der Universität Halle,
- Prof. Dr. Reinhard Lelgemann von der Universität Würzburg
- Prof. Dr. Angela Faber und
- Klaus Hebborn vom Städtetag NRW,
- Ralph Fleischhauer und
- Gabriele Mauermann vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW

sowie

- die Landesräte Herrn Meyer und Herrn Løb vom LWL.

Ich wünsche uns allen interessante Vorträge, angeregte Diskussionen und somit eine erfolgreiche Tagung, die uns noch lange in guter Erinnerung bleiben wird. – Vielen herzlichen Dank.

(Lebhafter Beifall)

Sylvia Löhrmann (Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen): Lieber Herr Dr. Wilhelm! Liebe Frau Hötte! Sehr geehrte Damen und Herren! Herzlichen Dank für die Einladung und für die freundliche Begrüßung. Ich bin natürlich gerne gekommen.

Das Thema Bildung steht auf der Agenda der neuen Landesregierung ganz, ganz oben. Die Top Five, mit denen ich nach Amtsübernahme direkt angefangen habe, will ich Ihnen kurz nennen. Das ist zum einen die Entwicklung des längeren gemeinsamen Lernens mit der Gemeinschaftsschule; das ist das Thema Verkürzung der Schulzeit – G8/G9 –, das nach wie vor eine Großbaustelle ist. Dazu ist mein Ansinnen – frei nach Schiller: Wir reparieren die Uhr, während sie tickt –, einige Verbesserungen vorzunehmen, weil viele Eltern sich nach wie vor beklagen.

Das ist das Thema Ausbau des Ganztags in allen Schulformen; das ist das Thema Verbesserung der Unterrichtsqualität an allen Schulformen, und das ist – last but not least – das Thema Inklusion. Deswegen bin ich natürlich gerne gekommen, um zu berichten, was wir vorhaben, und bin gerne zu Gast bei Ihrer sehr anspruchsvollen Veranstaltung, zu der man Ihnen nur gratulieren kann, dass Sie das Thema anpacken. Die Resonanz zeigt ja, dass es vielen unter den Nägeln brennt.

Allen Beteiligten ist mittlerweile klar: Über das Ziel des Weges, nämlich das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung, sind wir uns einig. Aber unterwegs erwarten uns ziemlich sicher noch der eine oder andere Umweg, unerwartete Hindernisse oder hitzige Diskussionen über die beste Reiseroute. Das ist immer so bei großen, wichtigen und anspruchsvollen Unternehmungen.

In Afrika sagt man: Wenn du schnell gehen willst, dann geh' allein; wenn du weit gehen willst, dann musst du mit anderen zusammen gehen. – Ich möchte Sie also ermutigen, diesen weiten Weg gemeinsam zu gehen. Dabei wünsche ich Ihnen

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

für unterwegs Zielstrebigkeit und vor allem Ausdauer.

Meine Damen und Herren, es ist schon gesagt: Seit 2009 ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auch für Deutschland verbindlich. Bei uns hat ein Paradigmenwechsel begonnen. Alle Bundesländer stehen vor der Aufgabe, ihre Schulgesetze entsprechend der neuen gesetzlichen Grundlage weiterzuentwickeln und zu konkretisieren.

Immer mehr Menschen in Politik und Gesellschaft – ob Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler oder auch Schulträger und Schulverwaltung – verstehen, dass zwischen den Wortpaaren Integration und Inklusion oder auch Fürsorge und Empowerment mehr als pädagogisch-feinsinnige Unterschiede liegen.

Immer mehr Menschen verstehen: Wir müssen eine grundsätzlich andere Schulkultur entwickeln; wir brauchen eine Kultur des Behaltens, eine Kultur des Behaltens aller Kinder und Jugendlichen.

Meine Damen und Herren, zu dieser Kultur gehört auch, dass weniger Schülerinnen und Schüler eine Klasse wiederholen müssen, weil wir nämlich alles tun, um sie zu behalten, indem wir sie individuell fördern. Zu dieser Kultur des Behaltens gehört auch, dass weniger Schülerinnen und Schüler ihre Schule verlassen müssen, wenn ihre Leistungen nicht gut genug sind, dass sie „abgeschult“ werden. Was für ein furchtbares Wort!

Und wir reden, wenn wir darüber sprechen, nicht nur von der individuellen Leistungsfähigkeit und dem individuellen Mithalten der einzelnen Kinder, sondern wir reden systemisch von der Leistungsfähigkeit der Schule, die Kinder individuell zu fördern. Wenn individuelle Förderung im Gesetz steht – und das steht sie; das ist ein Verdienst der Vorgängerregierung –, muss man sich natürlich auch immer wieder klarmachen, was das heißt und was das für ein kulturelles Umdenken in den Köpfen und auch in den Herzen der Menschen bedingt, meine Damen und Herren.

Wir müssen alles dafür tun, damit unsere Schulen ihre Schülerinnen und Schüler nicht an andere Schulformen abgeben, wenn es schwierig wird, sondern sie behalten. Das meine ich, wenn ich davon rede, dass die Schulen, die ein Kind

einmal aufgenommen haben, Verantwortung für den Lernerfolg ihrer Kinder tragen.

Es geht um die Verbesserung der Bildungs- und damit Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrer Herkunft oder anderen Merkmalen wie zum Beispiel einem bestimmten Förderbedarf. Es geht um bessere Leistungen unseres Schulsystems insgesamt – in der Spitze genau so wie in der Breite.

Meine Damen und Herren, in unserem Koalitionsvertrag haben wir uns zur Inklusion eindeutig positioniert. Ich zitiere:

Die UN-Konvention räumt Kindern mit Behinderungen das Recht auf inklusive Bildung ein. Diesem Recht wollen wir landesgesetzlich Rechnung tragen. In einem ersten Schritt wollen wir einen Inklusionsplan entwickeln, der den Eltern das Wahlrecht über den Förderort ihres Kindes ermöglicht und weitere Schritte und Maßnahmen beschreibt, die in den nächsten Jahren notwendig sind, um ein inklusives Bildungssystem zu schaffen.

Ein solcher Prozess kann nicht allein durch „An-sagen von oben“ oder schlicht durch eine gesetzliche Änderung verankert werden. Wir können das zwar rein theoretisch versuchen; es würde aber nicht gut funktionieren.

Es geht auch nicht allein um ethische Grundsatzfragen nach einer gerechten, diskriminierungsfreien und selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe für Menschen mit Behinderung, so wichtig ethische Grundsatzfragen sind.

Wir erleben zurzeit einen spürbaren wirtschaftlichen und demografischen Wandel. Deshalb stellen sich durchaus praktische und praxisnahe Fragen. Wer ermöglicht in welcher Verantwortung und mit welchen finanziellen Mitteln inklusive Bildungsangebote? Das ist die Frage, die im Kern steht. Da sind wir, glaube ich, wirklich gut beraten, uns bei den Ländern gute Anregungen zu holen, die Vorreiter sind.

Der Landschaftsverband Rheinland hat dazu einen zukunftssträchtigen Impuls gesetzt – Sie haben es erwähnt. Er ermöglicht flexiblere Unterstützungsformen für Schülerinnen und Schüler in wohnortnahen Schulen, Stichwort: Inklusions-

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

pauschale. Das ist insofern wichtig, weil es davon wegkommt, dass sozusagen eine Schule, die sich immer gerne reproduziert, die Kultur des Behaltens in falsch verstandenem Sinne praktiziert und lebt.

Das kann man den Beteiligten nicht vorwerfen. Sie sind mit dieser Herangehensweise groß geworden. Deswegen ist es so schwierig, diese Wende herbeizuführen.

Durch die Inklusionspauschale können Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, die nicht an Förderschulen des Landschaftsverbandes unterrichtet werden, an einer Schule vor Ort die erforderlichen Unterstützungsleistungen bekommen. Ein solches Beispiel zeigt: Es lohnt sich, gemeinsam an Umsetzungsideen, konkreten Aufgaben und flexiblen Lösungen zu arbeiten.

Wir alle, die verschiedenen Akteure – ob Land oder Kommune –, stehen in der Pflicht. Wir stehen in der Pflicht, überzeugende Maßnahmen umzusetzen für eine diskriminierungsfreie, chancengleiche und gerechte Gesellschaft.

Für mich heißt das: Ich werde mit den verschiedenen Beteiligten klare Handlungsstrukturen besprechen, planen und umsetzen. Und hier kann ich – das sage ich ausdrücklich und auch gerne – an eine Initiative meiner Vorgängerin anknüpfen. Es gab Anfang dieses Jahres im Ministerium für Schule und Weiterbildung bereits zwei Gesprächsrunden zur Inklusion, und ich möchte ihnen eine dritte und weitere folgen lassen. Dabei binde ich wichtige Akteure und Verbände ein.

Dass es diese Runde gibt – das will ich bei der Gelegenheit gerne sagen –, ist gut, und das ist der Grund, warum wir in der Bildungskonferenz, die morgen stattfinden wird, dieses Thema nicht behandeln werden, weil wir hier schon weiter und in einem Arbeitsprozess sind, aber ich noch nicht einschätzen kann, ob die Bildungskonferenz, die morgen wichtige gesellschaftliche und politische Akteure an einen Tisch holt, um auszuloten, ob es in Nordrhein-Westfalen einen Schulkonsens geben kann, das Thema aufgreifen will.

Das Thema soll nicht mit hinein, weil es dazu führen könnte, dass das Thema Inklusion behindert wird. Das wollen wir nicht! Nicht dass die Menschen denken: Warum ist das da nicht drin? Warum sind wir nicht eingeladen? Einige Sozialverbände haben das gefragt. Das ist einfach der

Grund. Wenn Sie darauf angesprochen werden, geben Sie das weiter. Das hat also nichts mit dem mangelnden Interesse des landespolitischen Handelns an dem Thema Inklusion zu tun – im Gegenteil.

Unser Ziel erreichen wir nur durch miteinander abgestimmte Planungen im großen wie im kleinen, auf Landesebene bis hin zu den einzelnen Kommunen.

Die kommunale Finanznot ist angesprochen; das brauche ich nicht auszuführen. Die Landesregierung arbeitet auch an dem Thema mit Hochdruck, damit wir unsere Kommunen handlungsfähig machen.

Wir müssen natürlich unabhängig davon, in welcher Situation die Kommunen und das Land sind, uns sehr genau überlegen, wofür wir das Geld ausgeben, und können uns in dem Zusammenhang keine ineffizienten Strukturen leisten und können uns auch keine Reibungsverluste leisten.

Uns ist deshalb besonders wichtig, dass die Kommunen gut zusammenarbeiten, damit sie für unsere Kinder und Jugendlichen qualitativ hochwertige Förderung gewährleistet bekommen.

Wenn wir ein entsprechendes inklusives Unterrichtsangebot in jedem Bildungsgang und in jeder Schulstufe vor Ort stellen könnten, das wäre ein guter Anfang; denn alle Beteiligten – Eltern, Lehrkräfte und Schulträger – brauchen Verlässlichkeit, damit sie den Gedanken der Inklusion konsequent weiterentwickeln und Schritt für Schritt in die Wirklichkeit umsetzen können.

Wir könnten zunächst für eine Übergangszeit Schwerpunktschulen als Regelschulen in bestimmten regionalen Einzugsbereichen einrichten. Natürlich muss dies vor Ort mit den Beteiligten werden und auch dort als Auftrag wahrgenommen werden. Hierfür brauchen wir die kommunalen Schulausschüsse; hierfür brauchen wir die Räte; hierfür brauchen wir die Schulen, die sich dieser Aufgabe stellen.

Meine Damen und Herren, in diesem großen Transformationsprozess zur Inklusion geht es natürlich nicht nur um strukturelle und organisatorische Fragen; es geht um viel mehr. Das müssen wir immer wieder betonen und bei den Menschen nachdrücklich darum werben.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Es geht darum, dass wir Menschen mit Behinderung in unsere Mitte nehmen beziehungsweise – noch besser – erkennen, dass sie in unserer Mitte sind. Das ist der andere Gedanke von Inklusion im Gegensatz zur Integration: dass sie einfach da sind im sogenannten normalen Leben, dass sie uns bereichern mit ihrem vermeintlichen oder tatsächlichen Anderssein, dass wir von ihnen lernen können – und sie von uns –, auch im sogenannten normalen Schulleben, obwohl sich die Lehrerinnen und Lehrer vielfach fragen: Gibt es eigentlich ein solch normales Schulleben? War das nicht immer eine Illusion?

Meine Damen und Herren, inklusive Bildung, gemeinsames Lernen ist nicht nur gemeinsames Beisammensein in einem Klassenraum. Wir wollen ein optimales Bildungsangebot für alle umsetzen, das sich an den Bedürfnissen und den Fähigkeiten der jeweiligen Lerngruppe ausrichtet.

Damit uns dies gelingt, müssen sich unsere Lehrerinnen und Lehrer öffnen für neue, ihnen bislang vielleicht unbekanntes pädagogische Sichtweisen und Unterrichtskonzepte – die Lehrkräfte aus den allgemeinen Schulen für die Konzepte aus den Förderschulen genauso wie für die Lehrkräfte aus den Förderschulen für die Konzepte aus den allgemeinen Schulen. In dem gegenseitigen Austausch liegt sozusagen das Potenzial, das alle hinterher besser und qualifizierter mit den Kindern unterschiedlicher Talente arbeiten können.

In diesem Prozess wird sich ein Kompetenztransfer entwickeln, eine Win-win-Situation für alle Beteiligten. Und wie immer werden wir dabei feststellen können: Das Ergebnis dieses Voneinander-Lernens ist weitaus mehr als die simple Summe der einzelnen Teile.

Meine Damen und Herren, wir wissen doch schon lange, dass die Vorstellung der homogenen Lerngruppe genau das ist: eine Illusion. Deshalb wollen wir Schülerinnen und Schüler individuell fördern; deshalb wollen wir Inklusion. Es ist hohe Zeit, den Gedanken der Vielfalt wirklich in unseren Schulen zu verankern. Vielfalt ist Chance, Herausforderung und nicht etwa Bedrohung. Sie ist eine echte große Chance.

Natürlich benötigen unsere Lehrerinnen und Lehrer bei dieser neuen Art von Zusammenarbeit Unterstützung und Fortbildung, damit sie an die-

ser Herausforderung wachsen und nicht verzweifeln. Wir brauchen eine Fortbildungsoffensive in der Lehrerfortbildung. Alle Lehrkräfte sollen Kinder und Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unterstützen können.

Aber natürlich braucht es weiterhin spezialisierte Förderlehrkräfte, die mit ihren besonderen Kenntnissen die Lernprozesse von Kinder und Jugendlichen mit Behinderung begleiten und andere Lehrkräfte hierin anleiten. Die notwendigen Mittel für die Bildungsinvestitionen wie diese und auch den Ganzttag können wir und wollen wir tätigen.

Wir haben eines festgelegt – darauf bin ich sehr stolz, und das ist lange nicht in allen Bundesländern so –: Alle demografischen Effekte bleiben im System Schule. Das ist das Potenzial, aus dem ich zukünftig in einem Stufenplan für die nächsten Jahre die notwendigen Umbaumaßnahmen des Schulsystems begleiten will.

Es gibt eine erste gute Nachricht mit dem gestrigen Nachtragshaushalt: Wir haben die eine oder andere Lücke im Stellenplan entdeckt. Eine Lücke bezog sich auch auf die integrativen Lerngruppen. Wir haben 188 Stellen jetzt ausdrücklich ausgewiesen, um Notlücken zu stopfen, damit es mit der Integration an dieser Stelle weitergeht.

(Beifall)

Meine Damen und Herren, ich weiß, dass Menschen auf anstehende Veränderungen sehr unterschiedlich reagieren. Die einen fühlen sich durch Veränderungen beflügelt und verspüren geradezu Ungeduld, dass es endlich losgehen möge. Das ist gut so; denn wir brauchen Zuversicht, Mut und Energie, um die große Aufgabe der Inklusion anzugehen.

Bei anderen Menschen jedoch rufen diese Veränderungen eher Bedenken und Ängste hervor. Das ist auch gut so; denn wir brauchen genauso kritisches Reflektieren, Überprüfen und Abwägen, um die große Aufgabe der Inklusion erfolgreich anzugehen.

Wir werden einen breit angelegten Dialog zur UN-Behindertenrechtskonvention führen. So werden wir konkrete Schritte zur Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens und damit auch eines inklusiven Schulsystems tun.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Wir werden dabei bereits beschrittene Pfade aufnehmen und weiterentwickeln. Es wird aber auch neue Wege geben.

Im vergangenen Jahr ist ein Versuch, bei diesem wichtigen Thema im Landtag zu einem fraktionsübergreifenden Antrag zu kommen, leider gescheitert, obwohl wir uns sehr weit aneinander angenähert hatten. Die Fraktionen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen haben noch vor Bildung der neuen Landesregierung Anfang Juli einen neuen Antrag zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem in den Landtag eingebracht. Im Schulausschuss vorletzte Woche haben die Fraktionen vereinbart, erneut zu prüfen, ob sie zu einem gemeinsamen Antrag kommen. Ich würde mich sehr freuen, wenn das diesmal gelingen würde, weil das eine gute Voraussetzung auch für Ihre Arbeit ist.

Ich will in dem Zusammenhang sagen, dass wir es sehr begrüßt haben, dass der Fraktionsvorsitzende der CDU, Herr Laumann, zu diesem Thema eine sehr, sehr große Nähe hat, sie auch sehr überzeugend vermittelt und der Regierung angeboten hat, in dieser Frage nicht auf Konfrontation, sondern auf Zusammenarbeit zu gehen. Ich finde das eine gute Nachricht – auch heute, an diesem Tage.

(Beifall)

Wir wollen – und es steht an – den Ausbau des gemeinsamen Lernens vorantreiben und die allgemeine Schule in den Mittelpunkt rücken. Dabei spielt die Sonderpädagogik eine wichtige Unterstützerrolle. Wir alle wollen, dass der Elternwille bei der Wahl des schulischen Förderorts berücksichtigt wird.

Meine Damen und Herren, es ist gut, dass Sie mit Ihrem heutigen Fachkongress einen Beitrag zu dieser Debatte, zum Austausch und zur Verankerung dieses wichtigen Themas leisten. Ein Blick in andere Länder zeigt uns ja schon seit längerem, dass ein erfolgreiches inklusives Schulsystem durchaus möglich ist.

Ich wünsche Ihnen intensive Gespräche und gute Ansätze für Ihre persönliche Routenfindung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Dabei möge Sie ein kluger Satz des Freiherrn Adolf von Knigge ermutigen. Der sagte nämlich nicht nur tief sinnige Dinge zu den Vorteilen eines höflichen und wertschätzenden Miteinanders, sondern of-

feriert auch folgenden tröstlichen Gedanken: „Zum Reisen gehört Geduld, Mut, Humor und dass man sich durch kleine widrige Zufälle nicht niederschlagen lasse.“

Ich wünsche Ihnen heute einen Reisetag ohne Widrigkeiten und einen inspirierenden Austausch. – Herzlichen Dank.

(Lebhafter Beifall)

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank, Frau Ministerin, für diese Aussagen, die Perspektive zeigen, die auch Mut machen. Deutlich wird: Es braucht Dialoge, es braucht Gemeinsamkeiten. Es braucht aber auch deutliche Signale und schrittweise Umsetzungen. – Vielen Dank.

Ich denke, ich spreche für alle, wenn ich sage: Wir wünschen Ihnen auch Mut, Mut, Mut in diesem Dialog und im Finden dieser Gemeinsamkeit; denn das ist ein Schlüssel für den Weg zum gemeinsamen Horizont, der da Inklusion heißt.

Mein Name ist Raimund Patt. Ich habe heute die Aufgabe übernommen, durch diesen Tag zu moderieren. Ich hoffe, dass alle barrierefrei teilhaben können, also dass Gebärdensprachübersetzung und alles dieses wunderbar funktioniert – auch die Videoübertragung in den Nebensaal – und alle zufrieden sind.

Ich gehe davon aus, dass Sie aus guten Gründen hier sind und dass das eine sehr bewusste Entscheidung ist; denn an dem sonnigen Herbsttag heute werden Sie nur am Abend teilhaben können. Die Chance einer aktiven Beteiligung für Sie besteht heute überhaupt nicht. Das heißt, was wir hier machen, ist Frontalunterricht des G8-Gymnasiums in Westerwald, des Westerwaldgymnasiums. Sie merken, ich nehme extra eine Schule aus Rheinland-Pfalz. Aus diesem Bundesland komme ich.

Deshalb ist mein Job heute, hier für den Stundenplan, für den ordnungsgemäßen Unterricht, zu sorgen. Wir haben jetzt schon zehn Minuten aufzuholen. Ich werde mich also sehr kurz halten.

Der Start wird durch Andreas Hinz kreiert. Er kommt zwar nicht aus dem befreundeten Ausland, aber er wird den Blick über den Tellerrand hinaus richten; denn es geht um die Frage Fest-

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

stellungsverfahren und Begutachtung im europäischen und internationalen Blick.

Bitte sehr, Andreas.

(Die folgenden Vorträge werden durch die Projektion von Folien begleitet)

Möglichkeiten zur Umsetzung der UN-Konvention

Prof. Dr. Andreas Hinz (Universität Halle): Einen schönen guten Tag! Liebe alle – inklusiv! Ich mache es mir ganz einfach.

Ich suche zunächst einmal die Datei und will gerne noch eine Vorbemerkung loswerden. Gestern Abend bei „Gaffel am Dom“ hatte ich das Erlebnis, was der Albtraum jedes Referenten ist. Es tauchte nämlich der Untertitel zu dem Beitrag wieder auf, den ich nur beim aller-, allerersten Programmentwurf gelesen hatte und der danach irgendwie weg war.

Das heißt, ich habe mich gestern Abend im Hotel hingesetzt und einen neuen Beitrag geschrieben. Wenn es also nicht ganz so konkret und fundiert ist, wie Sie es vielleicht erhofft haben, bitte ich um Nachsicht. Das Thema ist mir natürlich trotzdem nicht ganz unvertraut.

Insofern habe ich den Untertitel ein kleines bisschen geändert: das sonderpädagogische Aufnahmeverfahren in Deutschland und anderswo. Sie werden also nicht eine Auflistung von unterschiedlichen Ländern und ihren Aufnahmeverfahren von mir zu hören kriegen, sondern ich werde mich ein Stück weit damit auseinandersetzen, wie denn sich die Aufnahme und die Zuweisung von sonderpädagogischen Ressourcen bei uns entwickelt haben, und werde dann einige Beispiele aus dem In- und Ausland heranziehen, wie es denn weitergehen könnte.

Vielleicht noch, damit Sie ein bisschen wissen, wer denn hier redet – ich mache es nicht zu lange –: Meine ersten pädagogischen Erfahrungen habe ich als Zivildienstleistender gemacht; das sieht man vielleicht immer noch ein bisschen.

(Heiterkeit ob des legeren Outfits)

Na gut, sagen wir einmal: Ich bin konservativ.

(Erneute Heiterkeit)

Zu einer Zeit in den 70er-Jahren – jetzt können Sie sich ausrechnen, wie alt ich bin –, als bestimmte Kinder und Jugendliche erstmalig überhaupt in die Schule durften – das war sozusagen die letzte Stufe des Ausbaus des Bildungsrechts für alle –, bin ich danach Sonderschullehrer geworden, habe mit der Integration zu tun bekommen, habe lange wissenschaftliche Begleitung in Hamburg gemacht, bin dann 1999 in eine andere Gesellschaft 'rübergegangen. Deswegen nicht mehr „befreundetes Ausland“.

Ich habe sehr spannende Erfahrungen damit gemacht, in einer doch noch immer etwas anderen Gesellschaft aktiv zu sein. Auch da gibt es das Thema Heterogenität – so einer wie ich dann schon überhaupt. Und es gibt auch sicherlich immer noch unterschiedliche Umgangsweisen damit.

So, genug der Vorrede.

Ich will gerne einen Blick zurückwerfen – auf die Geschichte in Deutschland. Bis in die 80er-Jahre hinein war eigentlich alles völlig klar. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gingen, weil sie ja sonderschulbedürftig sind, in Sonderschulen. Die diagnostische Herausforderung bestand im Wesentlichen zu einem guten Teil darin, die Zuordnung zur richtigen Sonderschule zu bewerkstelligen. Also: Gehört denn dieses Kind mit seinem Förderbedarf eher in diese oder in jene oder noch in eine andere Form von Sonderschule?

Es war völlig klar, dass die Ressourcen diesen Institutionen zugewiesen werden. Damit gab es eigentlich kein Problem. Natürlich gab es ein Problem: Es war immer zu wenig, es ist immer zu wenig, wenn man aus der Praktikerperspektive schaut.

Mit dem Beginn der Integrationsentwicklung gab es Veränderungen. Durchsetzungsfähige Eltern setzten für ihre Kinder den gemeinsamen Unterricht durch. Ich habe das in Hamburg ziemlich hautnah mitbekommen. Damit ergaben sich neue Probleme und neue Fragestellungen, nämlich wie werden jetzt eigentlich Ressourcen zugewiesen? Das war ja auf eine Art gar nicht vorgesehen.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Teilweise gab es, wenn ich mir das bundesweit anschau – damals noch weitgehend Westen –, Verhandlungen über Ausstattungen, die Elterngruppen konkret mit Behörden führten. Teilweise wurde auch einfach gesagt: Ja, das, was die Kinder in der entsprechenden Sonderschule kriegen, das wird in den gemeinsamen Unterricht transferiert.

Über die Jahre hat es unterschiedliche Typen von Aufnahmeverfahren gegeben: die Einzelbegutachtung in der sogenannten – ich finde das einen der kuriosesten Begriffe überhaupt in unserem Bereich – Einzelintegration. „Einzel“ – „Integration“, was ist das denn?

Dann gab es eher in Stadtstaaten eine Form des Aufnahmeverfahrens als Zusammenstellung einer Lerngruppe, bezogen eher auf Integrationsklassen mit mehreren Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Und in manchen Fällen – prominentes Beispiel: Uckermarkschule in Westberlin damals – die pauschale Aufnahme von Kindern aus dem Einzugsbereich in die allgemeine Schule. Da stellten sich dann wiederum andere Fragen.

Ich möchte im Rückblick sagen: Keines dieser Aufnahmeverfahren ist problemlos gewesen. Die Probleme waren überall ein Stückchen anders.

Das war eine neue Lösung. Und diese neue Lösung war ein dickes, großes, neues Problem; denn in allen Ländern, möchte ich glatt behaupten – auch wenn es vielleicht ein bisschen gewagt ist –, in denen Ressourcen an die Etikettierung von einzelnen Kindern gebunden sind, haben wir einen massiven Anstieg des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Man könnte fast sagen: Die Welt wird immer behinderter.

(Heiterkeit)

– Die schulische Welt! – Das ist ein Riesenproblem. Meiner Einschätzung nach ist das nicht nur ein Mitnahmeeffekt, indem man sagt, ich hätte das als Schüler natürlich auch so gemacht. Das ist doch klar! Je mehr Kinder ich etikettiere, je mehr Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben, desto besser wird die Ressourcenausstattung der Schule. Und was will ich denn als Pädagoge anderes als eine möglichst gute Ressourcenausstattung meiner Schule? Völlig klar, sehr nachvollziehbar. Aber es ist natürlich ein Riesenproblem, wenn wir immer mehr Kinder

und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf irgendwann haben werden.

Man hat versucht, unterschiedliche Lösungen für dieses neue Problem zu finden. Da, wo es noch nicht der Fall war, hat man einen gemeinsamen Ressourcentopf für die Förderschulen und für den gemeinsamen Unterricht geschaffen, sodass nicht immer mehr Ressourcen nachgefordert werden können und zwei Töpfe immer größer werden.

Eine andere Form war – das habe ich in den 90er-Jahren aus Hessen mitbekommen –, dass man bei einzelnen Förderschwerpunkten schlicht den Förderbedarf gedeckelt hat. Die Schulämter in Hessen haben eine Zeit lang beim Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung keine Anträge mehr bearbeitet. Das war auch ein Versuch, diese Entwicklung zunehmenden Förderbedarfs irgendwie einzufangen. Ob das eine hilfreiche Lösungsstrategie ist, ist eine andere Frage. Für mich zeigt das ein bisschen – na, ich will nicht sagen „die Ratlosigkeit“ –, dass man eigentlich keine Strategien hatte, damit umzugehen. Um Himmels willen, was soll man bloß tun?

Aus verschiedenen Bundesländern kenne ich die Strategie, formale Erschwernisse bei der Beantragung aufzubauen, dass man also erst mal nachweisen muss, was die allgemeine Schule denn schon versucht hat, was sie denn getan hat, wer alles aktiv geworden ist? Das muss alles haarklein dokumentiert werden, bevor man einen Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs einreichen darf.

Ob das alles Strategien sind, die das Problem des zunehmenden sonderpädagogischen Förderbedarfs wirklich lösen können – Fragezeichen. Trotzdem haben wir bis heute eine extreme Heterogenität.

Ich habe mir gestern Abend die neueste KMK-Statistik angeguckt. Wir haben keine einheitliche Situation in Deutschland. Die Förderbedarfsquoten, also der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogisch Förderbedarf – zunächst einmal egal, wo –, schwankt in Deutschland zwischen 4,5 Prozent und 11,7 Prozent. Mecklenburg-Vorpommern ist also mindestens doppelt so behindert wie Rheinland-Pfalz, könnte man annehmen.

(Heiterkeit)

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Und es liegt auf der Hand: Das hat nicht mit Schülerinnen und Schülern zu tun, sondern mit etwas anderem.

Wenn wir uns die Förderschülerquoten anschauen, stellen wir fest, dass sie zwischen 3,1 Prozent in Schleswig-Holstein und 9,2 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern liegen – und das auch noch mit unterschiedlicher Entwicklungstendenz: in Schleswig-Holstein abnehmend und in Mecklenburg-Vorpommern zunehmend. Mecklenburg-Vorpommern hat vor wenigen Jahren Sachsen-Anhalt überholt, sage ich als Sachsen-Anhalter.

Wir haben also ganz unterschiedliche Entwicklungstendenzen. Ich will damit deutlich machen: Wir haben ein echtes Problem. Ich sehe auf den bisherigen Wegen keine Lösung dafür.

Wenn wir uns noch angucken, wer denn von denjenigen, die sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben bekommen, wo zur Schule geht, liegt die Integrationsquote zwischen 6,6 Prozent in Niedersachsen und 41,4 Prozent in Schleswig-Holstein – eine Riesenheterogenität. Und in dem Fall bin ich mir nicht sicher, ob diese Heterogenität tatsächlich anregend oder eher aufregend ist.

Wie sieht es international aus? Ich hoffe, ich werde vom Gegenteil überzeugt. Soweit ich es weiß, haben fast alle Bildungssysteme eine Kopplung der Ressourcenzuweisung an eine administrative Etikettierung. Das ist unsere Geschichte der Integration. Kinder müssen – ich sage das ein bisschen flapsig; sehen Sie es dem ehemaligen Zivi nach – erst als ganz anders beschrieben werden, damit sie dann integriert werden können. Man muss sie erst mal ganz anders machen; dann können sie wieder dazukommen. Das ist in einem gewissen problematischen Sinne Integration.

Ich will Integration nicht abwerten. Ich müsste wahrscheinlich zwanzig, dreißig Jahre meines eigenen Lebens wegschmeißen, wenn ich sagen wollte: Integration ist ein großer Irrtum oder Ähnliches.

Offensichtlich haben wir diesen Mechanismus. Das hat natürlich mit der Legitimierung von Ressourcen zu tun. Manche Bildungssysteme tun dies mit einer systemischen Komponente, indem sie sagen: Das unterstützende Personal – –

(Mehrere Personen verlassen den Saal)

– das ist kein Protest; das ist abgesprochen –

(Große Heiterkeit)

Was soll ich sagen? – Nein, das ist wirklich kein Protest; das ist die Pressekonferenz, die jetzt anfängt.

Bei der systemischen Komponente war ich. Indem also das Personal, das zusätzlich in eine Schule kommt, nicht nur für das Kind, das etikettiert worden sein musste, zur Verfügung steht, sondern für die ganze Klasse. In dem Zusammenhang schaue ich zum Beispiel in Richtung Italien. Das ist also der Versuch, die zusätzlichen Ressourcen nicht nur auf die einzelnen Kinder zu beziehen, sondern sie für die ganze Lerngruppe zu nutzen.

Trotzdem möchte ich behaupten – bis auf ganz wenige Ausnahmen –: Wir haben überall weltweit geradezu die Kopplung von Ressourcenzuweisungen an die administrative Etikettierung von Kindern. Und warum ich so darauf herumreite, das hat natürlich mit Inklusion zu tun; denn es stellt sich jetzt die Frage: Wie ist es denn bei Inklusion? Wie können denn Verfahren aussehen, die der UN-Konvention entsprechen?

Um das ein bisschen zu beleuchten, will ich gerne einen Exkurs machen und möchte Ihnen drei Bilder zeigen. Schauen Sie bitte auf diese drei Bilder, auf diese drei Personen, von denen Porträts fotografiert worden sind. Unten steht ganz klein – ach, das können Sie sowieso nicht lesen – der Name der Fotografin.

Schauen Sie in sich selbst! Was assoziieren Sie: Wer könnte das sein? – Wir machen jetzt hier Frontalunterricht. Wenn wir in einem Workshop wären, könnten Sie jetzt mit Ihrer Nachbarin, mit Ihrem Nachbarn reden. Ich würde Sie beglückwünschen, wenn Sie sich ordentlich uneinig sind in Ihren Assoziationen, wenn Sie ganz verschiedene Perspektiven hätten. Dafür haben wir nicht die Zeit.

Ich sage Ihnen, wer es ist. Üblicherweise sagt irgendjemand: Na, was sind das für Leute? – Männer. Und dann sage ich regelmäßig: Falsch! – Nun, dann müssen es aber Frauen sein. – Genauso falsch! Es sind Personen, die eine Chromosomenausstattung mit X und Y haben, die

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

aber kein Testosteron verarbeiten können. Es sind also Personen, die irgendwo dazwischen sind.

Es gibt sehr viele spannende Kommentare, die manchmal fast – Na, gut! Schauen Sie noch einmal kurz darauf.

Es ist eine kleine Minderheit von einem Prozent aller Menschen, bei denen das nach der Geburt jedenfalls nicht so richtig eindeutig ist, was sie denn nun eigentlich sind – ob sie eher Junge oder eher Mädchen oder Mädchen-Junge oder Junge-Mädchen oder irgendwas dazwischen sind.

Warum zeige ich Ihnen ausgerechnet diese Bilder? Weil es mir ein dringendes Bedürfnis ist, Sie daran zu erinnern, was denn international üblicherweise unter Inklusion verstanden wird; denn es geht um Vielfalt. Die Ministerin hat es eben so ähnlich gesagt.

Willkommen heißen von Vielfalt heißt gleichzeitig auch, dass sozusagen die Warnblinkler der eigenen Wahrnehmung angehen, wenn, was wir alle sehr schnell und geradezu automatisch tun, von zwei Gruppen gesprochen wird: Jungen und Mädchen. Das sind wir so was von gewohnt. Deswegen genau die drei Bilder.

Und Behinderte und nicht Behinderte, die sind wir auch sehr gewohnt. Aber aus dem gemeinsamen Unterricht wissen wir: Diese Trennungslinie ist eine administrative. Es ist diagnostisch nicht so einfach zu sagen: Bis hier geht die Behinderung, und dort fängt Nichtbehinderung an. Das können wir pädagogisch kaum. Das kann ich als wissenschaftlicher Begleiter von Integrationsklassen aufgrund vieler, vieler Erfahrungen sagen. Es sind ja häufig nicht die offiziell behinderten Kinder, die den größten Unterstützungsbedarf haben, sondern dort haben wir wieder viele Etiketten: zum Beispiel die U-Boot-Kinder. Also diese Trennung zwischen zwei Gruppen ist im Grunde eine durch unsere Strukturen administrativ geforderte, aber pädagogisch keine, die wir guten Gewissens aufrechterhalten können.

Man sollte sich die internationale Literatur zur Inklusion anschauen. Und die Diskussion um Inklusion läuft ja schon ein paar Jahrzehnte; vor zehn Jahren ist sie Pi mal Daumen auch bei uns in Deutschland angekommen

Ich will Ihnen jetzt nicht erzählen, was alles darauf steht; ich möchte nur auf den zweiten Punkt verweisen oder ein bisschen daran erinnern. Bei Inklusion geht es um alle Aspekte von Heterogenität und nicht nur um Behinderung. Für die, die englisch nicht so firm sind: unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Hintergründe, Nationalitäten, Erstsprachen. Jetzt komme ich ins Straucheln. „Races“ hat nicht den Unterton wie bei uns „Rassen“. Genau das Gleiche gilt für die Klassen. Wir würden wahrscheinlich von sozialen Milieus sprechen.

Die soziale Heterogenität ist das Schwierigste, wenn es um Handlungsstrategien geht, nach meinem Verständnis der schwierigste Aspekt von Heterogenität. Sexuelle Orientierung, physische Bedingung. Wenn Sie nicht dem Body-Mass-Index entsprechen, bekommen Sie – das wissen wir inzwischen aus Untersuchungen – als Kind echte Probleme, gemobbt zu werden. Es ist unter Umständen schlimmer, fett zu sein, als im Rollstuhl zu sitzen.

(Prof. Dr. Rolle: Gemobbt!)

– Genau so ist es! – Meine Botschaft an dieser Stelle ist, Inklusion nicht auf Behinderung zu verkürzen, sondern es geht um alle Aspekte von Heterogenität. Dass das nicht nur Friede, Freude und harmonisches Miteinander ist, ist, glaube ich, sowieso allen klar.

Eine kleine Ergänzung noch zum Begriff der Inklusion. Tony Booth, ein Kollege aus England, der den inzwischen gut verbreiteten Index für Inklusion entwickelt hat, hat einmal geschrieben, für ihn sei es sinnvoll, drei Ebenen von Inklusion zu unterscheiden. Ich will Ihnen gar nicht alle drei ausbreiten, sondern nur auf die zweite verweisen: den Abbau von Barrieren in Systemen. Das stellt die Frage danach, welche Barrieren denn Systeme wie zum Beispiel eine Schule oder ein Stadtteil oder eine Kindertageseinrichtung bereithalten.

Es gibt in der englischsprachigen Inklusionsliteratur eine sehr scharfe Kritik an der Begrifflichkeit in der Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs, weil der sonderpädagogische Förderbedarf ein Konzept ist, das sozusagen die Welt in zwei Gruppen teilt, nämlich die einen, die ihn haben, und die anderen, die ihn nicht haben. Diese Kritik finden Sie sowohl in England als auch in den USA. Sie besagt: Die Sprache des

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

sonderpädagogischen Förderbedarfs ist genauso diskriminierend wie sexistische oder rassistische Sprache.

Ich finde das eine sehr harte, rabiate Kritik, überlege aber trotzdem, ob nicht vielleicht etwas daran ist, wenn mit dem Label Förderschwerpunkt Lernen fast automatisch die Erwartung sich sehr verändernder Einrichtung verbunden ist.

Es gibt Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, die durch gemeinsamen Unterricht gelaufen sind und im Rückblick sagen: Na ja, ein bisschen mehr hätten sie von mir schon verlangen können. – Vielleicht sind wir an mancher Stelle sehr verständnisvoll und sehr entgegenkommend gewesen. Fragezeichen! Sie merken, das sind auch Fragen an mich selber.

Ja, wenn dem so ist, wenn also die Konstruktion von jeweils zwei Gruppen – Männer/Frauen, Behinderte/Nichtbehinderte – eigentlich ein Akt von Diskriminierung ist, der dem einzelnen Individuum gar nicht gerecht wird: Wie können denn dann bitte schön Aufnahmeverfahren aussehen? Damit haben wir ein viel größeres Problem; denn alles, was wir bisher gemacht haben, funktioniert ja weitgehend über administrative Etikettierung mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf. Das wird jetzt in der Inklusionsdebatte als diskriminierend gebrandmarkt.

Sie merken, ich rede im Moment aus der Fundiperspektive. Es gibt auch die Realoperspektive. Das wird noch deutlich werden.

Für das Aufnahmeverfahren, wenn man es sich grundsätzlich und nicht im Hinblick auf Handlungsstrategien für die nächsten drei Jahre anguckt, verbieten sich im Grunde alle Verfahren, die bei einem sonderpädagogischen Förderbedarf auf Gruppenetikettierung beruhen; denn das ist mit Inklusion nicht verträglich. Das wird dem Individuum nicht gerecht, verkürzt das Individuum geradezu auf diesen Förderschwerpunkt. Sie führen Zwei-Gruppen-Theorien weiter und diskriminieren zumindest eine von beiden Gruppen – in der Regel die mit.

Damit haben wir ein echtes Problem. Was kann die Lösung sein? Gefordert sind Verfahren, die auf die Individualität aller Schülerinnen und Schüler eingehen, ohne sie bestimmten Gruppen zuzuordnen. Na gut, kann man jetzt sagen, theoretisches Konstrukt, Professor einer Uni, fest ver-

ankert und stabil auf dem Boden einer Wolke stehend. Was könnte das konkret heißen?

Beispiele! Ein Beispiel: Holen wir uns mal einen fast europäischen Nachbarn im Geiste, eine kleine kanadische Provinz, New Brunswick (Neu-Braunschweig). Dort kann man etwas finden, was dem entspricht.

Ein zweites Beispiel, das inzwischen – ich sage, Klammer auf: leider, Klammer zu – historisch ist, ist die integrative Grundschule in Hamburg, 1991 von der Hamburger Regierung gestartet, jetzt auslaufend.

Und noch ein drittes, kleineres pragmatisches Beispiel. Jetzt kommt mehr der Realo ins Spiel. Das ist eine Praxis, die man – das ist nur ein Beispiel für viele – im Kreis Flensburg und Schleswig-Holstein finden kann.

Charakteristisch ist für alle drei Beispiele, dass sie die Ressourcenzuweisung von individueller Diagnostik trennen, dass sie nicht eine diagnostische Feststellung zum Ausgangspunkt für Ressourcenzuweisung machen. Das ist für mich der Knackpunkt bei der ganzen Geschichte. Das ist die einzige Möglichkeit, mit diesem Problem auf inklusionsverträgliche Art und Weise irgendwie klarzukommen.

Schauen wir mal schnell nach New Brunswick. Wir haben es mit einer kleinen – ungefähr so groß wie Bayern – zweisprachigen atlantischen Provinz zu tun. Dort gibt es eine Schule für alle Menschen des Einzugsbereichs. Das ist auch ein Gebiet, das relativ dünn besiedelt, insofern also nicht einfach übertragbar ist.

Eine Gliederung der Schule gibt es nur nach Schulstufen. Es gibt keine unterschiedlichen Schulformen. Es gibt die Elementary School vom Kindergarten bis Klasse fünf; es gibt die Middle School von Klassen sechs bis acht und die High School von neun bis zwölf. Es gibt keine unterschiedlichen Schultypen; es gibt keine Förderschulen; es gibt keine Förderklassen. Alle gehen in die Schule ihres Einzugsbereichs. Das ist Struktur; das ist noch nicht Prozessqualität. Das ist mir klar.

Die durchschnittliche Klassenfrequenz liegt bei zwanzig. Es gibt eine hohe Anzahl zusätzlichen Personals. Zehn Prozent aller Personalstellen im Schulbereich dienen der Unterstützung von Lern-

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

prozessen in Klassen, spielen also eine zweite zusätzliche Rolle innerhalb des pädagogischen Geschehens, unter anderem TA, wie ich es für mich als Stichwort festgehalten habe: Teacher's Assistant – nicht Assistentinnen/Assistenten für einzelne Kinder, sondern für die Kollegen einer Klasse. Das klingt ein bisschen nach der bezaubernden Assistentin.

Dahinter steht einfach die Überlegung: Klassenlehrerinnen/Klassenlehrer sind für alle Kinder und für alle Fragen verantwortlich. Aber das können sie nur sein, wenn sie Unterstützung haben. Deswegen kann das Ein-Lehrer-eine-Klasse-Prinzip für inklusive Bildung nicht gelten.

Es gibt eine pauschale Ressourcenzuweisung nach der Schülerzahl, und man geht Pi mal Daumen nach der Faustformel vor: Irgendwann im Laufe der Schulkarriere werden zehn Prozent aller Schülerinnen und Schüler irgendetwas Besonderes brauchen. Das kann zeitlich befristet sein; das kann dauerhaft sein; das kann ein großer Bedarf sein; das kann Krisenintervention sein. Es geht um ganz unterschiedliche Gegebenheiten, ganz unterschiedliche Prozessqualitäten, die auftauchen.

Und es gibt noch einen ergänzenden Sozialindex. Stichwort: Ein sozialer Brennpunkt braucht mehr als eine andere Gegend, was ja logisch ist.

In New Brunswick liegt der Schwerpunkt sehr klar auf der prozessbegleitenden Diagnostik. Da ist Diagnostik – das tut sowieso jede Lehrerin und jeder Lehrer; man kann ja gar nicht nicht diagnostizieren – immer wieder systematisch zu tun und immer wieder innerhalb von Teams zu besprechen und zu reflektieren. Das ist der Schwerpunkt von Diagnostik. Das kann auch dazu führen, dass ein individueller Bildungsplan – *individual education plan* – für einzelne Schülerinnen und Schüler erstellt wird. Aber das ist etwas, das flexibel möglich ist, das beginnen kann, das auch enden kann.

Es gibt dort ein provinzwweites Curriculum, und es gibt drei Stufen der Anpassung dieses Curriculums. Je mehr verändert wird, desto mehr Menschen müssen beteiligt sein. Für jemanden – ich greife jetzt in die Kategorienkiste – mit schwerer Mehrfachbehinderung, für den die üblichen schulischen Inhalte relativ wenig bedeutsam sind, sondern wo es eher um Begegnung, wo es um Gemeinsamkeit, um das Fühlen, um das Erleben

von Gemeinsamkeit geht – für so jemanden wird Individualization in Gang gesetzt. Das ist sozusagen ein weitgehend individuelles Curriculum, das aber mit dem Curriculum der Klasse verzahnt wird. Das ist ein entscheidender Punkt. Es sind nicht einfach nur unterschiedliche Lehrpläne oder individuelle Pläne, sondern die Verzahnung ist das Wichtige.

Damit das nicht vorschnell passiert, müssen um so mehr Menschen einbezogen werden, je mehr verändert wird. Wahrscheinlich das Entscheidende in New Brunswick ist: Es gibt ein mehrfaches Unterstützungssystem, das primär Kolleginnen und Kollegen unterstützt und erst sekundär bestimmten Kindern dient.

Es gibt – ich habe sie einfach Unterstützungslehrer/-innen genannt – Navels and Resource Teacher. Das sind erfahrene Klassenlehrer/-innen, die eine zusätzliche Qualifizierung, Beratung, Moderation von Problemlösekonferenzen und Ähnliches erhalten und die in eine unterstützende Rolle gehen und nach einigen Jahren wieder zurückgehen können.

Die Praxis zeigt, dass in New Brunswick fast keiner mehr Schulleiter wird, der nicht eine Zeit lang in dieser Rolle gearbeitet hat. Es gibt in jeder Schule ein Unterstützungsteam, das sich jede Woche zwei Stunden trifft und wo viele Aspekte schon präventiv bearbeitet werden können, die bei uns vielleicht erst so lange vor sich hinlaufen, dass sie zu großen Problemen werden. Wenn man sich jede Woche trifft, muss man nicht die große Lösung fürs nächste Jahr finden.

Und es gibt einen externen Beratungsdienst – einfach aufgrund der Häufigkeit des Vorkommens – für die Förderschwerpunkte Hören und Sehen. Wichtig ist: Es geht nicht primär um einzelne Kinder und um Zuständigkeiten für sie, sondern es geht um Situationen, also einen stark systemischen Ansatz.

Damit Sie mir glauben: Es gibt einen Resource Room. Our Team consists of Resources and Navels Teachers: Larry and Lucy in einer Grundschule in New Brunswick. Es gibt Teacher's Assistants, eine ganze Reihe. Dieser Raum ist kein separater Förderraum, in den Kinder für spezielle Situationen gebracht werden, sondern das ist ein offener Raum, in den jeder gehen kann.

Ich rede wahrscheinlich sehr schnell.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

(Gebärdensprachdol
metscherin: Das ist okay!)

– Gut.

Zweites Beispiel: integrative Grundschule in Hamburg. Die Hamburger Regierung hatte Ende der 80er-Jahre beschlossen, dass es nicht nur die Elterninitiative, sondern auch die Schulinitiative für gemeinsamen Unterricht geben soll. Das heißt, Grundschulen konnten sich dazu entschließen. Sie konnten beschließen, dass sie Schule für alle Kinder ihres Einzugsbereiches werden und dass sie alle Kinder mit Entwicklungsproblemen aufnehmen. Sie waren vor allem für soziale Brennpunkte gedacht, in denen keine Eltern sind, die etwas durchsetzen können.

Dort gibt es eine pauschale Zuweisung zusätzlichen Personals, wenn die Schule sich verpflichtet, alle Kinder mit Entwicklungsproblemen aufzunehmen und sie auch nicht wieder herauszurücken. Wie hieß das eben? Die Kultur des Behaltens! Das genau ist ein Beispiel dafür.

Also die Grundschule verpflichtet sich, alle Kinder aufzunehmen und sie nicht wieder herauszurücken oder in andere Schulformen zu überweisen.

Die Hamburger Schulbehörde hatte damals die Schulen sehr aufgefordert, sie mögen doch bitte eigene Konzepte entwickeln. Es gab viele Schulen, die schon Integrationsklassen hatten, also mit einer personenbezogenen Ressourcenzuweisung, und die dann die sogenannten integrativen Regelklassen dazu bekamen, sodass alle Klassen unter veränderten Bedingungen arbeiteten.

Die Schulbehörde hat etwas sehr Vernünftiges gesagt: Wir wissen in der Hamburger Straße, 16. Stock, gar nicht so genau, was ihr eigentlich braucht. Überlegt doch, wie ihr die Ressourcen, die ihr bekommt, am sinnvollsten einsetzen könnt. – Es gab viele Schulen, die beide Organisationsformen abgeschafft haben und mit den Ressourcen ein ganz anderes System entwickelt haben: ein weitgehendes Zwei-Pädagogen-System, so weit es eben möglich war, und andere Dinge.

Auch hier war der Schwerpunkt prozessbegleitende Diagnostik. Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die dort gearbeitet haben, hatten keine Kinder, für die sie per se zuständig

waren, weil ja keiner offiziell sonderpädagogischen Förderbedarf hatte. Das hätte sehr irritierend und schwierig sein können. Viele dieser Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich viele Interviews gemacht habe, haben gesagt: Nein, das ist wunderbar. Wir können in der Klasse sein und gucken, wer an welcher Stelle welche Schwierigkeiten hat, und können uns einklinken. Wir können uns immer im Team beraten. Kein durchgehendes Zwei-Pädagogen-System, sondern nur ein teilweises.

Das Hamburger Beispiel hat einen Haufen von Widersprüchen. Einer besteht darin, dass zwischen unterschiedlichen Förderschwerpunkten differenziert wird: integrative Regelklassen für Kinder mit Entwicklungsproblemen, also nach alter Begrifflichkeit Lernverhaltenssprache. Für die anderen gab es nach wie vor die Zuweisung personenbezogener Ressourcen. Zweieinhalb Wochenstunden pro Kind mit Förderbedarf war die Regelung.

Es wurde also doch unterteilt. Es gab gleichzeitig unterschiedliche Formen von Ressourcenzuweisungen an dieselbe Schule. Das ist nicht so superinklusiv, jedenfalls nicht vollständig.

Ein zweiter Widerspruch ist die Begrenzung auf die Grundschule. Das schöne Prinzip der Nicht-etikettierung gilt bis Mitte Klasse vier. Dann steht die Frage an: Welches Kind geht wohin? Und aufgrund der freien Schulformwahl muss dann doch etikettiert werden. Das ist sozusagen der Tribut an die Umgebung des gegliederten Schulwesens, weil sonst jeder die Möglichkeit hätte, auf die Gelehrtenschule des Johanneums zu gehen.

Ein dritter Widerspruch, bei dem auch ich nicht sagen kann: Ich finde das eine wichtiger als das andere. Auf der einen Seite individuelle Rechtsansprüche bei einer personenbezogenen Ressourcenzuweisung und auf der anderen Seite eine systemische Zuweisung, die pädagogisch wahrscheinlich viel sinnvoller ist.

Denn – vielleicht noch eine kleine Fußnote – ein Integrationshelfer oder – wie auch immer er genannt wird – eine Person, die einem Kind sehr direkt zugeordnet ist, kann ja im Unterrichtsgeschehen auch zu einer sozialen Behinderung werden. Alle machen Partnerarbeit. Wer ist der Partner dieses Kindes? Na logisch, der Erwachsene.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Das ist ja etwas, was sehr stigmatisierend wirken kann. Eine Schülerin, die in Hamburg durch die allgemeine Schule gelaufen ist, hat mal gesagt: Für mich war es immer ganz wichtig, wie gerade der Zivi aussah, ob dem die Haare aus der Nase wuchsen oder ob der toll aussah. Das hatte entscheidenden Einfluss auf meine soziale Position innerhalb der Klasse. – Das ist auch eine Erfahrung.

Ein drittes Beispiel, ein sehr pragmatisches: Im Kreis Schleswig Flensburg gibt es regionale Förderzentren, die inzwischen überhaupt keine eigenen Schüler mehr haben. Es gibt nicht nur die berühmte – vielleicht auch berüchtigte – Schule, das Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Sehen in Schleswig, das landesweit zuständig ist und keine eigenen Klassen hat, sondern es gibt auch Förderzentren beispielsweise für den Bereich L, die auch keine eigenen Klassen mehr haben, sondern die ausschließlich ambulant durch die Kolleginnen und Kollegen an allgemeinen Schulen tätig sind.

Dort hat sich in den letzten Jahren eine Praxis entwickelt, in der die Bedarfe der einzelnen Schule innerhalb der Region zwischen der Leitung des Förderzentrums und der Leitung aller allgemeinen Schulen ausgehandelt werden. Es gibt bestimmte Ressourcen, die zugewiesen sind; es gibt auch Statistiken, die geführt werden und in denen offiziell steht, soundso viele Kinder mit Förderbedarf gibt es, aber es werden dort keine Namen aufgeschrieben. Und die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen des Förderzentrums, die in den allgemeinen Schulen ja aktiv sind und die sich dort sehr gut auskennen, bereiten das natürlich vor.

Solch ein Aushandlungsprozess zwischen den verschiedenen Schulen innerhalb einer Region ist etwas, was meinem Verständnis nach mit Inklusion durchaus verträglich ist.

Es gibt dort keine Notwendigkeit mehr, sonderpädagogischen Förderbedarf zuzuweisen. An einer Schule, an der ich vor einiger Zeit einmal eine „schilf“, also eine schulinterne ganztägige Lehrerfortbildung, hatte, sagte irgendjemand am Schluss: Also wisst ihr, „Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“, wie das schon klingt! Ich vermeide jetzt das Wort mit Sch am Anfang.

Wenn wir denn für jeden Schüler, der bei uns in die Schule kommt, einen Zukunftstest machen würden, das wäre doch ein völlig anderer Anfang, wenn wir uns mit Menschen, die dieses Kind gut kennen, zusammensetzen und überlegen würden, was dieses Kind eigentlich dafür braucht, dass es gut lernen kann. Was sagen die Eltern dazu, was sagen Geschwister dazu, was sagen Freunde dazu? Das wäre doch ein ganz anderer Anfang. Das wäre eine sehr inklusionsverträgliche Form, Diagnostik anzufangen.

Ja, Zahlen werden nach wie vor der Schulaufsicht genannt. Die Logik des Verwaltungssystems wird auch dort weiter aufrechterhalten, aber sie ist sozusagen ein Stück getrennt von pädagogischen Prozessen.

Widersprüchlich ist an dem Beispiel in Schleswig Flensburg – und es gibt bestimmt in sehr vielen Kreisen bundesweit ähnliche Beispiele; das ist nur eines, das ich zufällig kenne –, dass es nach wie vor nach Förderschwerpunkten differenziert ist und dass auch dort zwischen Gruppierungen unterschieden wird.

Ist das okay von der Zeit?

(Raimund Patt: Pünktlich sogar!)

– Danke.

Mein Fazit: Aus meiner Perspektive habe ich jetzt sozusagen die Position eingenommen, inklusionsverträgliche Ansprüche zu stellen, und gehe aus dieser Rolle auch gerne wieder heraus, weil es in mir auch den Realo gibt. Ein mit der UN-Konvention konformes Aufnahmeverfahren, das nicht diskriminiert im Sinne von Zwei-Gruppen-Theorien, ist für mein Verständnis nur als systemisches Verfahren innerhalb einer Region denkbar. Das ist die einzige Perspektive, die es vermeiden kann, dass bestimmte Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben kriegen müssen.

Neue Lösung, neue Probleme. Wie ist es mit der Verwässerung von individuellen Rechtsansprüchen? Was wird daraus? Bisher kann man ja sagen: Mein Kind hat ein Recht auf ...! Das kann ich individuell einklagen. Beim systemischen Verfahren kann ich das nicht mehr so. Das ist ein Problem. Ist das womöglich eine Einladung zum Streichen von Ressourcen? Wenn alles pauschal zugewiesen wird, kann man ja aus drei zwei

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Komma fünf machen; das fällt vielleicht nicht mal auf. – Natürlich fällt es auf!

Dem würde ich ein Stück weit entgegenhalten: Personenbezogene Ressourcenzuweisung hat man auch immer wieder streichen und reduzieren können. Gerade in Sachsen-Anhalt haben wir jetzt einen großen Schritt zur Inklusion, indem die personenbezogene Ressourcenzuweisung nicht mehr nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten differenziert gegeben wird, sondern für alle gleich. Inklusion, na!

Drittes Problem: Könnte es passieren, dass Ressourcen im System versickern, dass sie also letztlich nicht bei den Personen ankommen, für die sie eigentlich gedacht sind? Das ist eine Befürchtung, die ich auf der einen Seite sehr legitim finde und nachvollziehen kann, die ich auf der anderen Seite aber auch hochproblematisch finde. Wenn wir anfangen würden, Ressourcen systemisch zuzuweisen, sollten sie gerade das System weiterbringen, sollten sie gerade die Kultur einer Schule weiterentwickeln helfen, sollten sie gerade für die Kolleginnen und Kollegen da sein und es ihnen ermöglichen, ihren Unterricht Schritt für Schritt ein Stück weit mehr individuell und gleichzeitig kooperativ zu verändern.

Aus meiner Perspektive möchte ich sagen: Die Ressourcen sollen im System nicht versickern, aber wirksam werden, und sie sollen gerade nicht mehr mit einem Tunnelblick auf einzelne Kinder und einzelne Jugendliche gerichtet sein.

In Hamburg tobt zurzeit gerade eine heftige Diskussion um die diagnosegeleitete Integration. Ich halte es auch für gut, dass das Integration und nicht Inklusion heißt, weil ich eine fürchterliche Tendenz darin sehe, alles, was bisher Integration war, jetzt Inklusion zu nennen – ohne den großen Rahmen. Damit kann man offensichtlich nachweisen, dass man up to date und mit der Nasenspitze an der Forschungsfront tätig ist.

Diagnosegeleitete Integration entspricht genau dieser Befürchtung des Versickerns von Ressourcen und setzt darauf, passgenau nach beschriebenen Bedarfen durch persönliche Ressourcenzuweisung individuelle Bedarfe zu befriedigen. Das ist für mich das pure Gegenteil von Inklusion.

Insofern schließe ich mich der heftigen Kritik von Hans Wocken an, die er ja an diesem Modell der sogenannten diagnosegeleiteten Integration hat.

Ich muss Ihnen ganz ehrlich bekennen: Ich weiß keine Alternative zu solchen systembezogenen Ressourcenzuweisungen. Alles andere, was auf individuelle Ressourcenzuweisung setzt, ist vor dem Hintergrund der Ansprüche inklusiver Pädagogik eigentlich nicht verträglich. Wenn wir ernsthaft Inklusion wollen, wenn für uns nicht mehr unterschiedliche Gruppen da sind, die wir schön einkästeln können, sondern wenn wir versuchen, Lerngruppen als ununterteilbares Spektrum von Individuen zu begreifen, können wir eigentlich nicht mehr sagen: und du kriegst das, und du kriegst das, und du kriegst das, weil du zu dieser Gruppe gehörst, du zu jener Gruppe und du zu jener Gruppe gehörst. Das geht nicht!

Mir ist bewusst; Was ich Ihnen jetzt sage, ist langfristig und sehr grundsätzlich orientiert. Welche pragmatischen Zwischenschritte es auf dem Weg dorthin geben kann, das wäre etwas, was konkret vor Ort, im Kreis, im Landschaftsverband, im Bundesland verhandelt werden muss. Das kann ich Ihnen für Nordrhein-Westfalen schon gar nicht sagen.

Insofern wäre natürlich die Kunst der Entwicklung, grundlegende Prinzipien mit konkreten handhabbaren Schritten zu verbinden.

Das soll mein letzter Punkt gewesen sein, und ich bedanke mich, dass Sie mir die ganze Zeit zugehört haben.

(Lebhafter Beifall)

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. Der Inklusionsbegriff ist noch einmal ganz weit geworden. Sehr deutlich geworden ist auch durch diesen Vortrag, dass es darum geht, den Transformationsprozess des neuen Horizonts zu zeichnen, damit die ersten Schritte auf diesem Weg auch die richtigen sind und nicht weiter in die Sackgasse führen. Dein Vortrag ist überhaupt nicht professoral herübergekommen, sondern sehr pragmatisch.

Während du hier vorgetragen hast, sind drei Menschen um dich herum immer sehr aktiv gewesen. Den beiden Damen, die hier simultan in Gebärdensprache übersetzen, vielen Dank.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

(Beifall)

Und der sehr konzentrierte Herr zur Rechten schreibt wörtlich mit. Er beherrscht noch die Kompetenz zu stenografieren. Das ist auch der Hinweis darauf, dass alles, was heute präsentiert und gesagt wird, natürlich dokumentiert und Ihnen auch zur Verfügung gestellt werden wird.

(Beifall)

Es gibt keine Rückfragen. Das ist ein gutes Zeichen. Ich danke dir.

Wir gehen jetzt weiter und sind gespannt auf die Berichte des italienischen Weges. Wir begrüßen jetzt unter uns aus der Universität Bozen Heidrun Demo und Dario Ianes, die uns vom italienischen Weg berichten werden.

Der italienische Weg zur Inklusion

Prof. Dario Ianes (Universität Bozen): Guten Morgen! Wir freuen uns sehr darüber, hier zu sein und mit Ihnen dieses Thema zu diskutieren. Zum Glück hat unser Forschungsteam eine Kollegin, die sehr gut Deutsch spricht. Ich gebe daher das Wort an Heidrun Demo, um Ihnen unseren Vortrag zu präsentieren. Ich werde kürzer, aber in Englisch sprechen. – Danke schön.

(Beifall)

Heidrun Demo (Universität Bozen): Guten Morgen an alle! Wie Sie schon gehört haben, sind wir zwei aus der Freien Universität Bozen. Wir arbeiten an der Fakultät für Bildungswissenschaften im Bereich Integrationspädagogik.

Seit vier, fünf Jahren haben wir eine Forschungsgruppe gebildet, die auch in diesem Bereich Forschungen durchführt. Das, was wir hier präsentieren werden, sind einige Daten einer Forschung, mit denen wir versucht haben, die Situation der italienischen schulischen Integration aus der Sichtweise der Lehrpersonen zu präsentieren.

Wir werden zuerst versuchen, ein Bild der gesetzlichen Situation Italiens zu geben, damit der Rahmen gegeben ist. Dann werden wir die Daten präsentieren. Zum Schluss ist es uns auch wichtig, diese Daten pädagogisch einzubetten,

damit man einige Perspektiven herauslesen kann.

Das italienische Schulsystem ist schon seit den 70er-Jahren in einem integrativen Rahmen einzusetzen. Wie Sie sehen, wurde mit dem Gesetz, das im Jahre 1971 in Kraft gesetzt wurde, die Bildungspflicht für alle Schüler – und spezifisch für Schüler mit einer Beeinträchtigung – in der öffentlichen Schule in normalen Klassen festgehalten. Das war natürlich ein sehr wichtiger Schritt.

Wir haben uns für den schnellen Weg entschieden, also das ist wirklich von einem Tag auf den anderen passiert. Plötzlich war die Situation gegeben. Es war auch in einen kulturellen Rahmen eingebettet, wo man sich einfach für die Öffnung der Institutionen entschieden hatte. Man hat versucht, mit der ganzen Vielfalt der Menschen in normalen Institutionen zu arbeiten.

Gleich danach kam ein wichtiges pädagogisches Dokument, das von der Falucci-Kommission geschrieben wurde. Damit kamen eigentlich die ersten pädagogischen Gedanken: Wie kann man denn das wirklich in Schulen gestalten? Die Schüler sind jetzt hier. Was machen wir? Deswegen war das Gesetz sehr wichtig, das 1977 kam und mit dem man gesehen hat, welche Ressourcen wir jetzt einsetzen. Damals gab es die Rolle der Stützlehrperson. Heute wird es Integrationslehrperson genannt.

Diese Stützlehrperson wurde einer Klasse zugeschrieben, also nicht einem Schüler, aber nur dann, wenn in dieser Klasse ein Schüler mit einer offiziellen Beeinträchtigung anwesend war. Das ist ein wichtiger Punkt, der auch im Gesetz von 1992 festgehalten wurde. Dabei geht es um das Diagnoseverfahren, das immer noch für uns in einem Dilemma steht, weil genauso, wie wir vorhin gehört haben, in Italien die Situation die ist, dass man Ressourcen nur dann bekommt, wenn man eine offizielle und ganz klar medizinisch ausgerichtete Diagnose hat.

Es kommen jetzt ein paar Seiten mit Zahlen, damit Sie eine Idee haben, wovon wir sprechen. Ganz am Anfang hatten wir in den ersten Jahren der Integration 1972/1973 1.444 Sonderschulen, weil im Gesetz eigentlich nie festgehalten wurde, dass die Sonderschulen schließen müssen. Es war klar, dass die Integration anfängt, aber Sonderschulen konnten doch noch erhalten bleiben.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Sie sehen, dass einige Jahre später diese Anzahl nur ein wenig geringer geworden ist, wobei aber die Schüler mit einer Beeinträchtigung, die die Sonderschulen besucht haben, wesentlich weniger geworden sind. Wir standen vor der Situation, dass sich Institutionen zu erhalten versucht haben.

Heutzutage haben wir 2.300 Schüler mit einer Beeinträchtigung an Sonderschulen. Es bleiben also einige kleinere Fälle, in denen das noch gegeben ist.

Das sind die Daten zu den letzten Jahren. Sie beziehen sich jetzt auf das normale Schulsystem. Hier sieht man genau, wie wir schon gehört haben, dass die Anzahl der Schüler mit einer Beeinträchtigung steigt – sicherlich auch aus dem Grund, den wir gehört haben: dass die Ressourcen mit diesen Diagnosen verbunden sind. Man sieht aber auch ganz klar, dass wir eine Grenze für die Anzahl an Integrationslehrpersonen bekommen haben. Sie sehen, die Zahlen der Schüler mit einer Beeinträchtigung steigen. Es steigen jedoch nicht im gleichen Maße die Zahlen der Personen, die unterstützend arbeiten, also der Integrationslehrpersonen.

Auch noch zu beachten ist, dass die Anzahl der Schüler mit einer Beeinträchtigung nicht in den Schulstufen in gleichem Maße erhöht sind. Im Kindergarten ist die Erhöhung wesentlich größer. Das liegt aber an einer generellen Tendenz: dass die Schüler einfach mehr den Kindergarten besuchen. Das ist hingegen etwas, was in der Tendenz der Teilnahme der Schüler mit einer Beeinträchtigung liegt. Es steigt die Anzahl der Schüler in den höheren Schulstufen. Das Phänomen ist einfach neu. Es hat einige Zeit gebraucht, bis diese Schüler tatsächlich an diesen Oberschulen gelandet sind.

Prof. Dario Ianes (Universität Bozen): Und diese Daten sind ein sehr dramatisches Problem für uns in Italien, die Senior Highschool. Es ist ein sehr bedeutender Punkt in einer anderen Perspektive.

Heidrun Demo (Universität Bozen): Für uns als Universität wichtig war, dass wir nach dieser langjährigen Integrationsgeschichte versuchen,

Daten zu erhalten, die uns zeigen, wie es jetzt gelaufen ist.

Wir haben also diesen schnellen Weg angefangen. Die Schüler waren da. Was passiert aber in der Praxis?

In Italien würde fast kein Mensch sich gegen Integration äußern. Integration ist einfach ein Wert, der nicht mehr infrage gestellt wird. Das hat aber auch eine andere Konsequenz, nämlich dass wir sehr wenig versuchen, wirklich kritisch in diese integrative Situation hineinzuschauen.

Wir haben versucht, mit unserer Forschungsarbeit zu sehen, welche Konsequenzen diese Integrationsgeschichte auf die Familien und Menschen mit einer Beeinträchtigung hat und wie es wirklich an der Schule läuft.

Die Forschung, die wir gestartet haben, erfolgt auf drei Niveaus. Das erste war für uns der wichtigste Ausgangspunkt, weil es um die Menschen selbst geht, die in dieses Bildungssystem integriert wurden: Personen mit Beeinträchtigungen und ihre Familien. Wir haben sie gefragt; sie haben ihre Bildungskarriere beschrieben. Wir wollten sehen, inwiefern sich diese Bildungskarriere auch in Aspekten der Lebensqualität widerspiegelt.

Der zweite Schritt war hingegen eher auf die Schule gerichtet. Dieser bezieht sich allerdings nur auf die aktuelle Situation, weil wir Lehrpersonen befragt haben, die jetzt in der Schule tätig sind. Wir haben versucht, auch zu sehen, welche Unterrichtsmethoden angewandt werden, damit wir wirklich erfahren, wie das tagtäglich gehandhabt wird.

Das dritte Niveau unserer Forschung ist der Versuch zu ermitteln, wie das Ganze von Schülern, die heute in der Schule sind, wahrgenommen wird. Das ist jetzt erst geplant und wird in diesem Jahr durchgeführt.

Die Daten, die ich jetzt vorstellen werde, beziehen sich auf die zweite Ebene, also auf die Sichtweise der Lehrpersonen, wobei mir doch wichtig ist, kurz die Ergebnisse des ersten Schrittes vorzustellen, weil das für uns ein wichtiger Ausgangspunkt für die Planung der Fragen für die Lehrpersonen war.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Als wir die Familien der Schüler mit Beeinträchtigung oder Personen, die inzwischen erwachsen geworden waren, befragt haben, wurde klar, dass in diesen 30 Jahren die Schulkarrieren der Personen mit Beeinträchtigung länger geworden sind. Also diese Personen gehen immer länger in die Schule. Das heißt, viele davon – fast 70 Prozent – schaffen es, eine Oberschule, also Sekundarstufe II, abzuschließen. Das ist ganz klar mit höheren wahrgenommenen Qualitätsaspekten des Lebens verbunden.

Ich spreche von der wahrgenommenen Qualität, weil wir sie immer gebeten haben, auf einer Einschätzungsskala selbst anzugeben, wie sie sich unter den einzelnen Aspekten wahrnehmen. Wir haben nie beobachtet, wie das Leben verlief, sondern es war einfach die Selbsteinschätzung dieser Personen.

Wichtig war, dass wir einige Informationen über das bekommen haben, was in den Schulen wirklich passiert ist. Man hat gesehen, dass eigentlich drei Formen der Integration praktiziert wurden. Die eine ist die von den Schülern, die immer in der Klasse mit den Mitschülern sind. Das ist der volle integrative Weg. Dann haben wir eine wachsende Anzahl von Schülern, die teilweise in der Klasse und teilweise außerhalb der Klasse sind.

Zum Schluss gibt es auch noch eine kleine Gruppe von Schülern, die eigentlich die ganze Zeit außerhalb der Klasse sind. Sie sind offiziell integriert, aufgenommen in der Institution, aber der ganze Bildungsweg findet eigentlich außerhalb der Klasse statt.

Herausgekommen ist, dass der volle integrative Weg, der zu Anfang in den 70er-Jahren am meisten vertreten war, im Laufe der Zeit immer weniger gegangen wurde. Die Form, die jetzt geläufig ist, ist die teilweise in der Klasse und teilweise außerhalb der Klasse, also eine schüchterne Integration vielleicht.

Prof. Dario Ianes (Universität Bozen): Die politischen Aussichten besagen, alle unsere Studenten sind immer in, aber die Realität ist sehr verschieden. Das ist für uns eine sehr überraschende Situation.

Heidrun Demo (Universität Bozen): Als wir diese Daten in der Hand hatten, war es uns sehr wichtig zu verstehen, was eigentlich diese „schüchterne Integration“ ist, was dort passiert, was die Lehrpersonen in den Schulen machen, wenn diese Schüler teilweise in der Klasse und teilweise außerhalb sind. Warum werden sie mit wem und aus welchen Gründen hinausgeschickt? Wir wollten also aus der Perspektive der Lehrpersonen diesen Punkt besser verstehen.

Also haben wir 3.230 Lehrpersonen – aber eigentlich nicht nur diese, sondern auch andere Personen, die in der Schule tätig sind; das sind teilweise Klassenlehrpersonen – befragt, auch viele Integrationslehrpersonen. Die anderen sind alles Rollen von Leuten, die unterstützend im Klassenraum arbeiten, einige aber nicht der Klasse, sondern direkt den Schülern zugewiesen sind. Das ist zum Beispiel bei den persönlichen Assistenten der Fall. Sie werden normalerweise einem Schüler im Fall einer schweren Beeinträchtigung zugewiesen.

Sie sehen, die Daten sind recht gut über ganz Italien verteilt, und natürlich ist die Anzahl der Frauen wesentlich höher als die der Männer.

Wir haben Daten aus allen Schulstufen gesammelt. Das bietet uns die Möglichkeit, etwas über das Schulsystem in Italien zu erzählen. Sie sehen, wir haben eine Kindergarten- und eine noch frühere Bildungszeit, die aber nicht Pflicht ist. Nur das letzte Jahr im Kindergarten gehört zur Pflichtbildung.

Die Grundschule ist natürlich Pflicht, eine sekundäre Stufe I auch noch, und dann gehört auch noch ein Jahr der Sekundarstufe II zur Pflichtbildung. Man muss auch noch dazu sagen, dass in Italien Grundschule und Sekundarstufe I für alle Schüler gemeinsam geführt werden. Das ist auch der Grund, dass ich in der ersten Zeit von einem inklusionsorientierten Schulsystem gesprochen habe.

Es ist natürlich so, dass unsere ganze Gesetzgebung mehr von Integration spricht. Aber die Realität ist diese, dass alle Schüler von fünf bis vierzehn Jahren doch in einem gemeinsamen Milieu ihren Bildungsweg gehen. Also, glaube ich, ist doch irgendwo die Basis für einen Inklusionsprozess geschaffen.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Die erste Frage war natürlich die, für die wir eine Bestätigung dessen gesucht haben, was wir schon von den Familien erfahren hatten: Wie viele dieser Schüler mit einer Beeinträchtigung sind in der Klasse, und wie viele außerhalb und wie viele teils, teils. Sie sehen, es wurde wieder bestätigt, dass die Form der teilweisen Klassenintegration die am meisten vertretene ist.

Uns war aber noch wichtig zu fragen, wie lange eigentlich diese Schüler außerhalb der Klasse sind. Herausgekommen ist, dass es ca. 30 Prozent der gesamten Stundenzahl sind.

Prof. Dario Ianes (Universität Bozen): Die Frage war direkt nach der spezifischen Situation, nicht nach der generellen Meinung über alles, sondern zum spezifischen Typ.

Heidrun Demo (Universität Bozen): Lehrpersonen mussten sich einfach eine Klasse vorstellen, in der sie unterrichten, und eine integrierte Klasse, in der ein Kind mit seiner Beeinträchtigung integriert ist. Sie mussten diese Situation in dem Fragebogen beschreiben.

Man sieht, dass die Unterteilung nicht auf allen Schulstufen gleich ist. Zum Beispiel ist im Kindergarten die volle Integration noch die am meisten vertretene Form. Diese Anzahl sinkt, je höher die Schulstufe wird. In der Grundschule ist es also weniger, in der Sekundarstufe ist sie am wenigsten vertreten. Danach steigt die Anzahl wieder. Das ist eigentlich kein Wunder; da endet die Pflichtbildung. Viele Schüler mit Beeinträchtigung fallen einfach aus dem Schulsystem heraus. Aus diesem Grund ist es leichter, diejenigen, die darin bleiben, in eine volle Integrationsform zu integrieren.

Wir wollen auch sehen, ob es Unterschiede je nach Beeinträchtigungsart gibt. Man sieht, dass es einige Unterschiede gibt, zum Beispiel Schüler mit einer physischen, also körperlichen Beeinträchtigung. Die mit einer Hör- oder Sehbeeinträchtigung sind immer eher integriert. Am wenigsten sind es die mit einer Mehrfachbehinderung.

Hier geht es um den Beeinträchtigungsgrad. Schüler, die eine leichtere Beeinträchtigung haben, sind mehr auf diesem vollintegrativen Weg als die anderen.

Okay. Nicht erschrecken! Ich erkläre alles. – Uns war es sehr wichtig zu sehen, was methodisch auf diesen drei unterschiedlichen Wegen der Integration passiert. Als erstes haben wir gefragt, welche Methoden mit der gesamten Klasse angewandt werden. Dann haben wir noch gefragt, welche Methoden mit dem Kind mit einer Beeinträchtigung in der Klasse und außerhalb der Klasse angewandt werden. Wir wollten also sehen, was in der Tat in den Klassen passiert. Was führt dazu, dass einige Kinder eben nicht die ganze Zeit darin sind.

Man sieht hier, dass die Klassen, in denen eine volle Integration praktiziert wird, eine größere Vielfalt an Methoden erleben. Das sehen Sie an diesen schwarzen Strichen, die ich gezogen habe. Die Methoden, die zu mehr als 50 Prozent angewandt werden, sind wesentlich mehr in den vollintegrativen Klassen als in den Klassen, in denen das Kind eigentlich immer außerhalb der Klasse ist.

Man sieht auch, dass die Tätigkeiten, die mit Werkstattunterricht verbunden sind – in Italien versteht man unter Werkstattunterricht die sehr praktisch ausgerichteten Werkstattsituationen, also nicht im Sinne von Stationenarbeit, sondern Situationen, in denen man normalerweise etwas im Bereich Kreativität oder Bewegung tut –, mehr in Situationen der vollen Integration vertreten sind.

Obwohl es in allen drei Formen ziemlich unten kommt, sind die Formen, die auf dem Lernen unter Gleichaltrigen basieren, also Tutoring oder kooperativem Lernen, auch wieder im vollintegrativen System mehr vertreten.

Jetzt versuchen wir zu sehen, was mit dem Kind selbst passiert. Das ist die methodische Situation mit der gesamten Klasse. Was passiert, wenn man zu ergründen versucht, wie individualisiert wird. Natürlich werden hier nurmehr zwei Formen präsentiert, weil die dritte Form immer außerhalb der Klasse ist. In diesem Fall ist der Schüler nie in der Klasse.

Hier sieht man auch wieder etwas, was für mich ganz klar ist. Die Klassen, wo die volle Integration praktiziert wird, versuchen, mehr im Sinne einer Partizipation zu arbeiten. Es geht immer darum, Wege zu finden, wie der Schüler teilnehmen kann, sei es durch die Hilfe eines Erwachsenen, sei es durch die Unterstützung bestimm-

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

ten Materials. Aber man versucht immer, diesen Weg zu finden.

In der anderen Form – teilweise in der Klasse, teilweise außerhalb – sieht man, dass gleich an zweiter Stelle eine 1 : 1-Arbeit kommt, indem ein Erwachsener nur mit diesem Schüler arbeitet, natürlich wieder mit gezieltem Material, aber die Partizipation nicht mehr so wichtig ist. – Das war die zweite Frage, die wir gestellt haben.

Drittens haben wir zu sehen versucht, was außerhalb der Klasse passiert. Die erste Frage war für uns sehr wichtig. Wir haben gedacht und ein bisschen gehofft, dass die meisten mit einigen Mitschülern hinausgehen.

Man sieht hier, dass unter den Schülern, immer außerhalb der Klassen, die meisten alleine arbeiten. Mir tut es Leid. Ich sehe, die Zahl 32.7 Prozent ist falsch. Richtig ist 2.3 oder 4 Prozent. Es ist also ein sehr geringer Anteil von Schülern, die mit Mitschülern außerhalb der Klasse arbeiten.

Schon etwas höher, aber doch nicht so hoch ist die Anzahl der Schüler, die mit Mitschülern außerhalb der Klasse in diesem Teilweisesystem arbeiten.

Jetzt wieder zu den Methoden. Wir haben zunächst gefragt, welcher Grund hinter diesem Außerhalb-der-Klasse-Arbeiten steht. Wir wollten erfahren, aus welchem Grund sich Lehrpersonen entscheiden, mit diesen Schülern in einem anderen Raum zu arbeiten.

Man sieht, dass in der Form, bei der noch eine gewisse Integration vorhanden ist, also teilweise in der Klasse und teilweise außerhalb, die zweiten und dritten Gründe, die genannt werden, sich auf die Möglichkeit beziehen, zu einem späteren Zeitpunkt in der Klasse zu arbeiten. Es geht darum, dass man einige Inhalte vor- oder nachbereitet oder Fähigkeiten entwickelt, die man in der Klasse brauchen kann. Das kommt in der Immer-draußen-Methode natürlich viel weniger vor. Sie sehen, das ist an vorletzter Stelle.

Man sieht noch, dass eigentlich die Gründe für die Nichtbereitschaft einer Lehrperson, mit diesen Schülern in der Klasse zu arbeiten, in der gemischten Form eher unten vorkommen. Sie kommen aber weiter oben in der, wie ich sagen möchte, segregierenden Form der Integration vor.

Dass die Lehrperson es will, dass das Kind draußen arbeitet, kommt ziemlich häufig vor.

Ein Datum allerdings hat uns zu denken gegeben. Das war der erste Grund, der in beiden Formen an der ersten Stelle steht. Das ist das Gefühl, dass die Methoden, die in der Klasse angewandt werden, einfach nicht fähig sind, Individualisierungswege zu eröffnen. Das liegt wahrscheinlich an der großen Ressourceninvestition, die man im Rahmen der Integrationslehrpersonen gemacht hat, aber viel weniger mit den Regellehrpersonen, wo einfach diese Lehrpersonen das Gefühl haben: Wir wissen nicht, wie. Wir machen unseren Unterricht, aber wir haben keine Methoden, die es uns ermöglichen, Individualisation in der Klasse selbst zu organisieren.

Prof. Dario Ianes (Universität Bozen): Sie können sehen, dass die Schüler außerhalb der Klasse nicht spezielle Techniken anwenden, zum Beispiel ... Das ist eine sehr differente Situation. Die Schüler außerhalb wenden weniger spezielle Techniken an.

Heidrun Demo (Universität Bozen): Das sieht man hier wieder, wo wir gefragt haben, welche Methoden außerhalb der Klasse angewandt werden. Wir haben erwartet, dass die Schüler, wenn sie immer außerhalb sind, wahrscheinlich aus dem Grund draußen sind, dass sie spezifisch gefördert werden. Das scheint auf diesem Bild nicht so zu sein.

Hier sieht man auch noch, dass die freien Spiele einen relativ großen Raum einnehmen. Wir können das jetzt nicht einschätzen. Es kann natürlich auch seine pädagogischen Gründe haben. Es könnte aber auch auf eine nicht gezielte Arbeit mit diesen Kindern hinweisen.

Der zweite Schritt in unserer Forschung war uns noch wichtiger. Es ging darum, zu erfahren, inwiefern diese drei verschiedenen Formen der Integration sich auf das soziale Leben und auch auf den Lernprozess dieser Schüler auswirken.

Es kommt ganz klar heraus – sicherlich für das soziale Leben, aber wir werden es auch im Lernprozess sehen –: Der vollintegrative Weg hat einen besseren Einfluss. Man sieht es schon hier. Inwiefern werden Schüler mit einer Beeinträchtigung

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

gung von den anderen Schülern willkommen heißen? In Klassen, in denen der Schüler die ganze Zeit ist, ist die Anzahl von denen, die wirklich voll willkommen sind, sehr hoch. Sie wird wesentlich niedriger bei denen, die hingegen immer außerhalb der Klasse sind.

Das Gleiche zeigt sich wieder beim spontanen Helfen. Sie sehen, im Fall von Kindern, die immer in der Klasse sind, findet das Helfen seitens der anderen Mitschüler oft statt. Es wird immer niedriger für Schüler, die außerhalb der Klasse sind.

Eine sehr ähnliche Tendenz zeigt sich auch für die Spielmomente, also auch im informellen Bereich der Schule: Pause, Mensa. Man sieht, dass das spontane Spielen sehr viel mehr in Situationen vertreten ist, in denen der Schüler die gesamte Unterrichtszeit mit den Mitschülern zusammen ist.

Das war für uns etwas erschreckend. Wir haben die ganz einfache Frage gestellt: Sieht der Schüler mit Beeinträchtigung die Mitschülerinnen/Mitschüler auch nach der Schulzeit? Für die Großzahl unserer Schüler ist das nicht der Fall. Man erkennt aber auch, dass Schüler, die die ganze Zeit mit ihren Mitschülern verbringen, doch eine sehr höhere Chance haben, dass sich diese Situation realisiert. Eine ganz gute Arbeit haben wir bisher noch nicht geleistet, aber doch werden dort, wo die Vollintegration praktiziert wird, die Möglichkeiten einfach viel größer.

Wir haben die Lehrpersonen einzuschätzen gebeten, inwiefern der Prozess für die Entwicklung sozialer Kompetenzen oder für die Lernentwicklung des Schülers mit einer Beeinträchtigung erfolgreich war. Man hat wieder gesehen, dass die Daten der vollen Integration viel höher sind. Aber wieder überrascht hat uns, dass in den Lernprozessen, also in der Einschätzung der Positivität der Lernprozesse, die Daten von einer, wie ich sagen möchte, immer außerhalb der Klassenkarriere gesammelten Erfahrung stammen, wo wir uns gedacht hatten, das sei vielleicht die Möglichkeit, dass man eben eine spezifische Förderung bekommt und deswegen Lernprozesse in einem höheren Maße unterstützen kann. Das jedoch haben wir hier nicht gesehen. Es kommt also heraus, dass auch der Lernprozess der Schüler, die außerhalb der Klasse sind, davon nicht profitiert.

Das ist jetzt die andere Seite. Die Lehrpersonen mussten einschätzen, inwiefern die Integration eines Schülers einen Beitrag für die Entwicklung der Mitschüler gegeben hat. Man sieht: Es werden noch einmal die ähnlichen Daten bestätigt.

Wir haben uns eine große Frage gestellt: Inwiefern ist das von der Tatsache abhängig, dass Schüler mit gewissen Beeinträchtigungen eher voll integriert werden oder Schüler mit einer, sagen wir einmal, leichteren Beeinträchtigung eher voll integrativ gehandhabt werden? Man sieht, dass es eigentlich nicht von der Art der Beeinträchtigung und nicht vom Grad der Beeinträchtigung abhängig ist. Sie sehen: Das sind die Daten nach Beeinträchtigungsart, noch einmal zu den Lernprozessen. Das sind die zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen. Und das sind die Daten, getrennt nach Grad, also inwiefern die Beeinträchtigungen schwerer oder leichter sind. Man sieht: Die Tendenz ist immer die gleiche. Also der vollintegrative Weg ist der, der einfach mit höheren Werten verbunden ist.

Wenn man jetzt versucht, ein Fazit zu ziehen, kann man sicherlich sagen, dass die Schulgesetzgebung Italiens einen sehr weiten inklusiven Rahmen anbietet. Die Situation in den Schulen ist aber sicherlich komplexer.

Es ist bestätigt, dass die vollintegrative Schulkarriere doch mit besseren Ergebnissen unabhängig von der Art und vom Grad der Behinderung ist. Für uns aber bleibt ein kritischer Punkt diese Teilweise-in-der-Klasse- und Teilweise-außerhalb-der-Klasse-Form, die sich stark verbreitet. Es ist natürlich für uns als Pädagogen mehr als Soziologen interessant zu sehen: Was kann man machen? Welche Perspektiven öffnen sich?

Aufgrund dieser Daten haben wir das Gefühl, dass diese „schüchterne Integration“ sich eher aus dem Gefühl der Lehrpersonen entwickelt, nicht fähig zu sein, diese Schüler zu integrieren, also einfach nicht genügend Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich des Integrativen-Didaktischen, also Didakten für alle, zu haben.

Deswegen versuchen wir, diese Perspektive auch inhaltlich in Italien zu vertreten: Auf der einen Seite versuchen wir auch für die Klassenlehrpersonen, dass sie mehr in Kontakt mit speziellen Techniken kommen, damit sie selber diese Fähigkeit erwerben, mit speziellen Techniken umgehen und das Gefühl gewinnen zu können:

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Ich kann etwas mit diesen Schülern anfangen. Und auf der anderen Seite – das ist aber auch wieder sehr wichtig – kann sie diese Techniken, gerade weil sie in normalen Schulen angewandt werden, und diesen technischen Touch entwickeln, dass sie also wirklich Teil eines gemeinsamen Lebens, eines gemeinsamen Lernens werden.

Wir sprechen in diesem Fall von spezieller Normalität, besonderer Normalität – einfach im Sinne einer Normalität, die durch Spezialtechniken reicher wird, aber auch durch Spezialtechniken, die sich von der Normalität in einen normalen Kontext besser einbetten lassen.

Jetzt nur als Beispiel: Die meisten von euch werden die Methode der alternativen Kommunikation mit den Bildern und Kärtchen kennen. Das ist zum Beispiel sicherlich eine Methode, die ganz gut in alltäglichen Lernsituationen angewandt wird, wobei man Schüler mit Kommunikationsschwierigkeiten, aber genauso Schüler mit einem Migrationshintergrund unterstützen kann – und alle Schüler, die einfach besser auf eine visuelle Art wahrnehmen. Das wäre sicherlich ein Beispiel von vielen, die es gibt, um diesen Dialog von dieser Normalität zu verbildlichen, der mit dieser Besonderheit in Kommunikation steht.

Prof. Dario Ianes (Universität Bozen): Wir denken, die besondere Normalität ist der italienische Weg zur Inklusion, weil wir uns bewusst sind, dass nur die Normalität und nicht spezielle Techniken ausreichend sind, um die Komplexität der Heterogenität zu beantworten. Und so versuchen wir in Italien, Spezialität und Normalität zusammenzubringen.

Ein Buch ist nun ins Deutsche übersetzt worden: „Besondere Normalität“. Es versucht, ... zusammenzubringen. ... Ich denke, es ist wichtig, die Komplexität der Vorstellung, den Wunsch und das Fühlen der Lehrer über dieses Thema zu verstehen.

Sie können sehen: Die Situation in Italien über diesen Punkt ist nicht sehr klar. ... Sie können sehen, beinahe 50 Prozent stimmen nicht überein. Ich meine, das Gefühl ist nicht so gut. Aber die zweite Frage ... Ich stimme dem nicht zu. ... Der Vorteil ist eine positive Einstellung.

Ich denke, in unserem Land müssen wir ein zweites Gesicht für die Integration entwickeln. – Danke für Ihre Aufmerksamkeit.

(Lebhafter Beifall)

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Eine Frage von mir. Es ist ja viel Erkenntnisgewinn, den Sie hier mitbringen. Wird daraus auch eine Handlungsstrategie in Bezug auf eine notwendige Qualifizierungsoffensive? Gibt es Übersetzungen in diese Richtung?

Heidrun Demo (Universität Bozen): Professor Ianes hat schon das Buch genannt. Hast Du es hier?

(Prof. Dario Ianes,
Universität Bozen: Ja!)

Die einzige Veröffentlichung, die wir auf Deutsch haben, ist die dieses Buches „Die besondere Normalität“.

Ich glaube, es kommt noch ein Artikel über die Forschungsergebnisse von der Perspektive der Familien heraus, kann aber jetzt nicht nennen, wo er war. Wenn jemand Interesse hat, suche ich ihn mittlerweile und übergebe ihn.

Raimund Patt (Moderator): Nimmt das die Schulverwaltung, Schulaufsicht oder die Politik zur Kenntnis? Wie ist Ihr Eindruck, dass das in irgendeiner Form zur Weiterentwicklung von Schule und Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern auch im Sinne von Mutmachen und nicht nur von Erlernen von Techniken eine Konsequenz hat?

Heidrun Demo (Universität Bozen): Es ist gerade eine allgemeine Reform für die Bildung der Lehrpersonen herausgekommen. Man sieht ganz klar, dass die gesamte Anzahl der Stunden, die zuvor für die Spezialisierung von Integrationslehrpersonen gedacht waren, jetzt in einen normalen Kurs integriert werden. Das heißt, alle Lehrpersonen werden mehr Kenntnisse darüber gewinnen.

Ja, in diesem Sinne wurde es sicherlich aufgenommen.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Raimund Patt (Moderator): Gibt es noch eine Frage aus dem Publikum?

Prof. Dario Ianes (Universität Bozen): Aber wir haben einen bedeutenden Unterschied. ...

Das ist eine sehr große Differenz.

Raimund Patt (Moderator): Sie haben noch eine Frage? – Ja.

Sylvia Pantel (CDU-Mitglied des Landschaftsverbandes): Werden die Lehrer, die diese speziellen Klassen haben, zusätzlich ausgebildet, weil sie das ja komprimiert haben? Oder ist das egal?

Heidrun Demo (Universität Bozen): Nein, sie werden bisher – aber es ist auch in der Zukunft nicht so geplant – nicht besonders ausgebildet. Es ist auch ein Zufall, ob man jetzt eine integrierte Klasse oder nicht bekommt. Aber es ist klar, es kann einem passieren.

(Heiterkeit)

Teilnehmer: Zunächst herzlichen Dank für die umfassende Darstellung. Inklusion ist gut gemeint aber, glaube ich, nicht alles. Sie differenzieren sehr stark und machen auch auf schwierige Situationen aufmerksam.

Mich interessiert: Gibt es Hinweise auf psychiatrische Belastungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie? Wir haben ein Spezialangebot für Kinder mit Handicaps, also für Kinder mit Behinderung, die sonst durch alle Maschen fallen.

Gibt es Hinweise auf psychiatrische Belastungen unterschiedlicher Art? Und gibt es mehr Belastungen, bei Inklusion weniger? Wir haben den Eindruck, bei einem Teil von inkludierten Kindern nimmt die psychiatrische Belastung zu. Aber wir haben keine richtigen Daten.

Heidrun Demo (Universität Bozen): Nein, wir haben auch keine Daten dazu. Wir sammeln also

nicht in dieser Forschung. Das wäre sicherlich interessant, ja.

Teilnehmer: Vielen Dank für Ihren Vortrag. – Wir müssen ja als Politiker vor unserer Bevölkerung dementsprechend klarmachen, was das alles heißt. Eine große Befürchtung von Eltern ist, wenn sie mit ihren Kindern in Schulen gehen, dementsprechend dort auch behinderte Kinder geschult werden und dass eventuell Nachteile auftauchen könnten. Sie zeigten uns Zahlen. Das heißt, alle Klassen haben ja die Kinder.

Haben Sie auch untersucht, ob in den Klassen, die keine behinderten Kinder haben beziehungsweise beschulen, die Kinder schneller vorankommen und eventuell, wie es jetzt argumentativ gesagt wird, leistungsfähiger sind?

Heidrun Demo (Universität Bozen): Das haben wir nicht untersucht. Aber ich denke, aus unseren Daten kann man das doch ersehen. Also da, wo die Immer-außerhalb-der-Klasse-Form irgendwo vertreten wurde, hat man gesehen, dass auch bei den Mitschülern die Einschätzung aufseiten der Lehrpersonen in der Entwicklung – –

(Mikrofonstörung)

Sie sehen, zum Beispiel im sozialen Leben wird das auch als positiver eingeschätzt, auch für die gesamte Klasse, wenn volle Integration praktiziert wird. Aber wir haben keine spezifischen Daten für Klassen gesammelt, in denen kein Kind mit einer Beeinträchtigung integriert ist, nein.

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank.

Prof. Dr. Andreas Hinz (Universität Halle): Nur ergänzend einen Satz dazu: Wir haben aus Deutschland verschiedene Vergleichsuntersuchungen, die die Leistungsentwicklung von Kindern ohne Förderbedarf in integrativen Klassen untersucht haben. Das Ergebnis war durch die Bank: keine Nachteile durch gemeinsamen Unterricht. – Es wird jedenfalls nicht schlimmer,

(Heiterkeit)

wenn man Rechenfähigkeit, Rechtschreibung und solche Dinge anschaut. Wenn man Strate-

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

gien für Problemlösungen anschaut, sieht man: Es ergeben sich deutliche Vorteile für gemeinsamen Unterricht.

Raimund Patt (Moderator): Das Bürgertum braucht zwei Mitteilungen. Erstens ist es eine moralische Verpflichtung, zweitens passiert nichts Schlimmes.

(Beifall)

Eine Frage haben wir noch. Wo war sie? – Hier.

Teilnehmer: Die Restgröße an 83 Sonderschulen, wie ich jetzt extra sagen möchte, und 2.300 Restschülern, wie beschreiben Sie die?

Und die spezielle Frage ist: Bestimmen eher die Eltern, dass die Kinder in diese Schulen gehen?

Heidrun Demo (Universität Bozen): Ja, es wird von den Eltern bestimmt.

Zu den Daten zu diesen Schulen: Nur in den letzten Jahren spricht man wieder davon. Ganz lange war das überhaupt kein Thema. Deswegen gab es auch nie ein Interesse für die Forschung. Wir überlegen gerade, wie man diese Situationen näher anschauen könnte. Auch von der Presse wird das Thema hochgehungen. Es wird wieder genannt, es wird wieder davon gesprochen. Es werden Eltern befragt, die sich ganz bewusst für diese Schulen entscheiden. Deswegen steckt sicherlich ein Bedürfnis dahinter, das vielleicht von einem Manko aus unserem integrativen System stammt.

Deswegen, denken wir, muss sich unser integratives System entwickeln. Natürlich ist es ein Wunsch, dass dieses Bedürfnis bei den Eltern nicht einmal wächst.

Es wird also ein Thema sein, ganz sicher. Aber bis jetzt haben wir noch keine Daten darüber.

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank für die vielfältigen Informationen, für die Hinweise, für die Fragen und auch für die Offenlegung von Problemen, die es auf diesem Weg gibt. Auch Italien ist weiter auf dem Weg, wo der Start viel, viel früher zurück liegt.

Vielen Dank den Gästen aus Italien.

(Lebhafter Beifall)

– Danke sehr.

Die Niederlande sind nicht weit. Ich begrüße Sie. Sie stellen sich selbst vor; sonst werden meine sprachlichen Defizite zu deutlich.

Darstellung der Situation in den Niederlanden

Johann Berghuis (Leiter der Einrichtung Bartimeus in Zeist, Niederlande): Guten Morgen! Hoffentlich haben Sie noch ein bisschen Andacht, um zuzuhören. Es dauert lange heute Morgen. Mein Name ist Johann Berghuis. Das „...haus“ ist für die Deutschen sehr schwierig auszusprechen. Daher musste ich das heute Morgen selber machen.

Ich arbeite in einer Stiftung, der Stiftung Bartimeus. Diese Stiftung bietet Wohnen, Lernen, Arbeit und Beratung für Blinde und sehbehinderte Leute im Alter von null bis hundert Jahren. Aber ich bin für den Bereich Lernen und Beratung in der Schule verantwortlich.

Ich möchte Ihnen gerne etwas über die allgemeine Entwicklung im Sonderunterricht erzählen und Ihnen einen Überblick über die Zukunft des Sonderunterrichts in den Niederlanden unter dem Titel „Passenden Unterricht in den Niederlanden“ geben.

In 1998 gab es das Gesetz der Kompetenz-Center. Ausgangspunkt dieses Gesetzes waren Emanzipation und Integration von Kindern mit einer Behinderung, die Vergrößerung der Wahlfreiheit von Eltern. Eltern konnten die Wahl zwischen allgemeiner und Förderschule treffen. Die Mittel folgen den Schülern, vom Angebot zur Nachfragesteuerung, Unterricht in der wohnortnahen Umgebung, objektive Feststellung mit nationalen Indikationskriterien und Erhaltung der Kompetenzen. Zu der objektiven Feststellung gibt es einen positiven Indikationsbeschluss, gibt es extra Geld. Das ist ja das Wichtigste.

(Heiterkeit)

In 2000 sind die regionalen Kompetenz-Zentren organisiert worden. Die 28 verschiedenen Sonderschulen sind in vier Clustern untergebracht. In

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Cluster I sind die Schüler mit Sehbehinderung, in Cluster II Schüler mit auditiven Kommunikationsschwierigkeiten, in Cluster III Schüler mit geistiger und körperlicher Behinderung, in Cluster IV die Schüler mit ernststen Verhaltensproblemen oder psychiatrischen Problemen.

Hier gab es natürlich ein Problem der Abgrenzung, weil die Kinder mit Autismus Kommunikationsprobleme und Verhaltensprobleme hatten. Sie sind in Cluster II und in Cluster IV untergebracht worden. Dazu gibt es das Problem der Mehrfachbehinderten. Sie gibt es in den Clustern I, II und III, aber nicht in Cluster IV.

In 2003 ist bei der schülergebundenen Finanzierung einmal der Rucksack eingeführt worden. Das Ziel dieses Rucksackes war die Einschränkung der Erweiterung von Förderschulen, die Förderung der Integration und größere Wahlfreiheit für Eltern. Eltern konnten die Wahl zwischen Förderschule oder allgemeinen Bildungseinrichtungen mit Extraunterstützung treffen. Ein positiver Integrationsbeschluss gibt einen Rucksack, und ein Rucksack gibt Geld für einen ambulanzbegleitenden Dienst und Geld für die Grundschule, um extra Personal in der Klasse einzusetzen.

Aber ein positiver Integrationsbeschluss könnte auch den Zugang zur Förderschule ergeben. Zum Beispiel bekommt ein Kind in einer Grundschule 5.000 Euro extra für die Grundschule und dazu auch noch 5.000 Euro für externe Beratung.

Für Cluster I, die Blinden und Sehgeschädigten, gibt es eine Ausnahmestellung. In 1995 sind die Schulen für Blinde, Sehgeschädigte und Mehrfachbehinderte in den Schulen in Bildungseinrichtungen für Schüler mit Sehschädigung zusammengefasst worden. Damit hat die Entwicklung der Kompetenz-Center für Cluster I schon früher als für die anderen Cluster angefangen.

Die Aufgaben der Bildungseinrichtungen waren Förderschule und weiterführende Förderschule für Sehgeschädigte und mehrfachbehinderte sehgeschädigte Schüler, eine externe Schulberatung, Schülerberatung und Lehrerberatung an allgemeinen Schulen und Unterstützung mittels Diagnostik, Kurse und Innovation.

Dazu haben wir eine Lump-sum bekommen, eine Pauschale.

(Heiterkeit)

– Lump-sum, eine pauschale Summe Geldes haben wir bekommen. Das ist eine Finanzierung über Zeiträume von fünf Jahren. Dazu braucht man natürlich mehrjährige Pläne, um diese Mittel gut einzusetzen.

In Cluster I gibt es keine schülergebundene Finanzierung. Keinen Rucksack gibt es bei uns. Und das macht Fragensteuerung und Begleitung nach Unterstützungsbedarf wirklich möglich; denn wenn ein Schüler nur zwei Besuche der Beratung nötig hat, gibt es nur zwei Besuche. Wenn er 20 Besuche benötigt, machen wir 20 Besuche. Das alles geht in einen Begleitungsplan, es wird unterschrieben von der Schule und von den Eltern. Es ist alles abgestimmt, und das wirkt.

Die Eltern haben die Wahl zwischen dem Besuch der Förderschule oder des integrativen Unterrichts. Die Eltern haben gezeigt, dass es eine hohe Zufriedenheit mit dieser Verfahrensweise gibt, in der Unterricht und Unterstützung nach individuellem Maß geboten wurde.

Es gibt eine zusätzliche Stammebelegschaft. Die Grundschule bekommt auch etwas Geld. Wenn ein Schüler von uns begleitet wird, bekommt die Schule etwas Geld, um die Unterstützung in der Klasse gerecht zu gestalten. Das sind dieselben 5.000 Euro wie im Rucksack.

Das wichtigste Ereignis für uns ist, dass im Moment über 75 Prozent unserer Schüler in Integration sind. Wir glauben, wir haben den passenden Unterricht ein bisschen erreicht – noch nicht ganz, aber wir sind im Cluster I auf dem Weg zum passenden Unterricht.

Es gibt nur wenige Bildungseinrichtungen in den Niederlanden. Man sieht hier einen Überblick. Jetzt gibt es nur noch zwei Stiftungen, die die Bildungseinrichtungen für Blinde und Sehbehinderte beinhalten.

Nun ein Überblick über die Schülerzahlen in den Niederlanden. Im Grundschulunterricht gibt es 1,6 Millionen Schüler, im weiterführenden Unterricht 934.000. Die Fachoberschulen besuchen 425.000 Schüler. In 2008 gab es 103.500 Schüler mit der Indikation Sonderunterricht. Davon sind 67.000 in Förderschulen und 36.500 mit Rucksack im integrativen Unterricht.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

In den Grundschulen sind 22.250 Rucksäcke, und in den weiterführenden Schulen sind es 14.300. Der Prozentsatz ist an den weiterführenden Schulen etwas höher als an den Grundschulen.

Welches sind die Ergebnisse der Einführung der lerngebundenen Finanzierung der Rucksäcke? Die Wahlfreiheit der Eltern ist größer geworden, aber man sieht eine hohe Zunahme von Schülern, die in Förderschulen oder mit integrativen Beratungen begleitet werden. Die Eltern und Schulen haben entdeckt, dass es sich lohnt, eine Integration zu bekommen. Eine Integration meint extra Geld und Hilfe von außen durch Experten.

Die Schülerzahl hat von 2003 bis 2008 in den Förderschulen auf 10.000 zugenommen. Im integrativen Unterricht sind es 36.500. Ich habe schon gesagt: Es war die Absicht, dass es weniger Schüler in den Sonderschulen geben sollte. Aber auch in den Sonderschulen hat die Schülerzahl zugenommen. Es sind 36.500 Indikationsbeschlüsse hinzugekommen.

Man sieht die Zunahme pro Cluster und erkennt, dass sie in Cluster IV, dem Cluster mit den Verhaltensproblemen, am größten ist. Dort gab es mehr als 25.000 neue Indikationen in 2007. Jetzt sind wir in 2010. Die Gesamtzahl für die Rucksäcke betrug in 2009 schon 108.000 und nimmt noch immer zu.

Das ergibt natürlich Mehrkosten. Diese Mehrkosten für Schüler mit Behinderung in den Clustern II, III und IV betragen in 2007 920 Millionen Euro. Sie lagen in 2008 schon bei einer Milliarde Euro extra.

Dann hat man vom Ministerium und von der Politik aus gesagt: Jetzt kommt ein Deckel darauf;

(Heiterkeit)

jetzt ist das Maximum erreicht. Es geht nicht weiter; es gibt kein Geld mehr dafür. Wir müssen etwas anderes bewirken. So hat der Sukzess des Rucksacks sein eigenes Ende organisiert.

(Erneute Heiterkeit und Beifall)

Es gibt natürlich ein ganz großes Problem für den Staat. Die Etats werden überschritten, und die Antwort ist passender Unterricht. Seit 2007 gibt es Diskussionen darüber. Nach vielen Diskussionen zeichnet sich eine deutliche Richtung

ab. In 2012 wird der passende Unterricht in den Niederlanden eingeführt werden.

Welches sind die Ausgangspunkte passenden Unterrichtes? Einer der wichtigsten ist die Fürsorgepflicht für Schulvorstände der allgemeinen Schulen. Diese Schulvorstände sollen ein passendes Angebot für alle Schüler in der Region organisieren.

(Zuruf: Sind die Schulvorstände schon die Leitungen?)

– Wir haben in Holland ein System für Privatschulen. Die Schulvorstände sind die –

(Zurufe: Schulträger!)

– Schulträger. Aber das sind kleine. Ein Schulträger kann zum Beispiel nur eine Schule haben. Es gibt aber auch Schulträger, die 20 bis zu 200 Schulen haben. Das ist in Holland ein ein bisschen anderes System.

Um das alles zu organisieren, muss man regionale Netzwerke bilden. Das sind Arbeitsgemeinschaften zwischen allgemeinen und Förderschulen. Man muss die bestehenden Strukturen und Arbeitsgemeinschaften der Grundschulen und weiterführenden Schulen sowie die Strukturen der Cluster III und IV verbinden, damit alles realisieren und das Unterrichtskontinuum organisieren. Das ist nicht einfach, weil es etwa 300 Arbeitsgemeinschaften für Grundschulen in den Niederlanden gibt, dazu auch 80 für weiterführende Schulen. Sie decken das ganze Land ab.

Dazu gibt es 300 Förderschulen, die in 25 regionalen Kompetenz-Centern organisiert sind. Das Angebot soll deckend sein. Jeder Cluster soll die Expertise in die Arbeitsgemeinschaften einbringen.

Das Wichtigste in diesem System ist es, dass alle Schüler ein passendes Angebot in Bezug auf Unterricht und Fürsorge erhalten. Das kann man in allgemeinen Schulen mit besonderer Unterstützung oder in Förderschulen erreichen. Es soll ein Unterrichtskontinuum mit Maßarbeit geben. Dazu braucht man eine gute Abstimmung zwischen allgemeinen und Förderschulen. Wer hat das beste Angebot für dieses Kind? Und was wollen die Eltern? Das bleibt natürlich in diesem Prozess auch wichtig.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Es ist noch immer die Frage: Welche Stellung nehmen die Schulen für den Förderunterricht in dem Ganzen ein? Wie machen sie in diesem Prozess mit? Denn es gibt über 7.000 Grundschulen und nur 300 Förderschulen. Wie schaffen wir das?

Die Einführung des passenden Unterrichts kennt zwei Stufen. Es gibt eine überregionale Einführung für Cluster I und II. Das ist die hör- und sehgeschädigte Gruppe wegen der geringen Zahl und der starken Streuung an dieser Schule. Es gibt so wenige dieser Schüler in einer Arbeitsgemeinschaft, dass es sich gar nicht lohnt, einen bestehenden Verband zu organisieren, um das zu bewirken.

Dazu kommen der Sukzess von Cluster I mit dem Indikationspercentage über 75 Prozent und die hohe Zufriedenheit der Eltern mit dem heutigen System. Wichtig ist, dass der Förderetat den Bildungseinrichtungen der Cluster I und II zugewiesen wird, sodass das System von Begleitung sowie Unterstützung durch Maßarbeit durchgängig ist.

Für die Cluster III und IV gibt es eine regionale Einführung wegen der hohen und noch stark ansteigenden Zahl der Schüler. Es gibt sehr viele Schüler in dieser Region mit Verhaltensproblemen, aber auch sehr viele mit geistiger und körperlicher Behinderung.

Wirklich neu ist, dass der Förderetat den Arbeitsgemeinschaften zugewiesen wird. Das sind die Arbeitsgemeinschaften der allgemeinen Schulen. Das Geld, das jetzt im Rucksack ist, geht zu den Arbeitsgemeinschaften der allgemeinen Schulen. Jetzt gehen noch 50 Prozent in die allgemeinen Schulen und 50 Prozent zu den Kompetenzzentren, die die Beratung durchführen. Aber das Geld geht in Zukunft nicht mehr zum Kompetenzzentrum, sondern alles zur Arbeitsgemeinschaft. Das ist eine wirklich große Änderung. Das Geld muss nach Rücksprache in der Region eingesetzt werden. Wie man es machen soll, ist noch nicht ganz deutlich.

Sicher ist, dass der Etat auf dem Niveau von 2008 festgelegt ist, weil der Deckel in 2008 darauf kam und nicht wieder weggenommen wurde. Dieser Etat ist nicht mehr von der Zahl der Schüler mit besonderen Förderbedürfnissen abhängig. Man hat sich als Ziel die Steigerung der Effizienz und Zweckmäßigkeit gesetzt.

Der Etat für die spezielle Förderung besteht aus einer Summe für die Förderschulen – also die Förderschulen bekommen auch nur noch das Geld, das sie in 2008 erhalten hatten – und einem Etat für die Unterstützung im regulären Unterricht. Das ist das Rucksack-Geld, das zu den allgemeinen Arbeitsgemeinschaften geht.

Natürlich ist in diesem Prozess ein verantwortungsvoller und transparenter Einsatz der Finanzen wichtig.

Das Extrageld, das die Arbeitsgemeinschaften der allgemeinen Schulen bekommen, können sie nutzen, um die Expertise oder Begleitung der Sonderschule einzukaufen, wie es jetzt auch schon geschieht. Aber sie können auch selbst die Unterstützung in der Grundschule organisieren und sagen: Wir haben keinen Bericht mehr zu den Sonderschulen; daher machen wir es selbst. Wir haben unsere eigene Expertise und handeln auf unsere eigene Weise.

In solch einem Änderungsprozess hat auch die Qualität einen Anspruch. Man hat gesagt: Jetzt soll es auch in den Förderschulen eine Qualitätserhöhung des Unterrichts geben. Auch Förderschulen müssen Grundziele haben. Sie müssen Richtlinien und Standards einführen; sie müssen einen Bezugsrahmen definieren und Abwanderungsprofile festlegen.

Um die Abwanderungsprofile festzulegen, muss man am Anfang des Unterrichts zunächst die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Schüler feststellen. Danach muss man einen Plan für die Schüler erstellen, um das zu erreichen.

Mit diesem System kann man auch die Erträge formulieren. Man soll die Erträge analysieren und sagen, welchen Erfolg das Handeln der Lehrer hatte. Was hat man speziell gemacht, um dieses Entwicklungs-, dieses Abwanderungsprofil zu erreichen? Was hat die Schule extra gemacht, um das zu tun?

Für den Förderunterricht der Sekundarstufe ist es sehr wichtig, die Arbeitskompetenz zu verstärken und die Arbeitsbegleitung zu fördern. Im Moment gibt es viele Arbeitslose. Man sagt manchmal, dass die Förderschulen die Schüler zum Sozialamt begleiten. Das ist auch bei uns der Zweck. Viele unserer Schüler gehen zum Sozialamt, weil sie keinen Platz auf dem Arbeitsmarkt bekommen.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Um das alles zu erreichen, muss ein landesweiter Bezugsrahmen gebildet werden. Es geht um Deregulierung. Regional ist man dafür verantwortlich, wie man das macht. Aber es soll alles einmal innerhalb eines nationalen Rahmens gestaltet werden. Der landesweite Bezugsrahmen wird durch die nationale Rahmenorganisation für den Unterricht weiterentwickelt.

Die Ausarbeitung des landesweiten Bezugsrahmens muss eine Wahl zwischen nationalen Zulassungskriterien und der regionalen Bestandsaufnahme des Unterstützungsbedarfs treffen. Das geht stark in die Richtung der Bestandsaufnahme des Unterstützungsbedarfs. Ich glaube, es ist für diese Gruppe ein Ende der nationalen Zulassungskriterien.

Dazu muss eine handlungsorientierte Diagnostik ausgearbeitet werden. Das haben Sie prozessbegleitende Diagnostik genannt. Ich glaube, es ist dasselbe damit gemeint.

Wichtig ist, dass die Grundschule ein Förderungsprofil erstellt. Natürlich muss auch ein Qualitätsrahmen ausgearbeitet werden. Was ist mit einem Förderungsprofil der Grundschule gemeint? Das Profil deutet an, welche Fürsorge die Schule mit oder ohne Partner leisten kann. So kann zum Beispiel eine Schule sagen: Zehn Prozent unserer Schüler dürfen Verhaltensprobleme haben. Wir unterstützen diese Schüler unserer Schule mit Extralehrern und einem speziellen Programm, das auf Schüler mit Autismus zugeschnitten ist. Das ist ein ganz klares Profil, das diese Schule macht.

Aber die Gesamtheit der Profile in einer Arbeitsgemeinschaft und die Sondereinrichtungen, mit denen man zusammenarbeitet, entsprechen dem Angebot an Fürsorge im Unterricht. Alles soll in solch einer Arbeitsgemeinschaft abgedeckt sein.

Das Profil und die realisierte Fürsorge sind natürlich die Grundlage für die Verteilung des Fürsorgetats in den Arbeitsgemeinschaften. Wie man das machen soll, muss ausgearbeitet werden.

Es gibt in Holland viele Kommissionen, und es gibt auch eine Evaluationskommission für den passenden Unterricht. Diese Kommission ist vom Ministerium aus gestartet worden. Diesen Sommer hat diese Kommission einen Vorschlag gemacht, um die Fürsorgemittel über die Arbeitsgemeinschaften auszugleichen, weil es im Mo-

ment große Unterschiede in der Zuweisung von Mitteln pro Arbeitsgemeinschaft gibt. Im ländlichen Osten von Holland gibt es zum Beispiel viel mehr Schüler mit der Indikation als im vollen Westen des Landes. Man hat zwar Untersuchungen angestellt, kann aber nicht nachweisen, was die Ursache dieser Verteilung ist.

Man hat gesagt: Wir führen ganz neu einen Ausgleich der Fürsorgemittel ein. Das ergibt eine proportionale Verteilung der Mittel aufgrund der Schülerzahl in einer Arbeitsgemeinschaft. Wenn es 10.000 Schüler gibt, bekommen 10.000 diesen proportionalen Anteil.

Es geht um die Verteilung der Fürsorgemittel für die Cluster III und IV, die Verteilung der Rucksack-Mittel, aber auch um die Verteilung der Schülerstellen im Förderunterricht.

Warum hat man dieses Ausgleichsmodell ausgesucht, und was ist die Begründung dafür? Es ist objektiv, wirkungsvoll, transparent und leicht ausführbar. Es ist nur in geringem Maße für das strategische Verhalten empfindlich. Schlechte Leistungen führen nicht zu mehr Erleichterungen. Das ist auch sehr wichtig. Jetzt ist es noch immer so: Wenn ein Indikationsbeschluss kommt, ist das schülerabhängig oder ist das vom Lehrer abhängig.

Wenn das Verhalten schiefgeht, kann man nicht sagen, das ist immer das Problem des Kindes, sondern es besteht stets ein Zusammenhang mit dem Problem in der Schule – um das zu organisieren. Dieses System hat keinen Effekt mehr auf die Mittel, die man bekommt.

Und man sagt: Dies ist auch eine Lösung des Problems des historischen schief gewachsenen Verhältnisses in der Aufteilung der Region. Ja, das ist eine Begründung.

Unser Ziel für 2012 ist die Realisierung des passenden Unterrichts für alle Schüler. Aber jetzt sind wir in Holland in einem politischen Vakuum. Seit einem halben Jahr haben wir in Holland keine neuen politischen Entscheidungen, weil es keine neue Regierung gibt. Zwar gab es eine neue Wahl, aber seit drei Monaten wird darüber gestritten, wie sich das in der Regierung auswirken soll. Vielleicht ist 2012 ein bisschen zu früh, aber es wird 2013 kommen. Dessen bin ich sicher.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Das ist eine Herausforderung für den gesamten Unterricht – nicht nur für die Förderschulen, sondern auch für die Grundschulen, um das alles in dieser Zeit auszuarbeiten und zu gestalten. Auch für unsere Cluster I und II ist es eine Herausforderung, um die Zusammenarbeit mit den allgemeinen Schulen in dem neu gestalteten Klassenunterricht umzusetzen. – Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

(Lebhafter Beifall)

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Wir können schon etwas in den Rucksack packen, nämlich durch schlechte Leistungen gibt es nicht mehr Erleichterungen. Das nehmen wir einmal alle mit in unseren beruflichen Alltag, vielleicht auch in den privaten.

Jetzt haben wir noch viel Zeit für Fragen. Wir starten direkt hier.

Teilnehmerin: Ich habe eine Frage, was die schwerst mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schüler angeht. Ziel müsste es ja sein, sie auch in den Regelschulen mit den entsprechenden pflegerischen und therapeutischen Leistungen zu versorgen. Ist daran gedacht worden, das auch entsprechend an den Regelschulen über diese finanziellen Mittel den Schülern zukommen zu lassen? Oder werden diese Schülerinnen und Schüler in die Förderschulen abgegeben, wo die therapeutischen und pflegerischen Leistungen vorgehalten werden?

Johann Berghuis (Leiter der Einrichtung Bartimeus in Zeist, Niederlande): Diese Schüler sind meistens in den Förderschulen. Aber es ist möglich, das in einer allgemeinen Schule zu organisieren. Dazu gibt es vom Sozialamt Mittel.

Es gibt in Holland auch ein System von persönlichen Budgets. Wenn man Pflege, Versorgung oder körperliche Unterstützung in den Schulen braucht, kann man auch ein persönliches Budget der Fürsorge aus den anderen Ministerien bekommen. Das alles zusammen ermöglicht es, das auch an der allgemeinen Schule zu machen. Aber die meisten schwerst Mehrfachbehinderten sind in den Förderschulen.

Raimund Patt (Moderator): Ich bekam den Hinweis vom Protokollanten: Sagen Sie bitte kurz Ihren Namen, damit er ihn im Protokoll festhalten kann.

Sylvia Pantel (CDU-Mitglied des Landschaftsverbandes): Ich möchte nachfragen, ob Ihre Schulen beschließen können – weil Sie sagten, es seien Privatschulen oder privat organisierte Schulen –, dass sie keine behinderten Kinder aufnehmen, oder eben sagen, so wie Sie das eben beispielhaft anführten: Wir wollen uns nur zwei oder fünf Prozent Schüler zumuten oder im Profil beschreiben, die Lern- oder Hörschwierigkeiten oder Ähnliches haben.

Also erstens: Können die Schulen sich ihre Schüler bei der Aufnahme aussuchen, und können sie zweitens auch noch sagen, wenn sie behinderte Kinder aufnehmen sollten, was das für eine Behinderung ist?

Johann Berghuis (Leiter der Einrichtung Bartimeus in Zeist, Niederlande): Können sie sich die Schüler aussuchen? Das Gesetz besagt, dass alle Schüler ein Anrecht auf Unterricht haben. Alle Schüler müssen zugelassen werden. Aber wenn sie das nicht schaffen und unterbauen können, können die Schulen auch sagen: I'm sorry, bitte zur Sonderschule.

Zum anderen Teil Ihrer Frage: Es wird in der Zukunft wichtig sein, dass die Arbeitsgemeinschaften – sie sind in der Größe verschieden, aber es sind wenigstens 20 Schulen in solch einer Arbeitsgemeinschaft – zusammen mit den Förderschulen, mit denen sie zusammenarbeiten, ein deckendes System haben. Dazu ist es möglich, dass eine der 20 Schulen sagt: Ich habe ein spezielles Problem in dieser Schule; ich kann nur zwei Prozent der einfachsten Schüler aufnehmen, die ich unterstützen muss.

Wenn die anderen Schulen in der Arbeitsgemeinschaft sagen, das ist okay, ich nehme mehr auf, wenn es für die Arbeitsgemeinschaft deckend wäre, wäre das möglich in dem neuen System. Aber das muss sie nachher ausarbeiten.

Landesrat Michael Mertens (Dezernat 4: Schulen, Jugend): Mich interessiert sehr das Verfah-

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

ren zur Abwanderung. Wir würden in Deutschland „Zurückführung in die allgemeine Schule“ sagen. Ich habe Sie eben so verstanden, dass man bei der Feststellung der sonderpädagogischen Förderung oder bei der Aufnahme in eine Förderschule entsprechende Ziele formuliert.

Könnten Sie dieses Verfahren ein bisschen genauer erklären.

Johann Berghuis (Leiter der Einrichtung Bartimeus in Zeist, Niederlande): Das wird im Moment noch ausgearbeitet; es ist nicht schon alles festgestellt. Aber es gibt in den weiterführenden Förderschulen die Möglichkeit, ein Abwanderungsprofil in eine Ganztagsbetreuung, ein Abwanderungsprofil in Arbeit oder ein Abwanderungsprofil hinsichtlich der Hochschule zu erstellen.

Es gibt für die weiterführende Förderschule drei Abwanderungsprofile mit einer deutlichen Richtung. Für die jüngeren Kinder ist es sehr wichtig, dass man ein Entwicklungs- oder Abwanderungsprofil erstellt, indem man sagt: Dieses Kind muss auf diesem Niveau diese Schulfächer erreichen. Das wird im Moment erarbeitet. Es ist das anglosächsische System, das jetzt auch in Holland eingeführt wird, indem man mit Lesen und Mathematik gewisse Ziele erreichen muss. Dafür gibt es jetzt Lernlinien; sie sind namentlich festgestellt worden. Man muss Merkmale festlegen und sagen: Für diese Schüler mit diesen Problemen und diesen korrektiven Möglichkeiten werden 75 Prozent der Lernlinien erreicht.

Wenn ein Kind anfangs in der Förderschule – das ist in Holland ab einem Alter von vier Jahren möglich – ist, soll man aufgrund der Diagnostik sagen: Das ist ein Kind, das möglichst 75 Prozent dieser Lernlinien erreicht. Man muss das jedes Jahr überprüfen und ein Einschätzungs- und Nachfolgesystem erstellen, sodass man am Ende des Jahres sagen kann: Jetzt hat das Kind so viele Prozent dieser Lernlinien erreicht und ist damit auf einem guten Weg, um die 75 Prozent zu erfüllen.

Wenn das nicht klappt, sollte man das Problem dieses Schülers analysieren. Ist es ein Problem des Schülers, oder ist es ein Problem der Schule? Gibt es kein gutes Angebot in dieser Schule? Oder bietet der Lehrer kein gutes Angebot? –

Das sollte man analysieren und sagen: Wir müssen unser Programm in unserer Schule verbessern. Oder: Wir haben diese Schüler zu hoch eingeschätzt, und wir müssen daher das Entwicklungsprofil neu festsetzen und ein bisschen niedriger setzen: auf 50 Prozent dieser Lernlinien.

Das alles machen wir zusammen mit den Eltern: das Profil feststellen und auswerten. Wir haben gleich zu Beginn des Unterrichts die Diskussion mit den Eltern über unsere Erwartungen an diese Kinder und können sie mit den Erwartungen der Eltern vergleichen. Dazu gibt es eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern.

Wenn nicht klappt, was die Eltern und wir sagen, haben wir immer diese Diskussion. Es ist immer im Programm, jedes Jahr diese Diskussion zu haben. Wir unterbauen unsere Meinung mit den Erfahrungen und den Lernauskünften der Schüler und reden mit den Eltern darüber. Das wird ein neuer Prozess, den wir jetzt in unserer Schule aufbauen.

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Eine weitere Frage.

Dirk Krist (Förderschule Sprache, Essen): Mir hat das Rucksack-System persönlich sehr gut gefallen, aber das ist ja nicht mehr machbar. Wenn ich das richtig verstanden habe, wurden die Etatmittel für 2008 eingefroren, um letztendlich 2012 oder 2014 mit dem passenden Unterricht zu starten.

Welche Auswirkungen wird dann – denn davon ist ja ganz stark die Qualität der Förderung abhängig, an welchem Förderort auch immer – eine sich 2012 oder 2014 verändernde Schülerschaft auf die Qualität des Unterrichts an der allgemeinbildenden Schule oder an der Förderschule haben, wenn die Finanzmitteln von 2008 eingefroren sind?

Johann Berghuis (Leiter der Einrichtung Bartimeus in Zeist, Niederlande): Tja, tja, das ist eine sehr interessante Frage, auf die eine Antwort zu geben nicht so einfach ist.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Es gibt in Holland zum Beispiel das System der Arbeitsgemeinschaft der Grundschulen. Die Lernbehindertenschulen sind in diese Arbeitsgemeinschaft integriert.

Vor einigen Jahren hatte man die Gelder der Lernbehindertenschulen in die Arbeitsgemeinschaft gegeben, dazu auch noch Geld, um das alles in der Arbeitsgemeinschaft so zu organisieren, dass mehr Schüler in der Grundschule bleiben und nicht in die Lernbehindertenschule gehen.

Es gab letztes Jahr eine Untersuchung darüber, was mit dem Geld erfolgte. Es waren 600 Millionen Euro. Ja, das ist nicht nachweisbar.

(Heiterkeit)

Es gibt die Arbeitsgemeinschaften.

Raimund Patt (Moderator): Denken Sie jetzt nichts Böses.

Johann Berghuis (Leiter der Einrichtung Bartimeus in Zeist, Niederlande): Es gibt die Organisationen, die gestartet worden sind. Aber welches sind die Effekte? Sie sind nicht eindeutig. Es ist nicht immer das Geld, das bewirkt, dass es gut geht. Es sind auch das System und die Mentalität, die man einsetzt, um etwas zu bewirken.

Aber ich spüre in Holland, dass die Lehrer der Grundschulen im Moment doch ein bisschen Angst haben, wie sie das alles machen sollen. Das habe ich auch bei dem italienischen Vortrag gespürt. Welche Extras bekommen die Lehrer in den Grundschulen? Welche Fähigkeiten haben sie extra? Gibt es Extraunterricht oder besondere Unterstützung dieser Lehrer in der Grundschule?

Das ist im Moment die Frage der Lehrer an der Grundschule: Muss ich denn alles machen? Ich habe schon die Kinder, die nicht lesen können, die Kinder, die nicht rechnen können, die Kinder, die lästig sind, die Kinder mit leichten Verhaltensproblemen. Sie alle sind schon da. Und ich habe auch vier Kinder mit Rucksack.

Raimund Patt (Moderator): Sie sprechen von deutschen Schulen.

(Heiterkeit)

Das ist Europäische Gemeinschaft im wahrsten Sinne des Wortes, und das ist auch ernst zu nehmen. Darüber sollten wir jetzt nicht lachen, sondern prüfen, wie wir das Schritt für Schritt überwinden können.

Letzte Frage!

Prof. Dr. Reinhard Lelgemann (Universität Würzburg): Herr Berghuis, Sie stellen ja jetzt das holländische Modell dar. Es ist zum Teil noch eine Perspektive. Mein erster Gedanke war: Ich weiß gar nicht so recht, was von der Perspektive her daran eigentlich inklusiv sein soll.

(Beifall)

Diese Frage ist jetzt nicht gegen Sie gerichtet, sondern an das System, Herr Berghuis.

Ich frage mich auch: Ist das nicht mehr die Einführung der freien Marktwirtschaft in ein schulisches System, das dieses immer schon sehr durch Einzelinitiative – die Schulen geben sich ja sehr stark einzelne Profile – unterstützt. Also wenn eine Schule sagen kann, wir nehmen nur zwei Prozent der leichter Behinderten – was immer das ist –, können ja die Eltern theoretisch mit ihrem schwierigen Kind in die Situation kommen, zu Bittstellern zu werden, indem sie im Grunde genommen gar nicht wissen, wohin mit ihrem Kind.

Daher frage ich mich, da mir das als Gedanke kommt, ob das nicht schon in Holland diskutiert worden ist. In welche Situation bringt man die Eltern, wenn in einer Region diese keinen Platz zu finden scheinen?

Johann Berghuis (Leiter der Einrichtung Bartimeus in Zeist, Niederlande): Das habe ich schon vorgestellt, dass jede Arbeitsgemeinschaft eine Lösung haben soll.

Prof. Dr. Reinhard Lelgemann (Universität Würzburg): Aber wenn sie die nicht hat?

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Johann Berghuis (Leiter der Einrichtung Bartimeus in Zeist, Niederlande): Ja, das soll sie organisieren; das steht im Gesetz.

Prof. Dr. Reinhard Lelgemann (Universität Würzburg): Aber wird eine Schule dann gezwungen, das zu machen?

Johann Berghuis (Leiter der Einrichtung Bartimeus in Zeist, Niederlande): Es gibt 20 Schulen in solch einer Arbeitsgemeinschaft. Sie sollen das zusammen lösen. Das können sie in der Zusammenarbeit mit Förderschulen machen. Wenn alle Schulen in der Arbeitsgemeinschaft sagen, nein, das schaffen wir nicht und das machen wir daher nicht, werden sie gezwungen – vielleicht.

(Heiterkeit)

Aber das hat Herr Professor Hinz auch gesagt: neue Systeme, neue Probleme.

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank für Ihre Bestätigung aus den Niederlanden – genau dafür.

(Lebhafter Beifall)

Wir begrüßen jetzt unsere Gäste aus Schweden, aus Uppsala, und damit Göran Nygren von der Universität Uppsala. Er hält seinen Vortrag auf Englisch.

Gibt es den Bedarf, zwischendurch zu stoppen und es übersetzen zu lassen? – Dann bitte ich die anwesende Dolmetscherin Frau Pott, nach vorn zu kommen – Pott und Patt –, damit wir einfach zwischendurch stoppen und sie uns das kurz übersetzt.

Wir liegen wunderbar in der Zeit, sodass wir wirklich pünktlich um 13.15 Uhr in die wohlverdiente Mittagspause gehen können. – Danke.

Darstellung der Situation in Schweden

(Dazu lag der Text auf Deutsch vor: „Schulalltag für Schüler mit Körperbehinderungen – eine ethnologische Studie“)

Göran Nygren (Universität Uppsala): Die soziale Situation der Schüler, das Unterrichten und die Einbeziehung oder die Ausgrenzung sind Besonderheiten des Schulalltags für Schüler mit Körperbehinderungen. Die Schule ist der Ort, an dem alltägliche Abläufe und Verhandlungen stattfinden, bei denen das Einbeziehen der Schüler eine wichtige Rolle spielt.

Die schulische Situation dieser Schüler ist von einer Komplexität durchzogen, die viele Anstrengungen vonseiten des beteiligten Schulpersonals mit sich bringt, angefangen bei den Lehrern, den Assistenten und Schulleitern, bis hin zu den lokalen und Regierungsbehörden.

Die Kernfrage dieser Studie lautet: Wie sieht der Schulalltag dieser Schüler aus? Diesem Bericht liegen folgende Ausgangspunkte und Perspektiven zugrunde: Konstruktivismus, die Perspektive des Kindes, die Perspektive der anderen Kinder, Ethnografie und Kulturanalyse.

Dieser Bericht ist explorativ und betrachtet den Schulalltag des Kindes aus einer umfassenden Perspektive.

Das Hauptmaterial leitet sich von einer Feldstudie ab, die aus Beobachtungen, Gesprächen und Interviews mit sechs Schülern aus sieben Pflichtschulen, im Schuljahr 1 bis 9, besteht. In diesem Material sind Situationen von Kooperation oder Gesprächen mit den Mitschülern, dem Schulpersonal und den Eltern der Schüler enthalten.

Die Studie wird ergänzt durch Gespräche mit ungefähr 20 Teenagern und jungen Erwachsenen mit Körperbehinderungen.

Ein wichtiger Bereich ist die soziale Situation der Schüler. Die Interaktionen zwischen einem Schüler mit Behinderung und Gleichaltrigen sowie die Häufigkeit von einbezogenen und ausgegrenzten Schülern sind unterschiedlich. Die soziale Situation dieser Schüler ist sehr komplex. Sie sind zum Beispiel Zeugen vieler verschiedener Unterrichtssituationen. Die organisatorischen Lösungen der Schulen und die vorherrschende Schul- und Schülerkultur sind von ausschlaggebender Bedeutung.

Ein weiterer Bereich ist die Bildungs- und Wissensentwicklung dieser Schüler. Das Schulpersonal und die Eltern sprechen meist ihre Unsicherheit über das Lernen an und erbitten mehr

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Informationen. Paradoxe Weise neigen diese Fragen nach Informationen dazu, nicht ausreichend von Erwachsenen und Schülern erörtert zu werden.

Weitere Schlussfolgerungen sind, dass diese Schüler individuelle Bedürfnisse haben, beispielsweise mehr Zeit und andere pädagogische Lösungen brauchen, und dass außerdem ein Bedarf an Weiterbildung und Austausch besteht.

Der dritte Bereich ist der Grundsatz der Einbeziehung gegenüber der Ausgrenzung. Es gibt zwar eine vorwiegende Unterstützung des Grundsatzes der Einbeziehung, aber auch eine Ungewissheit darüber, wie dieser in die Praxis umgesetzt werden kann. Die komplexen Behinderungen der Schüler bringen zunehmend die Anforderung an Schülerperspektive, Individualisierung und Anpassungsfähigkeit der Schulen mit sich.

Weitere Schlussfolgerungen betreffen die Wichtigkeit des Engagements, der Bestätigung und der Anerkennung sowie die Tatsache, dass Ausgrenzungssituationen oft nicht bemerkt werden. Es gibt eine Hierarchie, in der Behinderung und Geschlecht zusammenwirken; all das zeigt, dass das gesamte beteiligte Schulpersonal und alle beteiligten Behörden mehr Selbstreflexion üben und weitere Einbeziehungsstrategien anwenden müssen.

Das Schulleben mit einer körperlichen Behinderung – eine ethnologische Studie

Mein Background und
der Kontext der Studie

- Lehrer
- Ethnologie, Zentrum für Studien über die Kindheit
- Ombudsman für eine Organisation für Menschen mit Behinderung. Themenbereiche: Schule und Erziehung
- Kandidat für das Doktorat in Philosophie im Fachbereich Ethnologie, Abteilung für kulturelle Anthropologie, Universität Uppsala. Schulforum.

- Nationales Projekt „Besonders, differenziert oder getrennt – zur Situation der Schüler mit Behinderung in den Grundschulen“
- Vorsitzender von "Unga RBUare", Partner sind Save the Children, The Ombudsman for Children und die Abteilung für Erziehung der Universität Stockholm.

Vorstellung der Schüler:

- Maja, 1. Klasse (zerebrale Kinderlähmung, die ganze Klasse [w.h.], Betreuer/Stützlehrer)
- Johan, 2. Kl. (zK, w.h, Bet./Lehrer)
- Adam, 4. Kl. (Spina bifida, w.h., Bet.)
- Andreas, 6. Kl. (zK, w.h., Bet./Lehrer)
- Rebecka, 6. Kl. (zK, Sonderklasse, Bet.)
- Andreas, 7. Kl. (zK, w.h., Bet.)
- Fredrik, 9. Kl. (zK, w.h.)



Zielsetzung:

Die Beschreibung und Analyse der schulischen Situation am Beispiel einiger Grundschüler mit Behinderung

Allgemeine Fragen:

- Wie gestaltet sich das Alltagsleben der Schüler in der Schule?
- Welche sind ihre Erfahrungen?
- Was machen sie in der Schule?

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

- Was denken und fühlen sie bezüglich ihrer schulischen Situation?

Zeitgenössische ethnologische Studie mit Feldforschung – Perspektiven und Ausgangspunkte

- Konstruktivistische Perspektive
- Die Perspektive des Kindes und der Kinder
- Ethnographie und kulturelle Analyse
- Explorativer Ansatz
- Holistische Perspektive
- Alltagsleben in der Schule und darüber hinaus

Methode und Materialien

- Feldforschung 2007 mit Beobachtungen, Gesprächen und Interviews mit sechs Schülern in sieben schulischen Tätigkeiten, von der 1. bis zur 9. Klasse.
- 5 bis 6 Tage pro Schüler.
- Situationen der Interaktion und Gespräche mit Schulkameraden, dem Schulteam und den Eltern.
- Gespräche und Gruppeninterview 07/08 mit 20 Mitgliedern einer Organisation für Menschen mit Behinderung.
- Notizen aus der Feldforschung und Interviewtranskriptionen.

Inhalt des Berichtes

- eine Auswahl von Schlussfolgerungen der Studie
- Einführung
- Organisation und Praxis im schulischen Alltag
- Sozialleben
- Unterricht und Wissen
- Einschließen oder Ausschließen? – Die Komplexität des alltäglichen Schullebens

Die Ergebnisse des Berichtes

- Schlussfolgerungen – empirische Erkenntnisse für Akteure auf verschiedenen Niveaus.

- Beschreibungen zur Beschaffenheit der sozialen und kulturellen Prozesse und deren Analyse.

- Besinnung! Auf Situationen antworten! Hindernisse, Probleme, Möglichkeiten und Integrationsbeispiele, das Niveau des Individuums, der Organisation und des Systems ermitteln.

Sozialleben

- Das gleichzeitige Vorhandensein integrierter und ausgeschlossener Schüler.

- Ein komplexes Bild der sozialen Situationen der Schüler. (Verschiedene Faktoren wirken sich darauf aus: Behinderung – organisatorische Lösungen – Schüler, Klassenraum und schulische Kultur. Gewohnheiten, Routine, Einstellungen und Verhalten.)

- Die Verschiedenartigkeit der Unterrichtssituationen.

- Organisatorische Lösung sind ausschlaggebend für Integration oder Ausschluss.

- Die Kulturen der Schule und des Schülers beeinflussen die Stufe der Integration oder des Ausschlusses. Alltägliche Verhandlungen.

- Integrationsressourcen. (technische Hilfsmittel) – Bewegung und Interaktionsquelle (zum Beispiel Rollstuhl), integrierende Personen wie das Team der Schule, die Schüler und die Kinder in der Verwandtschaft und in der Nachbarschaft.

Unterricht und Wissen

- Engagierte Schulen mit einem qualifizierten Team.

- Das Lernen der Schüler wurde schlecht übermittelt.

- Die Schüler haben individuelle Bedürfnisse bezüglich der Zeit und der erzieherischen Lösungen.

- Notwendigkeit einer organisierten Entwicklung von Kompetenz und Dialog (Treffpunkte für den Austausch von Erfahrungen).

Einschließen oder Ausschließen? – Die Komplexität des alltäglichen Schullebens

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

- Eine Hauptanlehnung an das Integrationsprinzip, aber Unsicherheit über die Modalitäten seiner Umsetzung.
- Die komplexe Behinderung der Schüler, die in den zunehmenden Anforderungen an die Schule resultiert, die Perspektive der Schüler umzusetzen sowie die Individualisierung und die Fähigkeit, flexibel zu sein, wenn es darum geht, die Integration auch wirklich zu erzielen.
- Engagement und Anerkennung sind wichtig für die Integration (die alltägliche Praxis!).
- Die Situationen des Ausschlusses werden des Öfteren nicht zur Kenntnis genommen.
- Der Sporttag stellt eine symbolisch intensive Erfahrung für die Gemeinschaft der Schüler, die Schulgemeinschaft und die größere Gemeinde dar.
- Die Schule ist eine strukturierte Machtstruktur, in der Behinderung und Geschlecht interagieren, woraus das Erfordernis entsteht, inklusive Strategien und Selbstbesinnung auf allen Ebenen der Organisation in die Tat umzusetzen (je nach Position und Perspektive).
- Die Selbstdarstellung der Schüler hängt von der Behandlung seitens der anderen (das heißt vom sozialen Umfeld) ab. (Strukturelle Machtstruktur, Situation, Kontext, relational und relativ)

Zusammenfassend betrachtet:

- Schlussfolgerungen – empirische Erkenntnisse für Akteure auf verschiedene Stufen.
- Beschreibungen bezüglich der Beschaffenheit der sozialen und kulturellen Prozesse und die Analyse derselben.
- Besinnung! Auf Situationen reagieren! Hindernisse, Probleme, Möglichkeiten und gute Beispiele ermitteln.
- Individuelles, organisatorisches und systemisches Niveau.
- Strategien entwickeln – die Bedeutung der Leadership!
- Notwendig für die Bestätigung der Komplexität des Schullebens der Schüler: zahlreiche Faktoren und Kontexte interagieren. Die Kom-

plexität als eine Chance für eine Veränderung und nicht als Hindernis ansehen!

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Gibt es noch Fragen? – Jede Menge!

(Heiterkeit)

Kompliment an Sie alle. Wunderbar; toll geschafft. Es gab nur hier und da einen Sekunden-schlaf. Aber alle sind wieder da. Jetzt ist die Pause für alle verdient.

Wenn Sie sich um 14.00 Uhr vorstellen, dass es wieder zum Unterricht läutet, werden wir um 14.15 Uhr wieder beim Start in den Nachmittag sein. Guten Appetit, gute Gespräche!

(Mittagspause von 13.14 bis 14.15 Uhr)

Raimund Patt (Moderator): Meine Damen und Herren, ich bitte Sie, wieder Platz zu nehmen, damit wir starten können.

Nach den sehr informativen, erkenntnisreichen und realistischen Erfahrungen aus Italien, den Niederlanden und Schweden wollen wir uns nun den deutschen Realitäten nähern. Frau Prof. Faber vom Städtetag NRW geht als Erste an den Start. Sie behandelt die rechtlichen Auswirkungen auf die Schulträger; dies ist ein sehr wichtiger Aspekt. Im Anschluss daran wird Frau Maurermann etwas zum Modellprojekt der Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung sagen. Abschließend wird uns Herr Prof. Lelgemann etwas zu dem Forschungsprojekt berichten, das der LVR in Auftrag gegeben hat.

Nun haben aber erst einmal Sie das Wort, Frau Prof. Faber. Bitte schön.

Rechtliche Auswirkungen der VN-BRK auf die kommunalen Schulträger

Prof. Dr. Angela Faber (Städtetag NRW): Sehr geehrte Damen und Herren! Das Thema meines Vortrags sind die rechtlichen Auswirkungen der UN-Behindertenrechtskonvention auf die kommunalen Schulträger.

Im Gegensatz zu den bisherigen Vorträgen liegt bei meinem Vortrag das Schwergewicht nicht auf

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

der Pädagogik; dazu werde ich gar nichts sagen. Vielmehr wird es jetzt etwas rechtstechnischer.

Worum geht es? – Der mit der UN-Konvention verfolgte Paradigmenwechsel ist sowohl von Prof. Hinz als auch von den übrigen Vorrednern thematisiert worden. Letztendlich geht es um den Umgang mit Unterschiedlichkeit. Im Fachjargon spricht man von Heterogenität. Es geht aber auch um die Achtung und Durchsetzung eines Menschenrechts von Menschen mit Behinderungen auf Bildung.

Beim Ersten mag es für alle Akteure – insbesondere für die Länder und Kommunen – große Gestaltungsspielräume geben. Beim Zweiten gibt es naturgemäß nur solche Gestaltungsspielräume, die das Menschenrecht nicht verletzen. Dies muss im Folgenden im Blick behalten werden.

Bisher wurden bundesweit über 80 % der behinderten Kinder und Jugendlichen in Deutschland in einem vom allgemeinen Schulsystem gesonderten Förderschulsystem unterrichtet und gefördert. Sicherlich gingen die meisten davon aus, dass dieses zweigleisige System für alle Beteiligten eine gute Lösung darstellt.

Durch die Konvention mit ihrem menschenrechtlichen Anliegen der Teilhabe behinderter Menschen erscheint dieses erprobte System in einem neuen Licht. Der Konvention wird ein Paradigmenwechsel zugeschrieben: weg von einer am Fürsorgeprinzip und an der medizinischen Versorgung und hin zu einer an Menschenrechten orientierten Behinderungspolitik. Um es für den Bereich der Bildung ganz klar zu sagen: Es geht nicht nur darum, dass behinderte Menschen den für sie machbaren größtmöglichen schulischen Erfolg erzielen, sondern darum, ein gemeinsames und kein separiertes Lernen zu stärken.

Die Kernfrage ist also, ob die UN-Konvention mit ihrem Art. 24 nicht zu einer Umgestaltung des bisherigen zweigleisigen Bildungssystems in Deutschland führen wird, mit der Folge, dass die allgemeine Schule in der Praxis – und nicht nur in der Theorie – der erste Unterrichts- und Förderort für eine ganz erheblich größere Zahl behinderter Kinder und Jugendlicher werden wird als bisher.

Allein die Formulierung dieser Frage löst bei den meisten Beteiligten erhebliche Ängste aus: bei

den Eltern von behinderten Kindern, bei Eltern von nicht behinderten Kindern, bei den Lehrern und bei den Kommunen. Die Beantwortung dieser Frage wird auf die für die Schulgesetzgebung zuständigen Länder, aber auch auf die Kommunen in ihrer Eigenschaft als Schulträger, Sozialhilfeträger und Jugendhilfeträger ganz erhebliche Auswirkungen haben.

Zur Entstehung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen und ihre innerstaatliche Verbindlichkeit werde ich jetzt nicht viel sagen.

Nur wenige Worte: Wie wir gehört haben, ist sie seit ungefähr anderthalb Jahren für die Bundesrepublik Deutschland völkerrechtlich verbindlich. Der Deutsche Bundestag hat dazu das Zustimmungsgesetz beschlossen, und auch der Bundesrat – also auch die Mitglieder der Landesregierung – hat zugestimmt. Anschließend haben die einzelnen Bundesländer, also auch Nordrhein-Westfalen, im Wege des Lindauer Abkommens – das ist ein völkerrechtliches Verfahren – zugestimmt.

Wir reden seit 9 Uhr über inklusive Bildung und Art. 24 der Konvention. Deswegen setze ich den Inhalt voraus.

Ich komme zum Begriffsstreit; dieser spielte heute bereits eine Rolle. Ich werde jetzt nicht unter pädagogischen Gesichtspunkten erläutern, was der Unterschied zwischen „Integration“ und „Inklusion“ ist; das setze ich voraus. Das Ergebnis war: Integrative Beschulung ist etwas anderes als Inklusion.

Was ist aber völkerrechtlich bindend? – Völkerrechtlich bindend ist für die Vertragsstaaten – und damit auch für die Bundesrepublik Deutschland; Deutsch ist keine UN-Amtssprache – die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems. Hintergrund ist die deutsche amtliche Übersetzung des Art. 24 der Konvention, welche statt von „inklusive“ Beschulung von „integrative“ Beschulung spricht.

So belegen neben dem Wortlaut auch historischer Kontext, Systematik und Ziel der Konvention, dass ein inklusives und kein integratives System gewollt ist. Zur Einhaltung der völkerrechtlichen Pflichten und aus rechtsstaatlichen Erwägungen bedarf es zur Klarstellung schlicht

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

einer Nachbesserung seitens des Bundesgesetzgebers.

Nachfolgend werde ich den Begriff der Inklusion zugrunde legen. Denn er allein ist für die juristische Auslegung der Konvention maßgeblich. Sofern es um entsprechende deutsche Umsetzungsaktivitäten in der Vergangenheit geht, werde ich von Integration sprechen. Zukunftsgerichtet und optimistisch werde ich von Inklusion sprechen.

(Heiterkeit)

Wie ist die UN-Behindertenrechtskonvention im Schulbereich – und nur darüber rede ich – umzusetzen? – Die Inhalte der Konvention sind, soweit sie nicht unmittelbar anwendbar sind – im völkerrechtlichen Jargon spricht man von „self-executing“ –, durch die zuständigen innerstaatlichen Stellen umzusetzen. Diese Umsetzung richtet sich nach der Kompetenzordnung des Grundgesetzes. Nach dieser sind die Länder für das schulische Bildungsrecht zuständig und damit auch für die Umsetzung der Konventionsregelungen.

Wie sieht die Zielvorstellung der Konvention aus? – Die Konvention hat die Zielvorstellung einer inklusiven Beschulung von 80 bis 90 % der behinderten Kinder, was sich aus Materialien zur Konvention ergibt. Das bedeutet gleichzeitig, dass die Konvention die Existenz von Förderschulen nicht ausschließt. Sie macht aber keine Vorgaben dazu, wie die 10 bis 20 % der behinderten Kinder, die nicht inklusiv beschult werden können, unterrichtet werden sollen.

Wie ist der Stand des integrativen Unterrichts in Deutschland? – Hierzu liegen mir Zahlen der Kultusministerkonferenz von 2008 vor. Diese besagen: 18,4 % – diese Zahl ist hier schon häufig genannt worden – werden zurzeit integrativ beschult. Trotz demografisch bedingten Rückgangs der Schülerzahlen verzeichnen wir einen Anstieg der Zahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

43,7 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entfielen im Jahr 2008 auf den Förderschwerpunkt Lernen. Neben dem Schwerpunkt Lernen waren geistige Entwicklung, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung die am stärksten vertretenen Förderschwerpunkte.

Ich komme jetzt zu Zahlen der Europäischen Kommission. Netterweise hat mir die Bertelsmann Stiftung ganz aktuelle Folien zur Verfügung gestellt; die Zahlen lagen mir bereits vor, jedoch nicht dieses schöne Balkendiagramm. Hierbei handelt es sich um Zahlen der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2009. Sie sehen den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in segregierten Settings; wir sprechen von Förderschulen. Der Anteil Deutschlands ist im Vergleich recht hoch.

Der Anteil von Förderschülern steigt stetig an; das hat auch Herr Hinz deutlich gemacht. Das sind Zahlen der Kultusministerkonferenz und aus dem neuesten nationalen Bildungsbericht.

Auch die Integrationsquote in Deutschland ist in den letzten Jahren gestiegen. Wir liegen jetzt bei 18,4 %.

Herr Hinz hat bereits darauf hingewiesen, dass sich die sonderpädagogischen Förderquoten und der Förderort von Bundesland zu Bundesland sehr stark unterscheiden. Genannt wurde Rheinland-Pfalz mit der relativ geringen Förderquote von 4,3 und Mecklenburg-Vorpommern mit der Quote von 11,7 %. Herr Hinz, auch ich glaube nicht, dass die Menschen in Mecklenburg-Vorpommern ein stärkeres Handicap haben.

Tendenziell führt der Besuch einer Förderschule nicht zu einem Schulabschluss. Im Jahr 2008 haben knapp 76 % aller Förderschulabgänger laut Erhebung der Kultusministerkonferenz die Schule ohne einen Hauptschulabschluss oder höher qualifizierenden Abschluss verlassen. Deshalb bleibt ihnen der Zugang zum Arbeitsmarkt zumeist strukturell verwehrt.

Ein anderes Problem der Förderschulen – dieses wurde bereits angesprochen – ist die Tatsache, dass die Förderschulen häufig nicht wohnortnah gelegen sind. Kinder werden aus ihrem sozialen Umfeld genommen, müssen weite Schulwege in Kauf nehmen, und es entstehen Kosten für den Transport.

Wie sieht es mit der Schulgesetzgebung der Länder aus? – Die Kultusministerkonferenz hat im Frühjahr 2008 beschlossen, die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung aus dem Jahr 1994 fortzuschreiben. Die Fortschreibung der Empfehlungen dürfte im Kontext des aktuellen Völkerrechts zu sehen sein: Denn der

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

nur geringe Prozentsatz von integriert beschulten Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – 18,4 % – legt die Frage nach der Übereinstimmung der deutschen Bildungssituation mit den Vorgaben der UN-Konvention nahe.

Wie sehen die Schulgesetze der Länder aus? – Nach den Schulgesetzen aller Länder ist eine integrative Beschulung möglich, und in vielen Fällen besteht sogar eine ausdrücklich formulierte Präferenz für einen integrativen Unterricht. Dies gilt auch für Nordrhein-Westfalen, wo die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in allgemeinen Schulen auch im Gesetz an erster Stelle genannt ist. Allerdings behalten sich fast alle Länder vor, eine integrative Beschulung nur dann zu ermöglichen, wenn die personellen, sachlichen und organisatorischen Voraussetzungen an der jeweiligen Schule gegeben sind oder eingerichtet werden können. Das ist der sogenannte Haushaltsvorbehalt.

Für Nordrhein-Westfalen gilt § 20 Abs. 7 SchulG NRW, der Folgendes besagt: Gemeinsamen Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf kann die Schulaufsichtsbehörde mit Zustimmung des Schulträgers an einer allgemeinen Schule einrichten, wenn die Schule dafür personell und sachlich ausgestattet ist. Das heißt, hierbei handelt es sich um eine Ermessensentscheidung der Schulaufsichtsbehörde, und diese Ermessensentscheidung ist an die Zustimmung des Schulträgers geknüpft. Darüber hinaus muss der Haushaltsvorbehalt beachtet werden: Die Schule muss personell und sachlich entsprechend ausgestattet sein.

Insbesondere dieser „starre“ Haushaltsvorbehalt dürfte im Hinblick auf das Völkerrecht langfristig als problematisch zu qualifizieren sein – das wird auch von anderen Autoren so gesehen –, stellt er doch angesichts der prekären Haushaltssituation der meisten Länder und Kommunen im Regelfall die entscheidende Schranke für die inklusive Beschulung dar.

So spiegelt sich auch in der Praxis wider, dass der Gesetzgeber in Nordrhein-Westfalen noch keine Verpflichtung statuiert hat, die Kapazitäten für den gemeinsamen Unterricht bzw. integrative Lerngruppen auszubauen bzw. dem Bedarf an-

zupassen. Die Integrationsquote von Schülerinnen und Schülern in Nordrhein-Westfalen betrug nach Angaben des Schulministeriums im Schuljahr 2009/2010 lediglich 16,1 %.

Wie sehen die Auswirkungen der UN-Konvention auf die kommunalen Schulträger aus? – Es werden vielfältige Forderungen an die kommunalen Schulträger im Zuge der Verwirklichung der UN-Konvention gerichtet, und zwar von Eltern, Verbänden und Organisationen, die sich für die Rechte behinderter Menschen einsetzen. Dadurch geraten die kommunalen Schulträger erheblich unter politischen Druck. Zum Teil – das ist bekannt – erarbeiten sei bereits heute Inklusionspläne.

In verschiedenen Landtagen wird die Konvention in Form von parlamentarischen Anfragen und Anhörungen thematisiert; in Nordrhein-Westfalen hat sie auch schon eine Rolle gespielt, wie wir gehört haben. Die Stadtstaaten Hamburg und Bremen haben ihre Schulgesetze bereits geändert. Nun stellt sich die Frage, wie es in Nordrhein-Westfalen weitergeht. Frau Lohrmann hat gesagt, dieses Thema gehöre zu den Top Five.

Rechtlich stellen sich folgende Fragen – diese möchte ich kurz aufzeigen, damit Sie sehen, wie eine Seite der Medaille aussieht –: Zunächst stellt sich die Frage, ob Art. 24 der Konvention eine unmittelbare individualrechtliche Wirkung hat, mit der Folge, dass das Recht auf inklusive Beschulung vor den innerstaatlichen Gerichten ohne weitere Umsetzung durch den nationalen Gesetzgeber, also durch das Land, von den Eltern eines behinderten Kindes eingeklagt werden kann.

Dazu ist Folgendes zu sagen: Nach Art. 4 Abs. 5 der Konvention gelten die Bestimmungen dieser Konvention ohne Einschränkung oder Ausnahme für alle Teile eines Bundesstaats. Dies kann jedoch kaum bedeuten, dass alle Träger hoheitlicher Gewalt, d. h. neben dem Bund auch die Länder und die den Ländern inkorporierten Kommunen, nunmehr unmittelbar zur Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet sind. Denn dann würde durch Völkervertragsrecht bzw. mit dem Zustimmungsgesetz faktisch die verfassungsrechtlich begründete Kompetenzordnung bzw. die interne Staatsorganisation ausgehebelt.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Schulische Bildung gehört – das haben wir bereits erwähnt – zum Kernbereich der Länderkompetenzen, und deshalb bedarf es der Ländertransformationsgesetze. Der Bund als Völkerrechtssubjekt hat folglich darauf hinzuwirken und notfalls auch dafür einzustehen, dass die Konvention auch durch die Bundesländer, soweit deren Gesetzgebungszuständigkeiten betroffen sind – und dies ist im Schulbereich der Fall –, korrekt ins nationale Recht transformiert wird.

Eine unmittelbare innerstaatliche Anwendbarkeit von Art. 24 Abs. 1 Satz 2 der Konvention wäre allenfalls denkbar, wenn diese Regelung als vollzugsfähiges bzw. self-executing Völkerrecht zu qualifizieren wäre. Hierüber besteht ein Meinungsstreit in der Literatur. Die einen Juristen verneinen dies unter Hinweis auf den generellen Charakter des Völkerrechts – so auch die Meinung der kommunalen Spitzenverbände –, die anderen befürworten dies unter Hinweis auf den Charakter von Menschenrechten als absolute Diskriminierungsverbote.

Der Verwaltungsgerichtshof Kassel hat in einem kürzlich ergangenen Urteil festgestellt, dass Art. 24 Abs. 1 Satz 2 nicht self-executing sei und daher keine unmittelbare Anwendung in Betracht komme. Der Verwaltungsgerichtshof Kassel hat dafür vor knapp 14 Tagen eine drastische Urteilsschelte durch die Monitoringstelle beim Institut für Menschenrechte in Berlin kassiert. Diese Rechtsfrage ist also offen. Weitere Judikatur bleibt abzuwarten. Das war ein Urteil im vorläufigen Rechtsschutz, und es wird demnächst das Hauptsacheurteil ergehen.

Eine weitere Rechtsfrage, die man erwähnen muss, betrifft die völkerrechtskonforme Auslegung von Art. 3 Abs. 3 Satz 2 Grundgesetz. Das Bundesverfassungsgericht hat im Jahre 1997, also vor 13 Jahren, entschieden, dass aus Art. 3 Abs. 3 Satz 2 Grundgesetz – „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ – zwar Einschränkungen für die Regelungsfreiheit der Länder im Bereich des Schulwesens folgen. Es sei aber nicht zu beanstanden, dass die integrative Beschulung unter dem Vorbehalt des organisatorisch, personell und sachlich Möglichen gestellt sei. Die Aufgabe, ein begabungsgerechtes Schulsystem bereitzuhalten, sei von vornherein nur im Rahmen der finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten des Staates zu erfüllen.

Diese höchstrichterliche Rechtsprechung dürfte nunmehr im Lichte der zwischenzeitlich ratifizierten und völkerrechtlich verbindlichen UN-Konvention weiterzuentwickeln bzw. zu dynamisieren sein.

Insbesondere zeigt auch der in Art. 4 Abs. 2 der Konvention statuierte progressive Realisierungsvorbehalt, dass das „Ob“ des Paradigmenwechsels durch die Vertragsstaaten nicht infrage zu stellen ist. Rein finanzielle Erwägungen können also per se keine starre Inklusionsgrenze rechtfertigen.

Die völkerrechtliche Vorgabe der inklusiven Beschulung wird auch für ein anderes Feld eine große Bedeutung haben. Es geht um die Ausübung des Ermessens bei den Entscheidungen der Schulaufsichtsbehörde über die Zulassung zum gemeinsamen Unterricht. Bereits jetzt ist der Begründungsaufwand für eine Ablehnung aufgrund des Gebots der völkerrechtskonformen Auslegung gestiegen.

Eine weitere Rechtsfrage lautet: Inwieweit stellen die Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung, die von der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen zurzeit im Wege eines Pilotprojekts eingeführt werden, eine Teilumsetzung der Konvention dar? – Ich möchte den Ausführungen von Frau Mauermann jetzt nicht vorgreifen. Gestatten Sie mir aber zwei Bemerkungen.

Die eine Bemerkung: Soweit es sich hierbei um ein dezentral organisiertes Beratungs- und Unterstützungssystem handelt, also ein Förderzentrum ohne Schüler, bei dem der Lehrer zum Kind in die allgemeine Schule fährt, dürfte sich dieses mit dem Konzept vereinbaren lassen.

Zu Nordrhein-Westfalen ganz konkret: Selbst wenn die Kompetenzzentren hier so ausgestattet werden und eine gute Möglichkeit darstellen, um den Systemwandel zu unterstützen, ist fraglich, ob nicht die Rahmenbedingungen – 0,5 Stelle pro Kompetenzzentrum zusätzlich; ansonsten möchte das Land eine haushaltsneutrale Gestaltung – völlig unzureichend sind, um mithilfe der Kompetenzzentren den Systemwandel zu betreiben. In der jetzigen Situation erscheint mir das völlig unzureichend, auch wenn man sich vorstellt, dass die Lehrer in diesen Kompetenzzentren einerseits Förderschulklassen haben. Andererseits sollen sie an einem anderen Ort sein. Mir

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

hat noch niemand erklärt, wie das in einer Person möglich sein soll.

(Heiterkeit und Beifall)

Damit komme ich zu den Perspektiven. – Sollte es in Zukunft zu einer Ausweitung des gemeinsamen Unterrichts an Regelschulen kommen, was von der Beantwortung dieser Rechtsfragen sowie der Positionierung der Kultusministerkonferenz und einer entsprechenden Schulgesetzgebung der Länder abhängt, hätten die kommunalen Schulträger ihre Schulentwicklungspläne entsprechend auszurichten. Zurzeit hängen sie dabei völlig in der Luft.

Es stellte sich die Frage, ob das bisherige duale System von Regel- und Förderschulen für alle Förderschwerpunkte beibehalten oder ob die Regelschule prinzipiell zum ersten Förderort der behinderten Kinder – neben der Beibehaltung von Förderschulen für einen viel geringeren Teil von Kindern mit Behinderungen – wird. Wir haben heute Morgen von der Ministerin etwas zur Idee gehört, Schwerpunktschulen zu bilden. Aber solange die Kommune keine eindeutigen Signale bekommen, können sie keine Schulentwicklungspläne betreiben; das fällt ihnen sehr schwer.

Eine weitere Folge: Wenn es zu einem solchen Systemwechsel käme, wären erhebliche Investitionen bei den Gebäuden – Stichwort: Barrierefreiheit –, für eine barrierefreie Kommunikation – z. B. Gebärdensprachdolmetscher –, für die übrige sächliche Ausstattung, für den Einsatz von Integrationshelfern sowie für die Eingliederungs- und Sozialhilfe vorzunehmen. Bereits heute explodieren die Ausgaben im Bereich der Integrationshelfer, der Eingliederungshilfe und der Sozialhilfe. Ich werde hier nicht das Lamento der Kommunalfinanzen absingen. Denn ich gehe davon aus, dass die prekäre Situation hinsichtlich der Kommunalfinanzen bekannt ist.

Diese von den Kommunen bisher allein getragenen Ausgaben werden ohne Unterstützung durch Bund und Länder nicht zu bewältigen sein. Insbesondere wird darüber zu diskutieren sein, ob die Integrationshelfer, die vor einigen Jahren durch eine Änderung des Schulgesetzes als nicht zu den Schulkosten gehörend definiert worden sind, angesichts der Anforderungen, die bestehen, eine Zukunft haben können. Letztendlich gehört auch das zum inklusiven Unterricht,

und hier muss sich das Land um eine neue Regelung bemühen.

(Beifall)

Fairerweise muss man auch eine andere Seite der Medaille beleuchten: Langfristig könnten durch die Aufgabe von zwei getrennten Systemen – Förderschule und allgemeine Schule – auch Entlastungen zu verzeichnen sein. Ein inklusives Bildungssystem könnte im Gegensatz zu zwei getrennten Bildungssystemen Management-, Verwaltungs- und Transportkosten senken; das ist bereits untersucht worden, und insofern verweise ich auf diese entsprechenden Untersuchungen. Sollte ein inklusives Bildungssystem zu mehr Teilhabe und besseren Bildungserfolgen bei den behinderten Menschen führen, dürften im nachgelagerten System der Sozialleistungen erhebliche Einsparungen zu verzeichnen sein.

Zudem gibt es bereits heute eine aktuelle verwaltungsgerichtliche Rechtsprechung, wonach, wenn das öffentliche Schulsystem keine Möglichkeit der integrativen Beschulung bietet, z. B. der Jugendhilfeträger die Kosten einer entsprechenden Privatschule, welche diese integrative Beschulung bietet, über die Eingliederungshilfe abdecken muss. Das würde bedeuten, dass Einsparungen im Bereich des Systems Schule hinsichtlich der Ermöglichung von gemeinsamer Beschulung im Regelschulsystem über den Umweg der Inanspruchnahme von Eingliederungshilfe wieder kassiert würden. Auch diese Seite muss in den Blick genommen werden.

Wenn Städte und Gemeinden teilweise zögern, tätig zu werden, so muss man dafür Verständnis aufbringen.

Erstens. Die Schulentwicklungsplanung hängt in der Luft; das habe ich bereits dargelegt.

Zweitens gibt es das sogenannte Konnexitätsprinzip, das ich Ihnen nicht ersparen möchte und das man als Kommunalvertreter erwähnen und anführen muss. Es stellt sich die Frage, wer die Kosten zu tragen hat, wenn die Länder die Schulgesetzgebung dem Art. 24 anpassen.

Auf der einen Seite müssen die Länder ihre Kosten, die zumindest in der ersten Phase ansteigen könnten, selber tragen; das sind die Lehrerkosten inklusive Aus- und Fortbildungskosten. Auf

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

der anderen Seite werden auch bei den kommunalen Schulträgern erhebliche Kosten anfallen, beispielsweise für die Schaffung und den weiteren Ausbau von barrierefreien Schulgebäuden.

Diesbezüglich ist in allen Landesverfassungen der Grundsatz der Konnexität verankert, welcher Folgendes besagt: Immer dann, wenn das Land den Kommunen eine Aufgabe überträgt oder wesentlich verändert, hat das Land einen Belastungsausgleich zu erbringen. Die Kosten müssen also erstattet werden.

Dahinter steht folgender Gedanke, welcher sehr sinnvoll ist: Jede staatliche Ebene soll sich, bevor sie Aufgaben überträgt, über die Kosten klar werden. Dieses Konnexitätsprinzip – in Nordrhein-Westfalen ist es in Art. 78 Abs. 3 der Landesverfassung verankert – greift nur dann, wenn das Land durch Gesetz oder Verordnung tätig wird.

Wir alle wissen: Ohne Ressourcenbereitstellung wird dieser Systemwechsel – wie auch immer er im Einzelnen aussehen wird – nicht zu gewährleisten sein. Nur mit pädagogischen Konzepten geht es eben nicht.

Das heißt, wir brauchen eine landesgesetzliche Regelung, wie die Schulgesetzgebung dem Art. 24 angepasst wird, und diese landesgesetzliche Regelung muss dann auch für die kommunalen Schulträger einen Belastungsausgleich vorsehen.

Daneben muss darüber nachgedacht werden, wie ansteigende Eingliederungshilfe- und Sozialhilfekosten zukünftig getragen werden können. Bund und Länder müssen sich daran beteiligen. Die kommunale Ebene wird dies nicht alleine schultern können.

Ich komme zum Fazit. – Bereits vor dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention gab es in Deutschland eine besondere Begründungsnotwendigkeit, wenn einem behinderten Kind der gemeinsame Unterricht nicht gewährt wurde. Das ergibt sich seit spätestens 1994 aus unserer Verfassung; ich meine Art. 3 Abs. 3 Satz 2 Grundgesetz. Insofern kann auf die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts verwiesen werden. Diese nimmt eine Verletzung von Art. 3 Abs. 3 Satz 2 Grundgesetz bereits auf der Basis des bisherigen Rechts an, wenn ein Kind gegen seinen Willen und den Willen seiner

Eltern an eine Förderschule überwiesen wird, obwohl ein Unterricht in der allgemeinen Schule mit sonderpädagogischer Förderung möglich ist. Aufgrund der Konvention dürfte die Begründungsnotwendigkeit für die Ablehnung nochmals gestiegen sein.

Die Komplexität und die vielfältigen Auswirkungen der Umsetzung des Art. 24 verlangen, dass sich alle beteiligten Akteure zusammensetzen, um mit Augenmaß eine zukunftsfähige Teilhabe behinderter Menschen im Bildungssystem zu gewährleisten.

Die Landesregierung – wir haben es heute Morgen noch einmal gehört – hat gesagt, dass dieses Thema zu den Top Five gehört, und in Ihrem Koalitionsvertrag angekündigt, einen Inklusionsplan unter Berücksichtigung der Beteiligten zu entwickeln. Bei der Entwicklung eines derartigen Inklusionsplans sind die erforderlichen pädagogischen Grundlagen – darüber haben wir heute gesprochen –, die Neuausrichtung der Lehreraus- und -fortbildung, die Ausstattung mit den notwendigen Personal- und Finanzmitteln sowie die zeitliche Dimension der Umsetzung einzubeziehen. An der Entwicklung des Inklusionsplans sind selbstverständlich auch die kommunalen Spitzenverbände als Vertreter von Schul-, Jugend- und Sozialhilfeträgern zu beteiligen. Der Inklusionsplan muss in eine landesgesetzliche Regelung unter Einhaltung des Konnexitätsprinzips einmünden.

Abschließend sei noch Folgendes angemerkt: Die kommunalen Schulträger dürfen nicht zu Ausfallbürgen einer konnexitätsbedingten Nichtumsetzung der Konvention bzw. einer nicht hinreichend geplanten Umsetzung durch die Länder werden. Beispiel für eine nicht hinreichend geplante Umsetzung eines Landesvorhabens ist die Umstellung von „G9“ auf „G8“ gewesen; das ist uns allen noch lebhaft in Erinnerung. Die wirkliche Last würden in diesem Fall die behinderten Kinder und Jugendlichen tragen, die aufgrund eines nicht koordinierten Zusammenwirkens von Ländern und Kommunen die Folgen eines halberzigen und nicht nachhaltigen Ausbaus von Möglichkeiten der inklusiven Schule ausbaden müssten. – Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

(Lebhafter Beifall)

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank, Frau Prof. Faber. Sie haben es mit viel juristischem Sachverstand aus der Sicht der Schulträger auf den Punkt gebracht.

Wir kommen nun zur Fragestunde. Wie schätzen Sie im Moment diese Inklusionspläne ein, die jetzt in den Städten, in den Kommunen mit ziemlichen Druck erstellt werden, und zwar im Kontext der unklaren Rahmenbedingungen, die Sie sehr deutlich beschrieben haben?

Prof. Dr. Angela Faber (Städtetag NRW): Man kann den Kommunen, die diese Pläne erstellen, sicherlich nicht vorwerfen, dass sie diese Pläne erstellen. Denn sie stehen unter erheblichem politischen Druck und möchten ihre Sache gut machen. Die kommunalen Schulträger haben bereits in der Vergangenheit vieles getan, um die Zahl der Schüler im integrativen Unterricht zu steigern.

Man muss allerdings auch sehen, dass man aufgrund der unklaren Rahmenbedingungen im Nebel stochert. Denn man weiß nicht, wohin der Zug fährt.

Darüber hinaus spielt auch die kommunale Finanzsituation vor Ort eine gewisse Rolle. Das bedeutet, dass Kommunen in einer kritischen Haushaltssituation vermutlich sehr viel weniger machen können und dass deswegen die Ungleichwertigkeit der Lebensverhältnisse gerade in diesem so wichtigen Bildungsbereich umso mehr ansteigen wird.

Raimund Patt (Moderator): Vielleicht noch ein Hinweis: Das Land Rheinland-Pfalz – ich lebe in Rheinland-Pfalz – ist bisher das erste Bundesland, das einen landesweiten Inklusionsplan entwickelt hat. Das können Sie auf der Homepage des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Frauen, Familien, Senioren, Kinder und sonstige Menschen

(Heiterkeit)

nachlesen.

Sie haben von der Dynamik der Rechtsprechung gesprochen. Könnte die Dynamik der Rechtsprechung in die Richtung gehen, dass sich aus dem Grundsatzurteil des Bundesverfassungsgerichts

zu Ressourcen und Haushaltsmoral so etwas wie eine Ressourcenverpflichtung entwickeln könnte?

Prof. Dr. Angela Faber (Städtetag NRW): Das ist eine schwierige Frage. Ich denke, man wird zumindest über folgenden Punkt nachdenken müssen: Wenn man diese Rechtsprechung zukünftig berücksichtigen muss, stellt sich die Frage, ob man die UN-Konvention im Rahmen der völkerrechtskonformen Auslegung nicht so weiterentwickeln müsste, dass möglicherweise eine gewisse Ressourcenverteilung bzw. Ressourcenumschichtung die Folge sein könnte.

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Bitte sehr.

Hans-Joachim Pagels (Rhein-Sieg-Kreis): Ich habe eine Frage, die bisher noch nicht gestellt wurde. Sie sagten, behinderte Kinder können normal beschult werden. Wie sieht es denn mit Sonderschulen aus, in denen Kinder normal beschult werden können?

Das heißt, die Daseinsberechtigung der Sonderschule ist fraglich. Können dann auch normal zu beschulende Kinder auf eine Sonderschule gehen und dort beschult werden? – Dort sind nämlich bereits alle Infrastrukturmaßnahmen vorhanden, und man könnte mit zwei, drei, vier oder fünf Lehrern den Schulbetrieb gestalten. Wäre das rechtlich möglich?

Prof. Dr. Angela Faber (Städtetag NRW): Ich halte dies für einen sehr innovativen Ansatz.

(Heiterkeit)

Denn letztendlich geht es nicht um Förderorte im Sinne von Räumen, sondern um die gemeinsame Beschulung. Das ist das Anliegen.

Wenn ein kommunaler Schulträger z. B. eine allgemeine Schule haben sollte, die sich in einem maroden Zustand befindet und sich überhaupt nicht eignet, um mehr Schüler aufzunehmen, dann sollte es für diejenige Kommune, die über eine gut ausgestattete Förderschule verfügt – diese Förderschule ist womöglich mit Mitteln aus

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

dem Konjunkturpaket 2 modernisiert worden und verfügt über eine Kantine –, doch möglich sein, dass Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf demnächst diese Schule als gemeinsame Schule nutzen können.

Raimund Patt (Moderator): Das KMK-Papier sieht dies auch im Rahmen der umgekehrten Integration vor.

Karin Schmitt-Promny (Städteregion Aachen): Sie haben von dem Aktionsplan gesprochen; dieser ist von der Verwaltung und auch von der Landschaftsversammlung auf den Weg gebracht worden. Ich denke, es ist wichtig, dass dies auf allen Ebenen passiert, also auf der kommunalen Ebene, auf der mittleren Ebene, auf der Landesebene und der Bundesebene. Vielleicht ist das ein erster Schritt, um das Denken zu ändern.

Wir vom Landschaftsverband versuchen, hinsichtlich der Förderschulen diese Öffnung zu erreichen. In Bornheim wird eine neue Schule gebaut, die die Kooperation mit einer Gesamtschule auf den Weg bringen soll.

Ich finde, aufgrund des Zusammenhangs zwischen dem Recht, das die UN-Konvention mitbringt, und der realen Situation, die noch nicht so weit ist, dass man es in Gänze umsetzen kann, hängen die Familien, die ihre Kinder in der Regelschule unterrichten lassen wollen, in der Luft. Ich denke, bis dies eine Rechtskraft erlangt, wird es noch ein paar Jahre dauern. Wir haben bereits heute in den Kommunen Eltern, die ihre Kinder so beschulen lassen wollen.

Ich war neugierig auf Ihren Vortrag. Denn ich denke, wir müssen einen Weg finden, um den Anspruch der Kinder auch in dieser Zwischenphase untermauern zu können. Darüber hinaus müssen wir Druck aufbauen, damit die Kommunen mehr Mittel bekommen, um das umzusetzen.

Prof. Dr. Angela Faber (Städtetag NRW): Sie haben recht: Wir befinden uns in einer Zwischenphase, die für die Eltern und Kinder höchst belastend ist. Sie ist aber auch für die allgemeinen Schulen und die Lehrer, die ein bisschen in der Luft hängen, belastend. Ich denke, man kann

diese Phase nur überbrücken, wenn sich die Beteiligten zusammensetzen, also Schulträger, Schulen und Schulaufsicht, und wenn gleichzeitig darauf hingewiesen wird, dass es ohne eine entsprechende Ressourcenbereitstellung zurzeit nicht machbar sein wird. Jedenfalls wird es so nicht zu einem Systemwechsel kommen. Die kommunalen Spitzenverbände werden nicht nachlassen, darauf hinzuweisen.

Es kann nicht sein, dass jetzt eine Schule als Modellversuch „Inklusive Schule“ genehmigt wird und dass als einzige Antragsvoraussetzung ein pädagogisches Konzept vorgelegt werden muss, ohne dass eine Aussage zu den Ressourcen getroffen wird. Das kann es nicht sein. Ich denke, es ist immer unsere Pflicht, auf diesen Zustand hinzuweisen.

Raimund Patt (Moderator): Und es ist wichtig, darauf zu achten, dass es nicht zu Formen der integrativen Vernachlässigung oder inklusiven Ignoranz kommt. – Weitere Fragen? – Bitte.

Reiner Limbach (Landkreistag NRW): Ich möchte gerne an die finanzielle Situation anknüpfen. Frau Dr. Faber führte aus, dass die Finanzkraft der Kommunen durchaus unterschiedlich sei. Das ist sie. Sie schwankt zwischen schlecht, ganz schlecht und katastrophal.

(Heiterkeit)

Weil dem so ist, ist es ganz wichtig, dass sich das Land an der Stelle nicht seiner Verantwortung entzieht, das Schulgesetz zu ändern. Es gibt aber auch Hinweise aus den letzten Monaten darauf, dass man diesbezüglich nicht so viel Eile an den Tag legen will. Beispielsweise wird formuliert, dass es sich dabei um eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe handele; das streitet niemand – auch nicht aus dem kommunalen Raum – ab.

Allerdings darf dies keine Steilvorlage dafür sein, die Prozesse nach dem Motto: „Wir gucken mal in zwei oder drei Jahren, wie weit die Prozesse gediehen sind“ schleppend laufen zu lassen, in der Hoffnung, dass sich dann möglicherweise die Macht des Faktischen durchgesetzt hat, dass eben bauliche Veränderungen vollzogen worden sind und dass die laufenden Kosten in Form der

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Integrationshelfer auch weiterhin aus kommunalen Mitteln finanziert werden.

Die baulichen Aufwendungen wären Einmaleffekt. Die Integrationshelfer, die durchweg aus kommunalen Eingliederungshilfeleistungen finanziert würden, wären eine Dauerleistung. Führen Sie sich einmal die legislativen und judikativen Prozesse aus August 2006 vor Augen, als seinerzeit das OVG erklärt hatte, es sei eine Zuständigkeit des Schulträgers, mit der Folge, dass das Land die Finanzierung übernehmen müsste. Dann dauerte es wenige Monate. Die Änderung im Schulgesetz war da, die Aufgabe war sofort eine kommunale Aufgabe mit entsprechenden Kostensteigerungen; teilweise betrug der Faktor 5 bis 10 in den Kommunen. Insofern liegt dringender Handlungsbedarf vor.

Raimund Patt (Moderator): Eventuell werden es die Berichte beschleunigen. – Wir kommen zur letzten Frage. Bitte schön.

Reinhard Frind (Schuldezernent der Stadt Oberhausen): Ich möchte mich zu der innovativen Idee äußern, dass sogenannte Normalkinder in Förderschulen aufgenommen werden. Leider hat der Gesetzgeber dafür ein Verfahren vorgeschrieben. Das heißt, der Schulträger ist gar nicht an der Frage beteiligt, wer in Förderschulen aufgenommen wird. Jedes Kind, das in einer Förderschule aufgenommen wird, durchläuft dieses sogenannte AO-SF-Verfahren. Das heißt, für Normalkinder ist der Weg in der Regel verschlossen, in eine Förderschule zu gehen. Das ist zwar ein wünschenswerter, aber zurzeit nicht machbarer Weg.

Man muss sich auch mit der Frage auseinandersetzen, welche Konsequenzen diese Verfahren haben. Wir haben gesagt, dass wir das auf die Agenda setzen müssen. Denn dort sitzen die Steuerungsschrauben, die für den ganzen Ablauf verantwortlich sind, und der Schulträger ist zurzeit überhaupt nicht beteiligt an diesen Dingen.

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Sie haben den Schlenker zu Frau Mauermann vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen gemacht. Hier geht es um folgende Frage: Ist das derzeit laufende

Modellprojekt der Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung eine Antwort auf die Anforderungen der UN-Konvention? – Bitte, Frau Mauermann.

Möglichkeiten der Umsetzung mithilfe der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung

Gabriele Mauermann (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen): Klasse ginge es mir, wenn ich Ihnen jetzt zeigen könnte: Liebe Leute, das ist der Inklusionsplan, und so machen wir das jetzt. – Das wäre ein tolles Ergebnis. Wir alle wissen aber: Wir sind auf dem Weg, und der Weg und das Ziel sind klar. Aber der Weg wird ein Weg der kleinen Schritte sein, die systematisch hintereinander gesetzt werden müssen.

Ich habe meinen Vortrag mit „Möglichkeiten der Umsetzung mithilfe der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung“ überschrieben. Ich hätte ihn aber auch „Auf der Suche nach dem Stein der Weisen“ nennen können.

(Heiterkeit)

Wir haben heute gelernt, dass es viele unterschiedliche Konzepte gibt. Wir haben nach Italien geschaut. Wir haben nach Schweden geschaut, und wir haben auch in die Niederlande geschaut. Wir haben festgestellt, dass auch hoch gelobte Prinzipien wie der Rucksack Schwierigkeiten haben. Wir haben festgestellt: Das Problem ist recht komplex. – Das wissen wir eigentlich schon recht lange, und daher suchen wir nach kleinen Schritten, um zur Lösung zu kommen.

Auch ich werde gleich ein paar Zahlen nennen. Das gehört einfach mit dazu: Wenn jemand vom Ministerium spricht, dann möchte er auch zeigen, was das Ministerium macht. – Ich möchte aber auch betonen: Es wird heute nicht meine Aufgabe sein, die sehr komplexen Fragen zur Konnexität oder die Schulträgerfragen zu erörtern. Ich denke, die Botschaft ist sehr deutlich, und damit werden sich auch noch andere Gremien – wohl noch sehr lange – befassen. Denn natürlich – das hat Herr Hinz heute Morgen schon recht deutlich gesagt – geht es immer ums Geld und die Gestaltung, wie Geld aus einem bestimmten

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Topf so ausgegeben werden kann, dass das Ziel erreicht werden kann.

Ich möchte gleich darauf eingehen, wie die Prozesse bislang angeht. Ich würde Ihnen gerne darstellen, was wir gestern in Berlin besprochen haben; ich bin Mitglied der Kommission der Kultusministerkonferenz zur Frage der Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung. Ich würde Ihnen gerne ein paar Leitgedanken aufzeigen: Worüber machen sich die Leute in diesen Gremien überhaupt Gedanken? Wohin soll die Reise eigentlich gehen? – Ich glaube, das hat viel damit zu tun, wie sich Inklusion in den Köpfen verändern kann.

Wir haben heute einerseits festgestellt: Es geht um pädagogische Fragestellungen. Es geht um das, was in unseren Köpfen passieren muss, und damit meine ich nicht nur meinen Kopf. Denn ich als Sonderpädagogin bin bei der Inklusion der subsidiäre Teil. Es geht um die allgemeinen Kollegen. Wie können wir sie mitnehmen?

Andererseits geht es um die Kinder und die Qualität, die wir bereits erreicht haben. Und nicht ganz ohne Stolz möchte ich sagen: Wir haben eine recht hohe Qualität in Nordrhein-Westfalen. – Man kann sich zwar immer verbessern, aber wir stehen nicht mit leeren Händen da. Also, wie können wir es schaffen, diese Qualität in ein anderes – so möchte ich es einmal nennen – Zeitalter mitzunehmen?

Ich kann mich gut daran erinnern: Vor einem Jahr haben wir schon einmal gemeinsam hier in unterschiedlichen Konstellationen gesessen. Damals haben wir noch sehr stark um die Frage gerungen: Ist es die Integration? Ist es die Inklusion? – Wir befanden uns sehr auf der fachlichen Ebene. Heute sind wir einen Schritt weiter. Sicherlich wird der eine diesen Schritt als nicht groß genug ansehen. Für den anderen hingegen stellt dieser Schritt eine ganz neue Denkdimension dar. Denn heute sprechen wir – Frau Faber hat zwar nicht den deutschsprachigen Text der Konvention vorgetragen – im Lande von Inklusion. Das heißt, das Ziel ist sehr konkret benannt.

Sie wissen, dass es aufgrund der neuen Landesregierung zu neuen Aussagen kam; auch Akzentuierungen haben sich geändert. Sie wissen auch, dass der Gedanke „Wir schaffen Inklusion“ im Koalitionsvertrag einige Zeilen mit einer sehr

starken Deutlichkeit einnimmt. Es wird jetzt darum gehen, auszugestalten, was das heißen soll.

Noch einmal ein kleiner Blick zurück, damit ich nicht ganz aus meinem Konzept komme und Sie sagen, ich würde konfus reden.

(Heiterkeit)

Zu den Daten, Fakten und Strukturen. Die Ausweitung des gemeinsamen Lernens ist in vielen politischen Diskussionen, aber auch in unserer schulgesetzlichen Lage verankert. Das hat Frau Faber gerade sehr schön gesagt: Im Schulgesetz steht: Allgemeine Schulen in ihren unterschiedlichen Schulstufen und in ihren unterschiedlichen Bildungsgängen – das ist mir ganz wichtig – sind ebenso wie die Förderschulen Orte der sonderpädagogischen Förderung.

Zur Frage der Bildungsgänge. Ich denke, wir können stolz darauf sein, dass wir in Nordrhein-Westfalen – vielleicht nicht in dem Maße, wie es sich viele Eltern erwünschen und erträumen – seit vielen Jahren Erfahrungen mit zieldifferenter Förderung in der Sekundarstufe I haben. Wir wissen auch, dass in diesem Bereich noch viel Arbeit vor uns liegt. Denn es wird auf die Art und Weise, wie wir gerade in der Sekundarstufe – für die Primarstufe liegen uns schon mehr Erfahrungen vor – gemeinsam lernen wollen, ankommen.

Die Ministerin hat heute Morgen sehr deutlich gesagt, für sie stelle gemeinsames Lernen nicht nur das Beisammensein an einem Ort dar. Es gehe um das Lernen, um Bildung. Wir möchten nämlich gerne, dass sich der Standard – wir unterrichten schließlich schwerstbehinderte Kinder – an den Orten der Förderung fortsetzt.

Bei der Frage der Bildungsabschlüsse ist es immer ein Problem, wenn man diese großen Statistiken miteinander vergleicht. Ich denke immer: Man darf nicht Apfel und Birne in einen Topf werfen. Denn über die Frage, ob ein schwerst mehrfach geistig behindertes Kind zwingend das Abitur machen sollte, sprechen wir an der Stelle nicht. Darüber sprechen wir, wenn es darum geht, wie ein sehgeschädigtes Kind oder ein Kind mit – ich sage es etwas salopp – irgendeiner Art von Behinderung einen zielgleichen Bildungsgang belegen kann.

In diesem Bereich haben wir gewisse Strukturen geschaffen, beispielsweise Formen von Nach-

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

teilsausgleichen. Es war keine leichte Geburt, als wir die zentralen Prüfungen auch auf den Bereich der sonderpädagogischen Förderung übertragen haben. Heute sind wir aber – das bekomme ich häufig aus den Schulen rückgemeldet – stolz und froh, dass wir Wege gefunden haben, wie das funktionieren kann. Denn ich teile die Auffassung von Frau Faber: Im Ergebnis ist Teilhabe die Form, wie wir miteinander leben. Es geht darum, wie der Einzelne mit seinen Möglichkeiten gestrickt ist.

Interessant ist Folgendes: Wir haben jetzt 16,1 % – das sagen uns unsere Statistiker – an Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Formen des gemeinsamen Lernens. Wir hatten noch vor zehn Jahren 8,8 %. Man könnte sagen: Die Kurve entwickelt sich wunderbar – langsam, aber stetig. Für die einen geht es nicht schnell genug, die anderen empfinden es als bedrohlich schnell.

Von 3.200 Grundschulen bieten mittlerweile 1.000 gemeinsamen Unterricht an. Insofern können wir auch hier von Arbeitserfahrungen mit diesem Thema sprechen.

Sie werden es an den Zahlen für die Sekundarstufe sehen: Wir haben 2.100 Schulen in der Sekundarstufe. Davon haben bereits 480 Erfahrungen in unterschiedlichen Konstellationen gemacht.

Es stimmt, dass wir diese gemeinsamen Lernerfahrungen in der Regel auch an Haupt- und Gesamtschulen machen, aber auch an einzelnen anderen. Ich denke, wir müssen darüber nachdenken, wie wir den Weg gestalten, um das Ziel zu erreichen.

Mich hat in diesem Zusammenhang heute Morgen beeindruckt, von einer schüchternen Integration zu sprechen. Das fand ich sehr charmant.

(Heiterkeit)

Aus Schüchternheit kann sich aber auch mehr entwickeln.

Auch erleben wir, dass die Zahl der Eltern wächst, die beklagen, dass die Einrichtung des gemeinsamen Unterrichts an den sogenannten Haushaltsvorbehalt geknüpft ist. Viele möchten die freie Wahl des Lernorts.

Sie wissen, dass es auch darüber bestimmte politische Aussagen gibt, die sehr genau betrachtet werden müssen. Was bedeuten diese Aussagen? Wie können sie konkretisiert werden? – Auch hier kann ich sagen: Wir sind in Gesprächen. Wir arbeiten daran. Ich kann leider noch keine engen Ergebnisse nennen. Es wäre eine massive hierarchische Vorgehensweise, wenn wir jetzt schon Ergebnisse auf den Tisch legen könnten. Schließlich hat die Ministerin gesagt, sie werde weitere Gespräche führen. Partizipation – das ist schließlich eines der Leitmotive der Konvention – bedeutet ja auch, dass man diese Gespräche gemeinsam führt und dass das Schulministerium nicht alleine zu einer Entscheidung kommt. Ich denke, wir werden ringen müssen. Denn – das wurde heute sehr deutlich – es geht auch darum, wer was bezahlt.

Spannend war, vor einigen Wochen zu lesen: Die Bertelsmann Stiftung hat eine Umfrage gestartet, welche sich auf die Parteizugehörigkeit und die Einschätzung des gemeinsamen Lernwunsches bezogen hat. Ich fand es schön, dass sich eine große Zahl von Eltern für gemeinsames Lernen ausspricht. Es wird davon gesprochen, dass über 70 % der Anhänger von Bündnis 90/Die Grünen das gemeinsame Lernen favorisieren und dass es auch bei CDU und CSU über 60 % sind, die sich dafür aussprechen. Das bedeutet, dass wir uns in Richtung eines gemeinsamen Zieles bewegen.

Ein bisschen schade finde ich – das müssen wir beim Thema Inklusion aber auch einbeziehen –, dass sich erst 55 % der Eltern mit Migrationshintergrund dafür ausgesprochen haben.

Eltern von Grundschulern sprechen sich zu 60 % dafür aus.

Bei solchen Umfragen muss man sich natürlich immer fragen: Ist das eine theoretische oder eine praktische Frage? – Es geht darum, ob das eigene Kind betroffen ist oder ob es eine grundsätzliche Frage ist. Ich möchte nicht von grundsätzlichen Fragen, sondern am liebsten von der konkreten Praxis sprechen.

In vielen Gesprächen, die wir bislang zu dem Thema Inklusion geführt haben, haben Eltern sehr deutlich gemacht: Sie möchten nicht mehr, dass ihre behinderten Kinder ihre eigene Integrierbarkeit beweisen müssen.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Das ist natürlich eine heftige Hausaufgabe, die wir auch bei folgendem Aspekt zu machen haben: Wie soll das Schulgesetz gestaltet werden? Wie können Fragestellungen zum Feststellungsverfahren geordnet werden? Wie kann man Inklusion sicherstellen, wenn ein Kind einen anderen Bildungsgang bekommt? – Denn das eine ist die Frage: Ist mein Kind dabei? Ist mein Kind am gleichen Platz zur selben Zeit? – Oder: Wie lernt mein Kind am gleichen Lerngegenstand? Und was mache ich, wenn mein Lerntempo anders ist als das der anderen Kinder?

Das hat persönliche Komponenten: Wie schaffe ich es als Kind, damit umzugehen? Wie schaffe ich es als Lehrer, das Kind entsprechend aufzufangen? – Und dann kommt die klassische Frage, die sich bei Schule immer stellt: Was schreibe ich ins Zeugnis hinein? – Denn die Frage nach zieldifferentem Lernen ist eine sehr komplizierte Frage. Wenn man zieldifferent lernt, gibt es nur bestimmte Möglichkeiten, einen Abschluss zu erlangen.

Die Frage der Darstellung der Abschlüsse ist stets eine ganz spannende Frage. Denn es heißt dann immer: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf machen im Grundsatz keine Abschlüsse. – Das ist eine Aussage, die ich zurückweisen möchte. Denn man muss genau schauen, über was wir sprechen.

Ich kann mich daran erinnern, dass bei einer der letzten Abiturverleihungen eine blinde Schülerin anwesend war, die einen sehr guten Abschluss gemacht hat. – Natürlich stellt sich immer die Frage: Welchen Bildungsabschluss strebe ich denn an? – Und wenn ich als geistig behinderter Schüler diesen Bildungsabschluss anstrebe, dann kann ich mich sehr gut entwickeln und auf meinem Lernniveau bemessen werden. Dann habe ich auch das Recht, dass das entsprechend anerkannt wird. Es geht schließlich darum, dass Leistung anerkannt werden muss. Die Frage ist immer: In welcher Form und in welcher Gestalt tue ich das?

Ich komme nun zu den Kompetenzzentren; zu diesen soll ich ja auch noch etwas sagen.

(Beifall)

Ein Zitat möchte ich noch bringen, bevor ich auf die Kompetenzzentren eingehe; denn dieses Zitat könnte die Diskussion um die Kompetenzzentren

schärfen. Eine Mutter sagte letztens in einem Gespräch:

„Förderschulen sind nur Gebäude. Inhalte, Material und Personal sind auch an andere Schulen übertragbar. Teilhabe dagegen kann man nicht als Unterrichtsfach in eine Förderschule transportieren.“

Ich bin mir aber nicht sicher, ob man Teilhabe einfach so in eine allgemeine Schule transportieren kann. Ich glaube, wir müssen lernen, wie man es gestalten kann, dass sich diese großen Worte auch im praktischen Alltag umsetzen.

2008 haben wir mit 20 Pilotregionen den Schulversuch „Kompetenzzentren“ begonnen. Sie alle wissen, dass der Schwerpunkt im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen gelegen hat. Mittlerweile, zum 1. August 2010, sind wir so weit, dass wir 50 Pilotregionen haben. Ich spreche von Regionen, weil die Kompetenzzentren unterschiedliche regionale Auswirkungen haben. Mittlerweile haben wir für alle Förderschwerpunkte unterschiedlich gestrickte Kompetenzzentren.

Mir ist bei diesem Gedanken Folgendes ganz wichtig: Wenn man über Integration bzw. Inklusion und den Prozess dahin spricht, muss man darüber nachdenken, ob man diese Begriffe teilen kann. Ist Inklusion teilbar? – Für die einen ja, für die anderen nein. Das sind sehr heikle Fragen, über die man nachdenken muss. Letztendlich geht es darum, wie man dem einzelnen Kind unabhängig von seiner Behinderung die beste Bildung zuteil werden lassen kann.

Bei den Kompetenzzentren könnte man sagen: Die ersten, die 2008 gestartet sind, sind in drei Jahren, also in 2011, fertig. Dann müssten wir gesetzlich schnell übertragen können, wie es gehen kann. Ich glaube nicht, dass wir schon so weit sind. Wir haben nämlich festgestellt, dass sich der Weg mit vielen Aufgaben, mit vielen Fragestellungen, die damit zusammenhängen, überrollt.

Herr Prof. Hinz hat heute Morgen einen ganz wichtigen Punkt dargestellt, den wir mit den Kompetenzzentren neu anzugehen versuchen: Die Frage nach Etikett, Ressource und Verteilung der Lehrerstelle auf ein Kind mit Förderbedarf ist alt und erkannt. Sie ist aber für die schulgesetzlichen Verteiler und den Finanzminis-

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

ter ein großes Problem, weil sich Schule in der Art eigentlich nicht gestaltet.

Wir haben uns mit den Kompetenzzentren für die Lern- und Entwicklungsstörungen an den Start gemacht und haben – man kann es nennen, wie man möchte – mit regionalen Budgets, mit gewissen Formen von Stellenfestschreibungen zu arbeiten versucht, um genau diesen Gedanken zu durchbrechen. Natürlich macht es jedem Finanzminister Angst, wenn die Zahl der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte ins Nirwana zu steigen droht. Mir hat ein Bekannter einmal vorgerechnet: Die Sonderpädagogik ist 2040 so weit, dass wir 100 % der Förderung erreicht haben. – Was zeigt uns das?

(Raimund Patt (Moderator):
Mit Integrationshilfe!)

Ich beobachte es in den Kompetenzzentren vor Ort – ich bin leider nicht so oft da, wie ich es gerne wäre –: Es ist ein ganz schwieriger Prozess, den wir angestoßen haben, der ganz viel mit Aushandeln und Besprechen zu tun hat. Grenzen werden überschritten. Man glaubt immer: Wenn man es „AO-SF“ nennt, dann ist es relativ einfach und klar. Dann schreibt man einen Förderbedarf fest, und dann ist klar, was das Kind bekommt.

Die Wahrheit liegt dazwischen. Ein Förderbedarf ist nie so eindeutig, dass man vorwiegend den Förderschwerpunkt Lernen hat. Hat man dann das Sehproblem vorwiegend oder nebengeordnet? Oder kommt es darauf an? – Das sind Fragen, die nicht zuletzt von den unterschiedlichen Etiketten und Ressourcen abhängen, die dahinter stehen.

Zu sagen: „Wir setzen ein Budget fest und überschreiten die Gunst der Zuteilung, wie wir es bislang in unserer Systematik gewohnt sind“, birgt – und das können Sie mir wirklich glauben – Tausende von Problemen, die wir noch lösen müssen, beispielsweise: Wie kann ich das im Haushalt festhalten? Wie kann ich auch nachher ...

(Zuruf: Könnten Sie bitte
etwas langsamer sprechen?)

– Das fällt mir schwer. Ich gebe mir Mühe. Ich bin immer so aufgeregt, wenn so viele Leute zuhören. Ich probiere es. Bitte geben Sie mir ein Signal, ob Sie schneller hören können.

(Heiterkeit)

Wo war ich stehen geblieben? – Bei der Frage der Ressourcenverteilung.

Zur Rechtsfrage. Habe ich noch einen individuellen Anspruch, wenn ich einen anderen Weg als den des Feststellungsverfahrens gehe? – Ich kenne ganz viele Petitionen, die in die Richtung gehen: Mein Kind hat den Förderschwerpunkt Sprache, und ich möchte gerne 2,8 Stunden haben. Warum bekomme ich die nicht?

Ich kenne auch meine Antworten, die ich darauf gegeben habe: Das ist eine theoretische Größe, die eigentlich individualisiert werden muss. Und genau dahin möchten wir mit den Kompetenzzentren kommen. Wir alle wissen, dass es hinsichtlich der Verfügungsmasse Grenzen gibt. Wir können nur das verteilen, was vorhanden ist. Sie haben heute Morgen sicherlich die Botschaft der Ministerin gehört: Es gibt im Nachtragshaushalt einen Zuschlag, über den wir dann weiter nachdenken können.

Wir können aber nur mit der vorhandenen Masse arbeiten. Wir möchten, dass diese vor Ort – ich sage es einmal provozierend – ausgehandelt wird. Die Frage, ob der Rechtsanspruch dadurch als Individualanspruch gewährleistet ist, ist eine ganz schwierige Frage, und diese werden klügere Köpfe als ich beantworten müssen. Ich kann mir aber vorstellen, dass das ein ganz zentraler Punkt ist, der auch unser Denken verändern wird. Denn das Kleben an diesem „Das ist meins, das gehört jetzt mir, und das kann ich für immer behalten“ hilft uns in diesem Prozess nicht weiter.

Ich kann den Argwohn der unterschiedlichen Protagonisten verstehen. Immer wenn ein Ministerium so etwas sagt, dann klingt das so: Wir machen die Spardose auf und schauen dann weiter.

Ich glaube, dieser Aushandlungsprozess wird die Diskussion der nächsten Jahre sehr zentral bestimmen. Es wird schon darum gehen, mit den unterschiedlichen Ressourcengebern und den unterschiedlichen Pädagogen zusammenzukommen, um in der Region ein konkretes Angebot vorhalten zu können. Das ist mit Sicherheit eine fürchterliche Herausforderung für all diejenigen, die damit zu tun haben, und viele, die auf dem Weg sind, haben sich mittlerweile moderati-

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

ve Hilfe genommen, um zu sagen: Das muss man miteinander verhandeln. – Man muss Strukturen schaffen und auch üben. Auch hier haben wir den Stein der Weisen noch nicht gefunden.

Frau Faber hat vorhin etwas provokant gesagt: Ja, diese Haushaltsneutralität der Kompetenzzentren ist eine schwierige Geschichte, und die bekommen nur 0,5 Stellen für die Prävention. – Ja, das stimmt. Aber: Die andere Punkt ist – und das müssen wir uns bei diesem Prozess klarmachen –, dass wir mit dem Kompetenzzentrum keine dritte Säule neben der integrativen Beschulung mit dem Ziel der inklusiven Beschulung und der Förderschule schaffen. Das Leitmotiv besteht darin, dass es um ein regionales Gesamtkonzept in der Region geht, und ich bin mir sicher, dass sich dieses in den Regionen unterschiedlich schnell entwickeln wird.

Die Spreizbreite, die heute Morgen schon mehrfach strapaziert worden ist, kann man auch auf Nordrhein-Westfalen runterbrechen. Ich habe jetzt keine konkreten Zahlen im Kopf, aber die Spannbreite von Rheinland-Pfalz bis Mecklenburg-Vorpommern haben wir mit Sicherheit auch von Siegen bis Bonn oder sogar bis Gronau.

Es wurde heute Morgen etwas zynisch gefragt: Sind die da oben etwas anders als wir, oder was mag der Grund sein? – Natürlich hängt das auch mit der Art, wie Ressourcen verteilt werden, zusammen, und damit, wie die Systeme geschaffen sind. Das ist gar kein böser Wille der Protagonisten. Vielmehr hat das System seine Tücken und Fallen.

Ich bin derzeit noch nicht so weit, dass wir für die nicht lern- und entwicklungsgestörten Kompetenzzentren auch diese Frage des Budgets beantworten könnten. Ich halte es für einen wichtigen Gedanken. Denn ich glaube, dass man in der Region flexibler verteilen können muss. Wir als Pädagogen wissen, dass der Bedarf eines Kindes nicht immer gleich ist. Er beträgt nicht immer 2,3 Stellen innerhalb eines ganzen Jahres. Aber es ist schon so, dass es um Verlässlichkeit gehen wird.

Ich weiß nicht, wie viele Partner aus den allgemeinen Schulen heute hier anwesend sind, aber auch die allgemeine Schule, die den Prozess der Inklusion mittlerweile auch als „ihren“ erkannt hat, hat gewisse Ängste und Sorgen. Sie möchten gerne auf verlässliche Partner zurückgreifen

können. Denn es stellt sich ihnen die Frage: Was muss ich eigentlich mit einem Kind mit Behinderung konkret tun? Was brauche ich an Unterstützung? Wie soll das aussehen? Ich kann das gar nicht. – Das sagen manche Kollegen. Andere hingegen sagen: Ich habe keine Angst davor, weil ich viele Erfahrungen habe. – Genau diese Fragen werden in den Regionen vor Ort diskutiert werden.

Der eine Aspekt ist: Die Kompetenzzentren haben einen Beratungs- und Unterstützungsauftrag. – Beratung alleine – das sagte mir letztes eine Grundschulkollegin – ist nicht alles, was wichtig ist. Sie möchte vielmehr, dass jemand bei ihr im Unterricht dabei ist. Das ist meiner Meinung nach genau der Punkt: Der schulische Erfolg und damit der Erfolg der Inklusion wird sich für uns daran zeigen, wie wir es schaffen – so hat es die Ministerin heute Morgen genannt –, in heterogenen Lerngruppen Lernerfolge zu erzielen. An der Stelle ist es fast egal, ob das Kind einer nationalen Minderheit oder einer sonstigen Gruppierung angehört oder ob es eine Hörbehinderung hat oder ein sonstiges Etikett trägt.

Das Ziel besteht also darin: Wie können wir es schaffen, die Kinder auf den entsprechenden Lernniveaus anzunehmen? Wie können wir es schaffen, zu sagen: „Das Kind ist bei mir, und das bleibt mein Kind“? – Wir wissen, dass uns manche Kinder vor Herausforderungen stellen, derentwegen wir am liebsten die Schultür schließen und selbst eine Auszeit nehmen würden. Wir werden lernen müssen, mit diesen Herausforderungen umzugehen.

Ob das Kompetenzzentrum der alleinige Weg sein wird, kann ich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht sagen. Ich denke, wir müssen Erfahrungen sammeln. Ich hoffe, dass wir noch ein bisschen mehr Zeit gewinnen können, um genau diese Erfahrungen zu sammeln. Denn dieser Aushandlungsprozess und der Auftrag, sich zu vernetzen, lassen sich schnell zu Papier bringen. Dies allerdings in die Praxis umzusetzen, ist ein ziemlich schwieriger Prozess.

Ich möchte Sie gerne auf eine andere Reise mitnehmen: Wie wird überhaupt im Bund über die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung gedacht? – Denn an dieser Fragestellung zur Inklusion hängen ganz viele Punkte dran. Viele Kollegen fragen mich: Wird es meine

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Schulform – ich komme aus der Förderschule Lernen – in einigen Jahren überhaupt noch geben? Bin ich bald überflüssig? – Andere fragen: Ich werde die Gebärdensprache in nächster Zeit wahrscheinlich nicht lernen können. Wie soll ich dann Kinder unterrichten?

Ich habe die große Sorge der Schulträger heute deutlich vernommen: Muss ich jetzt jede Schule an jedem Ort mit allen möglichen Dingen ausstatten? Da kriegt man nur noch kleine Dollarzeichen in den Augen und Angst.

Ich meine, wir sollten versuchen, mit einer gewissen Stringenz, aber auch Gelassenheit an die Sache heranzugehen. Wir wissen, dass es im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen nicht immer um die Frage geht, ob das Bällchenbad, bestimmte Teppiche oder eine besondere technische Ausstattung vorhanden ist. Wir wissen, dass es da auf ganz andere Fragestellungen ankommt, die einen anderen Grad an pädagogischer Unterstützung innehaben.

Wir wissen allerdings auch – die Frage ist gerade gestellt worden –: Es gibt klasse ausgestattete Förderschulen, die ein wirklich hohes technisches und materielles Ausstattungs-Know-how haben. Sind diese in zehn Jahren kaltgestellt? – Ja, es wird auch auf der KMK-Ebene darüber gerungen – das möchte ich im wahrsten Sinne des Wortes so verstanden wissen –, ob es nicht auch neue Organisationsformen geben kann, die beispielsweise dahin gehen, dass wir Schulen für alle Kinder öffnen.

Hinter diesem charmanten pädagogischen Gedanken steht natürlich wieder eine Kostenfrage. Die berühmte Schule, die dann immer angeführt wird, ist von ihrem Status her keine Förderschule. Dem Schulträger ist dann sofort klar, was das finanziell bedeutet.

Wir alle müssen lernen, uns mit neuen Gedanken, die nicht immer gleich die Schere im Kopf ansprechen, zu befassen. Denn es wird darauf ankommen: Wenn wir gute Dinge haben, müssen wir sie in die Breite tragen und nutzen; das macht jede normale Hausfrau auch.

Der berühmte Paradigmenwechsel, der nicht nur in den Finanzen, sondern insbesondere in den Köpfen stattfinden soll, beschäftigt auch sehr stark meine Kollegen in der Kultusministerkonferenz. Sie wissen, dass es im Juni dieses Jahres

eine erste Positionierung der Kultusministerkonferenz zum Thema Inklusion gegeben hat, und – ähnlich wie beim Gerangel hinsichtlich der deutschen Übersetzung – auch dies war keine leichte Geburt. Es ist ein Diskussionspapier entstanden, das auf der Fachtagung vorgestellt wurde.

Ich kenne viele Rückmeldungen zu diesem Papier. Einige sagen: Das ist ja gar nichts. Das ist viel zu wenig. – Andere sagen: Das ist uns viel zu viel. Da kommt mehr als viermal das Wort Inklusion vor. – Sie wissen, das ist die Spannweite, die abbildet, wie die Nation über dieses Thema diskutiert.

Sehr gut finde ich allerdings, dass das Thema angekommen ist. Das Thema ist in der Kultusministerkonferenz bei den Amtschefs – das sind die Staatssekretäre –, bei den Schulabteilungsleitern – nur wenige sind Sonderpädagogen; die meisten sind Gymnasiale –, bei den Sonderpädagogen sowie den Allgemeinpädagogen angekommen.

Ein für Sie wahrscheinlich kleiner Schritt, für uns als Arbeitsgruppe aber großer Schritt ist, dass wir nicht mehr nur mit Sonderpädagogen zu diesem Thema tagen. Denn die Aufgabe der Inklusion ist für mich keine rein sonderpädagogische Aufgabe. Wir haben Kollegen aus allen Schulfachrichtungen dabei: von der Berufsschule bis hin zur Grundschule. Sie können sich vorstellen, dass das Klären von Begriffen, das Klären von Methoden, das Klären von Förderschwerpunkten eine ganz schwierige Geschichte ist. Denn wir glauben immer, dass die Begriffe Klarheit voraussetzen. Wir stellen aber fest, dass das nicht immer so ist.

Falls Ihnen das Papier nicht bekannt ist, können Sie es auf der Homepage der KMK runterladen. Es heißt „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens...“. Es zeigt auch eine Positionierung der KMK zu den rechtlichen Aspekten auf. Frau Faber hat es gerade deutlich gemacht: Es gibt dazu sehr unterschiedliche Positionen. – Man wird die Zeit abwarten müssen, wie sich die Rechtsprechung gestaltet.

Selbst der Vorsitzende der Kultusministerkonferenz, der Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus Spaenle, hat seine Amtszeit unter das Thema Inklusion gestellt. Das empfinde ich als

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

spannende Entwicklung. Denn bis vor einem Jahr war dieses Wort nicht wirklich salonfähig.

Wir haben auch in den Ländern eine kolossal unterschiedliche Tradition und eine kolossal unterschiedliche Kultur. Als Stichworte brauche ich nur die Länder von Bremen bis Baden-Württemberg zu nennen. Wenn Sie das in einer Synopse aufschreiben sollten, wären Sie lange beschäftigt, und ich wüsste nicht, ob Sie wirklich zu einem Ergebnis kämen.

Festzuhalten ist meiner Meinung nach Folgendes: All das, was ich jetzt erzähle, stellt erst einmal den Status eines Entwurfs dar. Die Zeitschiene sieht so aus, dass im Frühjahr nächsten Jahres ein Papier entstehen soll, das die Weiterentwicklung der Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 – das war ein sehr wichtiges Papier – unter den Herausforderungen der UN-Charta fortschreibt.

Es gibt einen Entwurf, den wir als Entwurfsverfasser „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ genannt haben. Das klingt als Titel sehr schlicht. Wir haben heute Morgen jedoch darüber gesprochen, dass in diesem Titel eigentlich eine ganze Menge an Dynamik und Erneuerung versteckt ist. Das Wort „inklusive Bildung“ taucht als Leitmotiv auf; ich erinnere an die Diskussion im letzten Jahr, welche schwierig war. Mittlerweile bekennen sich alle in diese Richtung; die Frage der Ausgestaltung wird sich noch konkretisieren.

Wir sprechen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. In den 90er-Empfehlungen war es eine große Errungenschaft, dass wir von sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen haben. Das hatte damals den Grund, dass wir überhaupt über Bildungsfähigkeit und Bildbarkeit von Kindern mit Behinderungen gesprochen und dass die Problematik der Sonderschullastigkeit und der Institutionsbezug damals im Vordergrund standen.

Wir wollen heute darüber sprechen: Kinder mit Behinderungen brauchen Bildung, und sie haben auch ein Recht auf Bildung. Sie haben darüber hinaus das Recht – wir gehen jetzt noch einen kleinen Schritt weiter – auf barrierefreie Bildung.

Sie sehen, dass nicht mehr der Aspekt des Förderorts zentral ist; das werden die Länder aufgrund ihrer Erfahrungen und ihren Möglichkeiten,

die sie in ihrer politischen Ausrichtung nutzen, entscheiden. Uns geht es darum, ein Bild von barrierefreiem Unterricht zu entwickeln. Beim Stichwort „barrierefreier Unterricht“ brauchen die Schulträger nicht gleich zusammenzucken. Es stellt sich nämlich immer die Frage, wer für barrierefreien Unterricht zuständig ist. Die Fragen sind zwar wichtig und müssen geklärt werden, aber es geht nicht nur um die Frage der sächlichen und medialen Voraussetzungen.

Diesbezüglich wurden schon spannende Erfahrungen gesammelt. Beispielsweise hat der Landchaftsverband eine „Inklusionspauschale“ eingeführt. Oder gibt es andere Möglichkeiten, Mittel zu flexibilisieren?

Uns geht es – an der Stelle wir sind Pädagogen – sehr stark darum, die Barrieren in den Köpfen und im Unterricht zu beseitigen. Unterricht kann an jedem Ort barrierefrei sein. Da geht es beispielsweise um solche Fragen: Wie wird die Leistungsbewertung festgeschrieben? – Wir schreiben etwas über die Nachteilsausgleiche. Bislang ist es in manchen Köpfen noch nicht klar, dass eine Leistung, die zielgleich unter Nachteilsausgleichen erbracht wurde, eine gleichwertige Leistung darstellt. Es ist aber ein ganz wichtiges Moment, dass man sich das verdeutlicht. Denn es ist kein – in Anführungszeichen – „Behinderten-Abitur“ oder eine zweitklassige Leistung.

Wir schreiben auch dazu, dass gerade bei der Barrierefreiheit der Fokus darauf gerichtet sein muss, die selbstbestimmte Teilhabe zu gewährleisten. „Selbstbestimmung“ und „Selbstbild eines behinderten Menschen“ – das wird nachher in den Ländern bei der Frage des Elternwahlrechts umgesetzt – sind Begriffe, die diese Vereinbarung prägen werden. Für uns war es wichtig, aus der Konvention heraus einzelne Aspekte besonders zu betonen. Das eine ist die Barrierefreiheit; das findet sich in der Vokabel „barrierefreier Unterricht“ wieder. Das andere sind die Entmündigung in Art. 12 und das Recht auf Selbstbestimmung in Art. 19. Darüber hinaus geht es um Bildung.

Ich hoffe, dass wir im Frühjahr 2010 das Papier vorstellen können ...

(Zuruf: 2011!)

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

– Ja, 2011. Manchmal ist der Wunsch eben Vater des Gedankens.

... und dann noch weitere Gespräche führen können. Denn ich glaube, man muss noch sehr viel über diese Prinzipien reden.

(Beifall)

Raimund Patt (Moderator): Das Modellprojekt „Kompetenzzentren“ ist ein Weg; so haben Sie es auch beschrieben. Sie haben auch gesagt: Selbst die im Jahre 2008 gestarteten 20 Modellregionen haben viele Erfahrungen gesammelt, aber aus diesen Erfahrungen noch nicht so viele Erkenntnisse ziehen können, dass daraus so etwas wie eine Rechtsverordnung entstehen könnte. Gibt es Planungen, die Modellphase zu verlängern? Gibt es Planungen, weitere Modellprojekte zu ermöglichen?

Gabriele Mauermann (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen): Das sind schwierige Fragen.

Ich kann Ihnen sagen: Ich bin die Arbeitsebene. Wir hoffen, dass es zu einer Verlängerung kommen kann. Es macht zum jetzigen Zeitpunkt Sinn, noch weitere Erfahrungen zu sammeln. Ich denke, dass darüber erst nach den Herbstferien mehr Klarheit herrscht.

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Jetzt geht es mit dem Forschungsprojekt, das der LVR in Auftrag gegeben hat, weiter.

Bitte schön, Herr Prof. Lelgemann.

**Ausblick zum Stand des
Forschungs- und Entwicklungsprojektes
„Gelingensbedingungen für den Ausbau
der schulischen Inklusion, kmE“**

Prof. Dr. Reinhard Lelgemann (Universität Würzburg): Meine Damen und Herren! Ich bin Professor für Körperbehindertenpädagogik an der Universität Würzburg. Wie Sie merken, spreche ich nicht Fränkisch, obwohl ich das R-rolle, sondern komme aus dem Ruhrgebiet. Ich war hier lange Zeit als Lehrer tätig und bin nun seit neun Jahren Professor.

Ich habe das Thema meines Vortrags ein wenig geändert, weil es mir nicht darum ging, das Forschungsprojekt des Landschaftsverbands Rheinland, sondern auch den Anspruch und die empirische Wirklichkeit des schulischen Bildungsangebots für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung darzustellen. Ich habe den Untertitel „Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungsangebot“ gewählt.

Ich werde den Fokus also etwas enger halten und schließe quasi an die Ausführungen des Kollegen Göran Nygren an, der sich sehr stark auch auf körperbehinderte Schüler bezogen hat; die Vorträge aus Holland und Italien waren eher allgemein gehalten. Ich möchte hier den Fokus auf diese Personengruppe lenken, die sich durchaus von anderen Personengruppen unterscheidet

Wir haben kürzlich mit mehreren Kollegen ein Buch zu diesem Thema „Inklusion und Körperbehinderung“ veröffentlicht. Wir haben vor anderthalb Jahren darüber diskutiert, ob es, wenn man inklusiv denkt, eigentlich erlaubt ist, eine einzelne Gruppe spezifisch zu bedenken. Es ist nämlich durchaus ein innerer Widerspruch, der sich bei diesem Inklusionsbegriff einstellen kann. Wir sind zu der Meinung gelangt, dass das dringend notwendig ist. Ich denke, angesichts der Vorträge aus Italien und Schweden zeigt sich, dass das tatsächlich ein ganz wichtiger Punkt.

Inklusion bedeutet vielleicht „Ein Sandkasten für alle“, aber man muss vielleicht unterschiedliche Spielzeuge haben. Man muss unterschiedliche Zugänge zu dem Sandkasten haben, damit man überhaupt teilhaben kann. Das ist die Frage, die wir z. B. in dieser Veröffentlichung mit körperbehinderten Menschen, mit Mitarbeitern in der Körperbehindertenhilfe, mit Eltern körperbehinderter Menschen und mit Kollegen diskutiert haben. Wir sind zunehmend zu dem Schluss gekommen, dass gerade in den nächsten Jahren die Diskussion der spezifischen Unterstützungsbedürfnisse weiterhin wesentlich ist.

Übrigens, ein Gedanke zu Art. 24. Dieser ist Ihnen zwar bekannt, aber ich werde gleich trotzdem näher auf ihn eingehen. Art. 24 liest sich ganz anders, wenn man auch Art. 25 liest. Art. 25 lesen die meisten nicht. Ich habe den Eindruck, die Behindertenrechtskonvention wird fast überhaupt nicht komplett zur Kenntnis genommen. Es

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

geht gerade in unseren Kreisen meistens nur um Art. 24. In Art. 25 geht es um die Gesundheitsversorgung. Dort steht eindeutig, dass behinderte Menschen das Recht haben, an der allgemeinen Gesundheitsversorgung teilzunehmen und diese, ihnen angemessene Gesundheitsversorgung an jedem Ort zu bekommen. So weit ist es noch identisch.

In mehreren anderen Unterartikeln steht allerdings, dass spezifische Unterstützungsmaßnahmen notwendig sind, um diese Gesundheitsversorgung zu sichern. Das ist – und das macht die Qualität dieser Behindertenrechtskonvention aus – ein ganz wichtiger Ansatz. Die Behindertenrechtskonvention enthält also nicht nur den einen Gedanken, dass alles in einem angeboten werden muss. Wenn man sich Art. 24 genau anschaut, sieht man, dass diese persönlichen Dinge berücksichtigt werden sollen, was überhaupt kein Widerspruch zu dem Anspruch auf ein inklusives Schulsystem sein muss.

Ich habe hier Art. 24 dargestellt und wichtige Punkte in Fettdruck hervorgehoben. In Art. 24 steht beispielsweise, dass es darum geht, alle körperlichen und geistigen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen. Darüber hinaus geht es darum, Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen. Weiter heißt es, dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden – auch das halte ich angesichts der Geschichte der Körperbehindertenpädagogik für wichtig –, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht bekommen. „Hochwertig“ möchte ich noch einmal in Beziehung setzen zu den Ergebnissen der schwedischen und italienischen Untersuchung.

Und es geht darum, angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen zu treffen. Das ist für mich der Punkt, warum es auch weiterhin legitim sein wird, spezifische Unterstützungsleistungen zu reflektieren und einzufordern.

Weiter geht es darum, dass Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung erfahren, um ihre Bildung zu ermöglichen. Heute Morgen haben wir einer Statistik entnehmen

können, wie viel lehrerzentrierter Unterricht und wie viel Einzelunterricht in Italien erfolgt. Insofern frage ich mich, ob die Behindertenrechtskonvention in einem System, das hier lange als Vorbild gehandelt wurde, tatsächlich umgesetzt ist.

Abschließend geht es darum, dass in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame und individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

Heute Morgen wurde von den beiden Referentinnen aus Italien der Bereich AAC angesprochen. Aber es geht – meine ich – um noch sehr viel mehr. Spezifische didaktische Unterstützungen und Differenzierungen beschränken sich bei vielen Schülern nicht nur auf unterstützte Kommunikation.

Ich möchte einen kurzen Rückblick machen; Sie wissen, ich bin historisch interessiert. Man sollte sich immer klarmachen, dass die Geschichte verschiedene Perspektiven hat. Zu dem, was heute Morgen angedeutet wurde, als es um die Diagnostik ging, möchte ich noch etwas Weiteres hinzufügen.

Wenn man sich die Geschichte der Bildungsangebote für körper- und mehrfach behinderte Menschen vergegenwärtigt, muss man feststellen, dass es für diesen Personenkreis erst seit Beginn der 60er-Jahre ein ausdifferenziertes Förderschulangebot in Tagesform gibt. Das ist noch nicht sehr lange her; das sind 50 Jahre. Vorher gab es nur die Möglichkeit der Internate. Das wird heute sehr kritisch diskutiert, aber dies hatte durchaus auch andere Gründe.

Integrative Möglichkeiten wurden seit Ende der 60er-/Anfang der 70er-Jahre diskutiert und entwickelt. Es gibt hervorragende Beispiele, die schon damals gezeigt haben, dass das möglich ist. Es gibt ein hervorragendes Dokument, das für den Deutschen Bildungsrat entwickelt wurde. Wenn das 1973 umgesetzt worden wäre, wären wir heute weiter als in Italien und Schweden; das muss man deutlich sagen. Aber es ist weder von den Sonderpädagogen noch von den Allgemeinpädagogen diskutiert worden. Die Kultusministerkonferenz hat es in der Versenkung verschwinden lassen, und es wurde nicht diskutiert. Herr Speck – er ist einer der Mitautoren – wurde von allen mit Schmach dafür überschüttet, dass

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

er sich an so einem Papier, das ganz flexible Förderangebote vorgeschlagen hat, beteiligt hat.

Im Grunde genommen ist es weiterhin so, dass wir erst seit Mitte der 80er-Jahre – vielleicht seit Anfang der 80er-Jahre – ein Bildungsangebot für alle Schülerinnen und Schüler haben, das unabhängig vom Grad der Beeinträchtigung ist, und dass wir – wenn wir ehrlich sind – immer noch dabei sind, es weiterzuentwickeln. Es gibt hervorragende Beispiele dafür. Wir wissen, dass alle diese Schüler ein Bildungsangebot bekommen, aber inwiefern es mehr als gute Pflege, mehr als gute Therapie, mehr als gute Kommunikationsförderung, mehr als guter Dialog ist, wurde jetzt z. B. vom Kollegen Lamers sehr kritisch untersucht. Auch hier sind Weiterentwicklungen notwendig, aber wir haben dieses Bildungsangebot tatsächlich seit Mitte der 80er-Jahre. Das sind historische Fortschritte, welche man sich immer vergegenwärtigen muss.

Darüber hinaus hat es einen kritischen Diskurs in der Fachöffentlichkeit gegeben. Dieser wird seit den 70er-Jahren – teilweise sehr polemisch – bis in die Gegenwart hinein intensiv geführt. Wenn von Widersachern der Inklusion gesprochen wird – so drückt es ein Kollege aus –, dann fühle ich mich persönlich fast angegriffen. Denn ich sehe mich als Sonderpädagogen, der immer inklusiv bzw. integrativ gearbeitet hat, wenn auch innerhalb und außerhalb von Förderschulen. Dann frage ich mich: Wo führt solch eine Argumentation hin? – Dieses Wort „Widersacher“ ärgert mich sehr.

Man muss auch feststellen, dass die Integrationsentwicklung seit Ende der 80er-Jahre irgendwo im Sande verlaufen ist. Das wird ihr auch vorgeworfen. Es hat einige Modellschulen gegeben; auch hier in Nordrhein-Westfalen wurde darüber eine sehr intensive Diskussion geführt. Allerdings hat auch dies nicht viel befruchtet. Es ist nicht wirklich weitergegangen. Man hat das Gefühl, dass alle froh waren, dass es nicht richtig weitergegangen ist.

Jetzt erleben wir auf einmal – und das finde ich positiv –, dass mit der Behindertenrechtskonvention über Inklusion diskutiert wird. Nachdem erst einmal nur die Sonderpädagogen darüber diskutiert haben, wird dies jetzt z. B. auf der Kultusministerkonferenz diskutiert. Es war ganz interessant: Ich fuhr aus dem Ruhrgebiet mit der Bahn

hoch nach Bremen. Ich saß in einem Eisenbahnwagen, und es stellte sich im Laufe der Fahrt ungefähr bei Osnabrück heraus, dass die Hälfte der Passagiere des Eisenbahnwagens Mitarbeiter des Ministeriums waren, die zwar nichts mit Sonderpädagogik zu tun hatten – es waren andere wichtige Leute aus dem Bildungsbereich –, aber alle diskutierten über die Behindertenrechtskonvention. Das stellte ich fest, als ich zur Toilette musste und sah, dass alle das KMK-Papier in der Hand hielten. Es war eine sehr interessante Erfahrung, dass es auf einmal weitergeht.

Wir sind jetzt in einer anderen Position. Herr Hinz und ich sind zwar nicht öffentlich aufgetreten, aber wir wissen, dass wir über dieses Thema durchaus unterschiedlich denken. Ich habe Herrn Hinz immer als absolut visionären Kämpfer für die Inklusion erlebt; das ist positiv gemeint, und so möchte ich es auch verstanden wissen. Jetzt hat Herr Hinz ein Problem, weil fast alle von Inklusion sprechen, und selbst wir in Bayern sprechen jetzt von Inklusion. Da heißt es nicht mehr „Integration durch Kooperation“, sondern neuerdings „Inklusion durch Kooperation“.

Wir haben also ein Problem. Wir haben das gleiche Problem wie mit der Integration. Jetzt befassen wir uns mit Inklusion, und alle diskutieren darüber, aber wir wissen gar nicht so recht, was es eigentlich ist. Es stellt sich mehr denn je die Frage – deshalb bin ich froh, dass wir heute diese Vorträge gehört haben – nach der Qualität. Es stellt sich weniger die Frage, was wir jetzt ganz schnell abschaffen und wo dieses oder jenes verändert werden muss. Es stellt sich die Frage: Wo ist das Bildungsrecht der Kinder wirklich umgesetzt?

Es gibt heute – das finde ich eher traurig; für Norwegen gibt es sie auch – eine Veröffentlichung, die „Dabei sein ist nicht alles“ heißt. Das sehe ich tatsächlich, und das wird auch heute deutlich: Es geht um Fragen der Qualität. – Wir haben eben festgestellt, dass wir ganz oft die Aussagen der Referenten gleichermaßen kommentiert haben. Das ist etwas Neues und auch ein Fortschritt – das sehe ich durchaus so –, dass wir schon so weit sind.

Ich möchte diesen historischen Abriss etwas aktualisieren. Für unseren Bereich „Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung“ hat die

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

KMK in ihrer neuesten Veröffentlichung, die jetzt ein Vierteljahr alt ist, festgestellt, dass im Bundesgebiet 80,1 % der Schüler mit Förderbedarf kmE in Förderschulen und 19,9 % in integrativen Schulen sind. Das finde ich persönlich eigentlich ganz erfreulich. Ich frage mich, welche Schüler sich in der Integration und welche Schüler sich in den Förderschulen aufhalten. Denn das halte ich für wichtig, um über Fragen der Qualität und darüber, was man ermöglichen kann, zu diskutieren.

Wir stellen in der Gegenwart ebenfalls fest, dass es eine Menge positiver Integrationsversuche gibt; Bonn-Beuel, Köln-Holweide, Peter-Petersen-Schule. Ich selber habe die Bischöfliche Hauptschule Stoppenberg in Essen begleitet. Es gibt in Berlin hervorragende Versuche und Beispiele dafür, wie sich Schulen umgewandelt haben; diese haben dafür auch Preise bekommen. Es gibt in Würzburg eine Schule, die zwei schwerst mehrfach behinderte Schüler aufgenommen hat und hervorragend versorgt.

Ich finde, es ist sehr positiv, wenn man sieht, dass so etwas auch in einer allgemeinen Schule möglich ist. Da spielen aber alle mit. Es ist bedacht, und es zeigt sich genau das, was sich auch heute Morgen bei Herrn Nygren gezeigt hat: Wenn es umfassend reflektiert wird, dann ist es durchaus möglich, aber es ist leider nicht die Regel.

Die Regel ist eher das, was Frau Uhrlau – sie ist eine Kollegin und kommt ursprünglich aus Oldenburg – in einer qualitativen Untersuchung mit zwölf Schülern festgestellt hat, die an niedersächsischen Realschulen, aber mehrheitlich Gymnasien unterrichtet worden sind. Das Buch heißt „Es war eine harte Schule! Menschen mit Körperschädigungen ziehen Bilanz aus ihrer Schulzeit in der Allgemeinen Schule“. Es wird sehr viel Positives berichtet. Mitschüler haben Schüler im Rollstuhl in die nächste Etage getragen. Bauliche Veränderungen wurden für alle zwölf Schüler nicht vorgenommen; das war nicht möglich. Da wird über Hilfen im Unterricht und Nachfragen berichtet.

Zwei Schüler berichten aber auch darüber, dass sie lernen mussten, ihren Blaseninhalt sieben Stunden lang einzubehalten, weil es an diesen Gymnasien nicht möglich war, die Blasenversorgung zu regeln. Interessanterweise sagen alle zwölf Schüler: Es war eine harte Schule, und ich

würde sie wieder besuchen. – So viel zum Thema Inklusion und dem Wunsch nach Inklusion.

Vielleicht noch kurz zu etwas Zurückliegendem: Ich habe eine Forschungsarbeit zur beruflichen Tätigkeit von Menschen, die sehr schwer körperbehindert sind, gemacht. Es ging also um Menschen, die rund um die Uhr persönliche oder technische Hilfe brauchten, weil sie ihre Hände nicht zielgerichtet einsetzen können; alle kommunizieren mithilfe von Unterstützung.

Es haben sich an dieser Untersuchung 700 Menschen beteiligt, die sich in dieser Lebenssituation befinden. Diese Untersuchung führte ich in Werkstätten für behinderte Menschen und in Tagesförderstätten im gesamten Bundesgebiet durch. 80 % haben gesagt, das sie gerne auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein wollen; das kann man sich eigentlich kaum vorstellen. Das zeigt aber das hohe Interesse an Beteiligung, an Integration; heute nennen wir es Inklusion. Das ist auf jeden Fall gegeben.

Der Aspekt der Blasenkontrolle und die Beispiele von heute Morgen belegen allerdings, wie wenig in den verschiedenen Ländern differenziert wird und dass wir uns in der Diskussion über die Qualität befinden.

Ein letztes Beispiel: Ein früherer Kollege von mir – er ist jetzt in der Integration tätig – musste über die Bezirksregierung erkämpfen lassen, dass bei der Integration eines körperlich-motorisch beeinträchtigten Schülers in eine Realschule der Lehrer im Unterricht zeitweise dabei sein durfte. Das war keine Selbstverständlichkeit. Das ist also das Spannungsfeld, in dem wir uns bewegen, im Unterschied zur Behindertenrechtskonvention. Gleichzeitig verzeichnen wir hohe Anmeldezahlen an Förderschulen kmE.

Ich möchte jetzt auf wenige Daten eingehen, die in einer Untersuchung herausgekommen sind, die der Kollege Fries und ich zwischen 2004 und 2008 durchgeführt haben: Wer besucht heute eigentlich die Förderschulen? Über welche Schülerschaft reden wir? Wer sind diese 80 %, die nicht integriert sind? – Traditionell denkt man sich: Na ja, wenn man über Körperbehinderte spricht, dann handelt es sich um „nur“ Körperbehinderte. Das sind Kinder mit einer Cerebralparese.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Diese Untersuchung ist zunächst in Bayern und nun auch hier in Nordrhein-Westfalen durchgeführt worden. Da bestätigen sich diese Werte: Die Zahl der Schüler mit cerebralen Bewegungsbeeinträchtigungen ist geringer. Die Zahl derjenigen mit Muskelerkrankungen ist über die Jahre gleich geblieben. Hier kann man sagen, dass diese Zahl sowohl in den Förderschulen als auch in der Integration gleich geblieben sind. Es wird sehr Erfreuliches darüber berichtet, dass das möglich ist. Allerdings sind die Schüler, die integriert sind, oft Schüler, die keine weiteren kognitiven Strukturierungsprobleme haben. Es nehmen sehr stark die Zahlen mit anderen Syndromen und Behinderungen sowie die Zahlen der Beeinträchtigungen unklarer Genese zu. Und die Zahl der Kinder mit schweren chronischen Erkrankungen pendelt sich über viele Schulen bei ungefähr 11 % ein.

Diese klassische Schülerschaft, wie sie viele mit den Förderschulen verbinden, ist heute in den Schulen in der Regel weniger anzutreffen. Von dieser Schülerschaft sind tatsächlich viele Schüler bereits integriert. Die Frage ist natürlich, auf welche Art und Weise sie integriert sind, aber es geht.

Fast alle dieser Schüler haben weitere Beeinträchtigungen, und das sind vor allem Probleme im Lern- und Wahrnehmungsbereich sowie Teilleistungsstörungen. Sie haben Probleme mit Unruhe; damit sind nicht Probleme, die aus der körperlichen Beeinträchtigung resultieren, gemeint, sondern Fragen der Konzentration und Aufmerksamkeitssteuerung. Darüber hinaus haben sie Probleme mit der Sprache und dem Sprechen. Bei vielen Schülern nehmen wir auch umfassende Entwicklungsverzögerungen wahr, die differenziert beschrieben werden müssen und aufgrund derer sie häufig in den Förderschulen angemeldet wurden.

Interessant ist die Lerngruppenzugehörigkeit; ich möchte es anführen. Denn wenn über die Frage der Schulabschlüsse diskutiert wird, muss man wissen, worüber man spricht. Es in Bayern so: Jedes Kind wird unabhängig von der Schwere seiner Behinderung erst einmal in den Grundschulrichtlinienbezug eingeordnet. Das finde ich sehr positiv, weil damit gesagt wird: Wir wollen das Kind erst einmal kennenlernen. – Daraus resultiert dieser hohe Prozentsatz an Unterricht in der Grund- und Hauptschule; das sind nur die

neu aufgenommenen Schüler. Der Anteil auf der Grundschule ist also groß, weil zunächst einmal alle dort eingeordnet werden, und dann schaut man später, wie sich das Lernen dieser Kinder entwickelt.

Aber bereits beim Hineingehen in die Förderschule kmE gibt es etwa 20 % Schüler im Bereich „Lernen“ und um die 30 bis 40 % Schüler, die zu Beginn ihres Besuchs der Förderschule in den Richtlinien „Geistige Entwicklung“ eingeordnet werden.

Nun gibt es ein ganz interessantes Ergebnis, das ich Ihnen mitteilen will: Zwischen 2004 und 2008 konnte in den bayerischen Förderschulen beobachtet werden, dass zunehmend mehr Schüler nicht mehr zu Beginn der Schulpflicht – das ist an sich eine positive Entwicklung –, sondern im zweiten, dritten und vierten Schulbesuchsjahr eingeschult werden. Dann aber ist es so, dass die Schüler aus der Integration kommen – diese wurde angestrebt –, aber aus Sicht der Eltern – oftmals auch aus Sicht der Schüler – wird diese als nicht gelungen bewertet.

Hier geht es um Versäumnisse im Unterricht. Ein Beispiel: In Bezug auf einen kleinwüchsigen Schüler wurde berichtet, dass dieser keine Bank bekommen hat, um im Unterricht an die Lernmaterialien zu kommen. Oder: Die Bank ist zwar beschafft worden, war aber nicht mehr verfügbar im Unterricht.

Ein anderes Beispiel: Schüler, die leicht körperbehindert waren – sie waren verlangsamt –, sind auf einem Spielplatz vergessen worden. – Solche Dinge werden in diesen qualitativen Untersuchungen berichtet.

Nun stellt sich die Frage, welche Schlussfolgerungen man daraus zieht. Ist die Schlussfolgerung die, dass die Förderschule kmE doch der bessere Bildungsort ist, oder sind die allgemeinen Schulen nicht genügend vorbereitet?

Wenn wir die Vorträge von heute Revue passieren lassen, dann sind wir genau bei dem Thema des Forschungsprojekts, das wir jetzt durchführen. Die Frage ist: Was sind überhaupt Bedingungen für eine gelingende Inklusion oder ein inklusives Schulsystem, welches das Kind auch ohne erheblichen Einsatz der Eltern – der Passus „ohne erheblichen Einsatz der Eltern“ ist uns wichtig – willkommen heißt? – „Willkommen hei-

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

ßen“ meine ich wirklich im Sinne des Index für Inklusion, im Rahmen dessen Andreas Hinz ganz wichtige Arbeit geleistet hat. Das ist ein enorm gutes Papier, um Schulwirklichkeit zu reflektieren. Dieses Willkommen-Heißen ist etwas anderes als „Wir nehmen das Kind auf, wir schauen mal“. Das kann es tatsächlich nicht sein.

Daher geht es um diese Bedingungen. Wenn man genau nachschaut, findet man ganz viele Texte dazu. Es gibt von Kathrin Uhrlau Vorschläge und Empfehlungen, die sie aufgrund dieser Befragungszahl n=12 erhoben hat. Es gibt ganz viele Expertisen. Aber es erfolgte noch keine Einbeziehung der Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen in Förderschulen, in Integrationschulen, der Eltern und der Schüler in einer relativ großen Zahl. Das soll mit diesem Projekt, das bundesweit einmalig ist, tatsächlich realisiert werden.

Ich denke, dass der Landschaftsverband Rheinland – das sage ich gerne – mit dem Vorschlag von Herrn Mertens einen Vorschlag gemacht hat, der wesentlich ist und der genau schaut – das weiß ich von den Ministerialrätinnen und Ministerialräten in der Kultusministerkonferenz –, was dabei herauskommt. Denn für diese Personengruppen, die relativ klein sind, gibt es nur wenige Forschungen; das muss man ganz deutlich sagen.

Was haben wir vor? – Das Ziel heißt also: Ermittlung von Qualitätsbedingungen für den Ausbau gemeinsamer Beschulung – schulische Inklusion – und Sicherung des bestmöglichen Bildungsangebots von Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung. Das Projekt läuft von Mai 2010 bis Juli 2012.

Die Untersuchung hat zwei Hauptäste. Zum einen geht es um empirische Untersuchungen in Form von Befragungen unterschiedlicher Personengruppen und Einzelfallstudien; es geht also um die Darstellung von biografischen Verläufen. Zum anderen geht es um die Begleitung und Dokumentation der Entwicklung zunehmend inklusiver Schul- und Beratungsstrukturen für Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.

Zu den Qualitätsbedingungen. In den Vorgesprächen haben wir uns darauf verständigt, dass es – das ist der erste Punkt – nicht nur um strukturelle Bedingungen geht, obwohl der Landschaftsver-

band als Schulträger natürlich vor allem für strukturelle Dinge verantwortlich ist. Es wird um die didaktisch-methodischen Hinweise gehen, die uns ganz wichtig sind und bei dieser Frage nicht vergessen werden dürfen.

Zweitens geht es um die Begleitung und Dokumentation des Entwicklungsprozesses der beteiligten Förderschulen kmE.

Worum geht es in Punkt 1? – Da geht es um die Befragung aller Lehrerinnen und Lehrer in den Förderschulen kmE, die beteiligt sind. Es sind hier im Gebiet fünf Schulen beteiligt. Eine sechste Schule hat großes Interesse bekundet, sich daran zu beteiligen. Es geht uns um die Integrationsschulen, die ich eben benannt habe.

Wir hätten gerne zu mehr Integrationsschulen Kontakt, also nicht nur zu denen in Bonn-Beuel, Köln-Holweide, zu der Hulda-Pankok-Gesamtschule in Düsseldorf und der Peter-Petersen-Schule. Wir würden auch gerne Schüler, die in der sogenannten Einzelintegration sind, und deren Eltern und Lehrer einbeziehen. Wir sind sehr interessiert, von ihnen, von Vereinen oder von Organisationen Anregungen zu bekommen. Wir würden gerne so weit wie möglich auch die Kollegen, die nicht als Förderpädagogen in der Integration sind, mit einbeziehen. Die Förderpädagogen wird aber das Schicksal ereilen, dass sie längere Frageböden bekommen werden.

Warum nehmen wir Förderpädagogen an unterschiedlichen Förderorten? – Grundlage hierfür sind zwei Hinweise. Zum einen zeigen die Daten, die ich Ihnen eben zur Schülerschaft an den Förderschulen kmE vorgestellt habe, dass sich die Schülerschaft verändert hat. Wir gehen davon aus, dass unterschiedliche Schüler in den Förderschulen und in der Integration bzw. Inklusion sind. In den Integrationsschulen, die ich benannt habe, sind vor allem zielgleich unterrichtete Schüler.

Als ich mit diesen Schulen Kontakt aufgenommen habe, wurde mir immer sehr schnell gesagt, dass es vor allem zielgleich unterrichtete Schüler sind. Allerdings nehmen die Schulen mittlerweile zum Teil sehr schwer körperlich oder motorisch beeinträchtigte Schüler auf. Wir sprechen aber eigentlich von unterschiedlichen Schülergruppen, und wir wollen mit dem Ziel, diese Bedingungen zu benennen, natürlich unterschiedliche Schü-

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

lergruppen einbeziehen. Wir wollen die empirisch gegebene Wirklichkeit und nicht nur eine Schülergruppe einbeziehen und anschließend generalisieren. Das ist uns sehr wichtig.

Wir wollen notwendige strukturelle und didaktisch-methodische Aspekte benennen. Wir wollen aber auch Haltungen zur Integration und Inklusion erheben. Ursprünglich hatten wir die Idee, alle Lehrerinnen und Lehrer im Kölner Raum zu befragen. Wir haben erfahren, dass ein gleichartiges Projekt hier im Kölner Raum vorgesehen ist. Wir haben abgesprochen – daher sind diese Treffen immer sehr wichtig –, dass wir kooperieren, damit wir nicht im Abstand von einem halben Jahr noch einmal die gleichen Fragen an die gleichen Menschen richten. Daher wird es einen Austausch geben.

Herr Hansen, der diese Untersuchung, die wir für Bayern gemacht haben, jetzt an Förderschulen kmE in Nordrhein-Westfalen durchführen wird, wird uns diese Daten – sofern er dies vonseiten der Schulen darf – nach Rücksprache mit den beteiligten Schulen zur Verfügung stellen, sodass wir Daten nicht doppelt erheben. Dann würden wir ein relativ weites Feld haben, auf das wir uns beziehen könnten.

Darüber hinaus geht es um die Ermittlung der Bereitschaft in den allgemeinen Schulen, sich auf einen Schulentwicklungsprozess mit dem Ziel kooperative Integration und Inklusion ermöglichender Schulstrukturen einzulassen.

Der zweite Teil ist natürlich schwieriger. Denn der Landschaftsverband kann nicht anordnen, dass jetzt in fünf oder sechs Förderschulen kmE Schulentwicklung betrieben wird. Er kann bestimmte Ressourcen bereitstellen; das macht er ja sehr aktiv. Das Ministerium hat signalisiert, dass es die Untersuchung unterstützt. Mit den Schulen, die über die Schulleitungen signalisiert haben, sich hieran beteiligen zu wollen, sind Gespräche geführt worden. Es haben Konferenzen zu diesen Fragestellungen stattgefunden, und es gibt ganz unterschiedliche Vorschläge aus diesen fünf Förderschulen kmE, wie sie sich diese wie auch immer gearteten Strukturen, die ein inklusives Schulsystem ermöglichen können, vorstellen.

Das ist ein Prozess, den wir nur begleiten können; er muss aus den Schulen selbst heraus kommen. Wir können ihn anstoßen und unsere

Kompetenz und Expertise zur Verfügung stellen, aber wir können angesichts einer zweijährigen Laufzeit nicht ernsthaft sagen, dass wir diesen Prozess verantworten. Das geht beim besten Willen nicht. Ich denke, dass das eine einmalige Chance ist, Schulentwicklung aktiv in Gang zu setzen und Entwicklungen anzustoßen, die nachher auch für das Ministerium bedeutsam sind. Was wir natürlich übernehmen werden, ist die Dokumentation der Prozess.

Wir würden gerne eine Dokumentation der Entwicklung der Schülerschaft machen, welche die Aspekte Aufnahmezeitpunkte innerhalb dieser zwei Jahre, Zusammensetzung der Schülergruppe, Vorerfahrungen, Wünsche der Eltern, Schülerbiografien enthalten sollte. Wir würden von Studierenden gerne Arbeiten schreiben lassen, die Schüler zu ihrer Biografie in Integrations- und Förderschulen interviewen. Gerne würden wir auch auf Interviews mit Wechslern in beide Richtungen zurückgreifen. Darüber hinaus würden wir gerne – das war eine Anregung von vor zwei Wochen hier in der gemeinsamen Sitzung mit dem Schulausschuss und der Kommission für Inklusion des Landschaftsverbandes Rheinland – Eltern interviewen, die solche Fragebögen normalerweise nicht beantworten, weil sie in der Schriftsprache unsicher sind. Das ist eine Personengruppe, die sehr schwer zu erfassen ist.

Das heißt, es geht uns um die Ermittlung der Aufnahmebedingungen, die Antragsteller, Widersprüche, Bildungsverläufe. Wir würden gerne – das wird wahrscheinlich auch innerhalb dieser zwei Jahre relativ einfach möglich sein – beobachten, wie die Inklusionspauschale tatsächlich genutzt wird. Von wem wird sie genutzt? Wofür wird sie eingesetzt?

Halten Sie sich Folgendes vor Augen: Man nimmt fünf Schüler mit Förderbedarf kmE und hat 80.000 € zusätzlich im Jahr. – Das ist verlockend. Insofern stellt sich die spannende Frage, was mit dem Geld passiert. Wie werden diese Ressourcen tatsächlich genutzt? – Daraus könnten in den zwei Jahren Hinweise für die weitere Politik im Landschaftsverband entstehen.

Die Vorlage des Abschlussberichts ist für Juni/Juli 2012 geplant, und wir hoffen, damit ein Stück weit bildungspolitische Beratung leisten zu können; so möchte ich es einmal nennen. Zu

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

welchen Ergebnissen dann die Politik kommt, dazu möchte ich mich nur sehr vorsichtig äußern. Das ist natürlich etwas ganz anderes. Ich denke allerdings, dass es ein gutes Fundament ist, das Bildungsrecht von allen Schülern – das ist mir wichtig – mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung tatsächlich dauerhaft zu stärken und abzusichern. Die Darstellung heute hat schließlich gezeigt: Es ist durchaus nicht gesichert, wenn es nur angestoßen wird und irgendwie verläuft.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

(Lebhafter Beifall)

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Wir haben jetzt noch Zeit für Fragen an Herrn Prof. Lelgemann. – Bitte schön.

Dr. Karl-Heinz Imhäuser (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft): Aus den 80er- und 90er-Jahre gibt es einen unermesslichen Fundus an Forschungen und Forschungsergebnissen aus dem Bereich der Integration, die – das weiß ich aufgrund meines Überblicks – viele Fragen, die Sie hier stellen, schon einmal gestellt haben. Haben Sie in einer Vorstudie erhoben, welche Daten zu dieser Studie passen und was wirklich das Neue ist? – Denn vieles, was hier als Frage gestellt wird, ist aus meiner Perspektive schon geklärt. Natürlich wirft die Frage der Einzelsettings immer wieder kritische Fragen auf, beispielsweise da, wo die Ressourcen nicht stimmen, wo Schulentwicklungsverläufe in der einzelnen Institution nicht gut geklärt sind.

Umgekehrt gilt: Dort, wo diese Fragen beantwortet sind, hat die Einzelfallplatzierung mit den stimmigen Ressourcen stets zu positiven Ergebnissen geführt.

Insofern ist für mich die Forschungslage diesbezüglich ziemlich eindeutig. Also, welche neuen Antworten werden sehr konkret auf schon gestellte Fragen gesucht?

Prof. Dr. Reinhard Lelgemann (Universität Würzburg): Danke schön. Das ist eine sehr provokante Frage, die impliziert, dass das ganze Projekt eigentlich überflüssig sei.

Ihre Einschätzung teile ich überhaupt nicht. Die Forschungslage ist mir sehr vertraut. Sie nimmt fast an keiner Stelle auf diese Schülergruppe, auf diesen Personenkreis Bezug.

Egal, welche Projekte Sie sich anschauen: Sie erleben immer wieder, dass die Gruppe der schwerer Behinderten alle möglichen Gruppen enthält. Aber diese Gruppe der Schüler mit Körper- und mehrfacher Behinderung kommt nur am Rande vor. Sie finden eine sehr starke Orientierung auf den Bereich der Lernbeeinträchtigung, der sozial-emotionalen Entwicklung und der Sprache vor.

Die Realität der Integration, wie wir sie vorfinden – deshalb habe ich die Daten aus der bayerischen Untersuchung mitgebracht –, zeigt, dass wir relativ hohe Zahlen an Rückläufen haben. Daher ist die Frage, die dieses Untersuchungsprojekt beantworten will, durchaus berechtigt, um diese Zahl der Rückläufe zu minimieren. Das ist mein Interesse.

Raimund Patt (Moderator): Weitere Fragen oder Anmerkungen? – Das ist nicht der Fall.

Wenn ich in die Gesichter schaue, dann sehe ich, dass uns die Sonne fehlt. Es ist also Zeit, das Ganze abzuschließen. Wir kommen zum Resümee.

Ich beginne mit dem Veranstalter, also Herrn Mertens. Hier ist die Idee entstanden, diese Veranstaltung mit diesen komprimierten Themen durchzuführen. Dazu gab es auch Ziele, die erreicht werden sollten. Wie sieht Ihr Resümee aus, Herr Mertens?

Resümee

Michael Mertens (LVR): Erst einmal sehe ich den Tagungstitel voll bestätigt: Auf dem Weg zu schulischen Inklusion. – Ich möchte es noch zweimal unterstreichen: Es ist ein Weg, und ich fühle mich darin bestätigt, dass wir diesen Weg als Landschaftsverband Rheinland tatkräftig mitgehen und den Prozess voranbringen. Das betone ich, weil wir in erster Linie Schulträger sind – Schulträger für diese besonderen Schulen.

Vor dem Hintergrund der Beiträge aus unseren Nachbarländern meine ich, dass wir bei diesem

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Thema sehr genau differenzieren müssen. Wir müssen kleine Schritte gehen und dürfen die Kinder und ihre Eltern dabei nicht aus den Augen verlieren.

Was die langfristige Entwicklung angeht, so gehe ich davon aus, dass wir als Schulträger zu denjenigen gehören, die sich auch in Zukunft um Kinder mit besonderem Förderbedarf intensiv kümmern werden müssen.

Zum Thema Inklusionspauschale. Es kam gerade die Frage, wie sich die Inklusionspauschale entwickelt. Wenn Sie sich das Titelbild unseres Flyers anschauen, sehen Sie einen mittlerweile recht berühmten Jungen. Das ist David, acht Jahre alt, der mit unserer Inklusionspauschale statt der kmE-Schule in Rösraath – das ist eine Schule des Landschaftsverbandes – die Peter-Petersen-Schule in Köln besucht. Wir zahlen der Stadt Köln die Inklusionspauschale, und im Moment sind alle sehr zufrieden. Ich würde mir natürlich wünschen, dass sich noch andere Schulträger mit uns gemeinsam auf die Reise machen, um diese Entwicklung voranzubringen und sozusagen auch unseren Forschern Stoff zu bieten.

Ich könnte noch ganz viel sagen, möchte das Mikrofon aber weitergeben. Vielleicht komme ich gleich noch einmal zu Wort.

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Jetzt kommen wir zur Betroffenenansicht. Ich schaue jetzt mal in die Runde, und den einen oder anderen oder die eine oder andere kenne ich ja auch. Ich sehe Fragen: Ist das die nächste Tagung? Ist das das nächste Forschungsprojekt? Und so geht es immer weiter und weiter. Dann kommen diese Expertise und jene Expertise. Aber es passiert eigentlich nicht wirklich etwas.

Ich frage jetzt noch einmal die Juristin: Sind es letztendlich nicht vielleicht doch die Verwaltungsgerichte, das Bundesverfassungsgericht oder wer auch immer, die diesen Prozess beschleunigen, indem sie dem Gesetzgeber die Vorgaben machen, die er zu erfüllen hat? Wie schätzen Sie es ein? – Wir können es im Moment ja nur einschätzen. Wir wissen es nicht.

Prof. Dr. Angela Faber (Städtetag NRW): Sie kennen ja den Spruch: Vor Gericht und auf hoher See ...

(Heiterkeit)

Selbst ich als Juristin würde jetzt sagen: Das ist völlig unwägbar. – Und drei weitere Juristen würden drei andere Meinungen dazu äußern.

Möglicherweise wird es aufgrund der Rechtsprechung zu einer gewissen Dynamisierung des Prozesses kommen. Das halte ich für nicht ausgeschlossen. Wir müssen jetzt die nächste Entscheidung abwarten, die zum Urteil des VGH Kassel ergehen wird.

Ansonsten wäre es ein sehr schöner Prozess, wenn es durch das Zusammensetzen aller Beteiligten – so hat es die Landesregierung jetzt vor, und wir bieten unsere Teilnahme ganz aktiv an – auch unabhängig der Jurisdiktion möglich sein sollte, übereinstimmend zu guten Lösungen zu kommen und Ergebnisse wie die eines solchen Forschungsprojektes mit einzubeziehen.

Der Städtetag ist im Beirat vertreten und wird es aktiv begleiten. Ich denke, Impulse sollten aus jeder Richtung kommen.

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Herr Hebborn, Sie möchten noch etwas ergänzen?

Klaus Hebborn (Städtetag NRW): Ja, aber ich möchte erst einmal etwas zur Tagung sagen. Ich möchte dem Landschaftsverband herzlichen Dank für die Ausrichtung dieser Tagung sagen. Sie war sehr interessant.

(Beifall)

Wir tagen hier in diesen schönen Räumlichkeiten mit diesem zukunftsweisenden Namen „Horion“. Ich denke dabei immer ans Raumschiff Orion, aber ...

(Heiterkeit)

Raimund Patt (Moderator): Das haben Sie damals auch gesehen, oder?

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Klaus Hebborn (Städtetag NRW): Ja. Das war einer meiner wichtigsten Sozialisationsfaktoren, was den Umgang mit Technik anbetrifft.

(Heiterkeit)

Solche Tagungen sind natürlich noch kein Handeln; das ist klar. Aber Tagungen führen zu Handeln, und insofern gebe ich zunächst einige persönliche Eindrücke wieder.

Ich denke, wir haben eine Schulministerin erlebt, die zumindest mich hoffnungsfroh stimmt, dass aus dem Reden auch Handeln wird. Sie hat es meines Erachtens sehr gut übergebracht. Man kann nur hoffen, dass wir demnächst eine handlungsfähige Landesregierung haben.

Ich fand es gut, dass wir den Blick über die Grenzen gewagt haben. Denn dieser hat uns gezeigt, dass wir in diesem Bereich nicht unbedingt spitze sind. Er stellt aber neben der Depression über dieses Zurückbleiben vielleicht den Ansporn dar, etwas in diesem Bereich zu tun.

Wir haben erfahren, dass Inklusion zumindest die Chance in sich birgt, dass vieles besser wird. Gleichzeitig wird zur Gewissheit, dass es nicht besser wird.

Wir haben nebenbei auch erfahren, dass die Absolvierung des Zivildienstes die Chance auf eine wissenschaftliche Karriere erhöht.

(Heiterkeit)

Insofern bin ich doppelt traurig, dass der Zivildienst nun abgeschafft wird.

(Heiterkeit)

Jetzt noch zwei ernste Bemerkungen. – Ich denke, Inklusion ist etwas, was man nur gemeinsam schultern können wird, und zwar auf allen Ebenen. Es geht nicht nur um das Land, das letztlich und möglichst bald etwas an den schulrechtlichen Grundlagen tun muss, damit die Schulträger Planungssicherheit haben und nicht im luftleeren Raum agieren. Wir brauchen die Schulen, die sich dieses Themas als allgemeines gesellschafts- und bildungspolitisches Thema annehmen; damit meine ich nicht nur die Förderschulen, sondern alle Schulen.

Wir müssen auch an der Bewusstseinsbildung der Eltern arbeiten. Denn es gibt viele Eltern von

nicht behinderten Kindern, die von Inklusion und gemeinsamem Unterricht noch nicht vollends überzeugt sind.

Und letztlich müssen wir als Kommunen uns an die eigene Brust fassen und unseren Beitrag leisten. Konnexität ist wichtig. Darauf können wir nicht verzichten; das ist völlig klar. Die Kommunen stehen als Teil des Staates in der Pflicht, sich hier zu engagieren.

Insofern ist die Inklusionspauschale des Landschaftsverbandes sicherlich ein guter Schritt. Wir haben auch – das will ich an der Stelle noch einmal sagen, weil es hier kritisch angesprochen wurde – gesagt, dass es dabei nicht bleiben darf. Und die Kommunen werden das Thema Inklusion – das hat Frau Faber auch schon betont – nicht alleine bewältigen können. Daher ist ein Zusammenwirken erforderlich, und ohne dem wird es nicht gehen. Das ist bei Schule immer so, weil es immer diese zwei Stränge gibt. Man wird sich abstimmen müssen; das ist klar.

Letzte Bemerkung: Sicherlich ist es ein Prozess. Man wird Inklusion nicht erreichen, wenn man einfach nur einen Schalter umlegt. Man muss sicherlich eine gewisse Zeitspanne einplanen, um das umzusetzen. Man muss allerdings auch anfangen, und daher ist es wichtig, dass erste Schritte gemacht werden. Ich sage einmal in Richtung der KMK: Das ist keine persönliche Kritik, Frau Mauermann, aber die KMK muss aufpassen, dass sie sich nicht im Schneckentempo bewegt.

(Beifall)

Es ist ja schön, dass allgemeine Pädagogen und Sonderpädagogen jetzt miteinander reden.

(Heiterkeit)

Aber wir müssen vorankommen. Das sage ich ganz ernsthaft. Es ist keine persönliche Kritik, aber die KMK ist mit ihrem Konsensprinzip immer der Gefahr ausgeliefert, dass sie viel zu langsam ist. Wir müssen aufpassen, dass uns die Wirklichkeit nicht überholt und dass wir nicht nur hinterherhecheln und nur mit improvisierten Lösungen arbeiten.

Mein Plädoyer ist: Wir brauchen zumindest auf der Landesebene eine klare gesetzliche Grundlage unter Einbeziehung aller Mechanismen und

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Vorschriften, und wir müssen jetzt starten. Wir dürfen nicht im Schneckentempo viel über Inklusion reden, aber nichts machen. In diesem Sinne fand ich die Tagung mit ihrem Titel „Auf dem Weg zur schulischen Inklusion“ gut. Wir sind ein Stück weitergekommen. Wenn man sich aber auf dem Weg befindet, gilt es, nicht nur zu reden, sondern auch zu handeln. – Vielen Dank.

(Beifall)

Raimund Patt (Moderator): Ich habe noch eine Frage an Sie und bitte um eine ganz kurze Antwort. Würde es dem größten Bundesland Nordrhein-Westfalen nicht gut anstehen, nach vorne zu gehen?

Klaus Hebborn (Städtetag NRW): Ja, sozusagen im Benchmark auch der anderen Bundesländer. Nordrhein-Westfalen ist das größte Bundesland und wird es voraussichtlich auch noch eine ganze Zeitlang bleiben. Insofern stünde es dem Land gut zu Gesicht, wenn es im PISA-Vergleich vielleicht etwas hinten, aber beim Thema Inklusion vorne liegen würde.

(Heiterkeit und Beifall)

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Mitveranstalter ist der Landschaftsverband Westfalen-Lippe. Herr Meyer, was nehmen Sie mit in den Norden?

Hans Meyer (LWL): Es gibt natürlich ähnliche Einsichten. Ich möchte mit einem Satz beginnen, der mir hier auffiel – der italienische Kollege hat es gesagt –: The reality – ich möchte „and the truth“ hinzufügen – is different.

Das Zweite ist: Neue Systeme schaffen auch neue Probleme. – Das kam aus den Niederlanden. Ich möchte den internationalen Vertretern ganz herzlich danken, dass sie das System sehr offen geschildert haben.

(Beifall)

Denn – ich sage es einmal ganz ehrlich – ich habe es auch schon anders erlebt. Mir wird als zuständigem Schuldezernenten oft gesagt: Aber in Italien, in Schweden, in den Niederlanden ist al-

les ganz anders. – Deshalb fand ich es ganz prima, dass wir gesehen haben: Inklusion ist auch dort nicht verwirklicht. Das scheint für mich das erste Resümee zu sein.

Ich bin nicht schadenfroh, sondern meine, dass wir das Problem gemeinsam angehen müssen. Jeder muss seine Stärken ausspielen, und wir müssen die Stärken der einzelnen Partner wechselseitig aufnehmen. Das ist ganz wichtig.

Darüber hinaus finde ich, dass wir es in Ruhe angehen müssen.

(Vereinzelt Lachen)

Ich möchte zunächst eines sagen: Ich denke – das hat Frau Mauermann vorhin sehr deutlich gemacht –, es ist nicht so, dass wir am Punkt null anfangen. Vielmehr werden unsere Schülerinnen und Schüler in den Förderschulen schon heute gut beschult; das muss man zunächst einmal sehen. Allerdings ist mir auch klar, dass Veränderungen notwendig und sinnvoll sind.

Ich will auch sagen: Vorhin wurde gesagt, die UN-Konvention hat auch noch andere Vorschriften. Es gibt einen Art. 7. Da steht drin, dass das Wohl des Kindes Vorrang hat. – Ich finde, das sollten wir bei allen Überlegungen und bei allen Schritten berücksichtigen.

Ein weiterer Punkt, der mir aufgrund der Ausführungen der Kollegen aus dem Ausland sehr deutlich geworden ist, ist die – das sage ich in Führungszeichen – „mögliche Überforderung des Lehrpersonals“. Das kam sowohl beim italienischen als auch beim niederländischen Vertreter zum Ausdruck. Viele Lehrer haben gesagt, dass sie diesen Anforderungen nicht mehr gerecht würden. Das bedeutet für mich, dass wir im Sinne von Qualifizierung und Qualität sehr sorgsam mit den Lehrerinnen und Lehrern umgehen und auch weiterhin Fachwissen garantieren müssen.

Wir verfügen in Deutschland und auch in Nordrhein-Westfalen über ein sehr gutes Fachwissen an den Förderschulen. Ich meine, dieses Fachwissen müssen wir für diesen Inklusionsprozess nutzen und auch sichern. Insofern wird es auch an den Universitäten erforderlich sein, dieses weiterhin zu sichern. Ich habe neulich gehört, dass an den Universitäten im Bereich Sprache kein Lehrstuhl mehr besteht. Hier muss einiges getan werden.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Drittens. Wir sollten auch nicht bei den schwierigsten Fällen anfangen. Wir haben in Nordrhein-Westfalen etwa 120.000 bis 130.000 Förderschülerinnen und Förderschüler. Wir haben vorhin gehört, dass sich etwa 43 % im Bereich Lernen befinden. Ich bin der Meinung, dass das zu viel ist und nicht sein darf. Wir sollten Schritt für Schritt vorgehen; das halte ich für ganz wichtig.

Ihre Aussage „Dabei sein ist nicht alles“ hat mir sehr gut gefallen. Das bedeutet nicht den Stopp der Inklusion, sondern vielmehr, sorgfältig mit Inklusion umzugehen. – Danke schön.

(Beifall)

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Das Kompliment war an Sie gerichtet: Was werden Sie morgen erzählen?

(Heiterkeit)

Wie war es in Köln? Wie haben Sie uns hier erlebt?

Johann Berghuis (Leiter der Einrichtung Bartimeus in Zeist, Niederlande): Ich habe viel zugehört, aber ich weiß nicht, was Sie meinen.

Raimund Patt (Moderator): Ich meine den Stand der Diskussionen.

Johann Berghuis (Leiter der Einrichtung Bartimeus in Zeist, Niederlande): Sie sagten, auch Holland, Italien und Schweden seien nicht so weit. Ich glaube aber, dass wir weiter sind als Deutschland.

(Heiterkeit und Beifall)

Wir haben schon mehr Schritte gemacht, aber es gibt immer neue Arbeit in diesem Prozess. Und die neue Arbeit muss wieder gemacht werden. Es ist wichtig, dass man immer weiterarbeitet. Denn es ist nicht nur ein Schulproblem, sondern ein gesellschaftliches Problem.

(Beifall)

Und nach der Schule kommt die Arbeit. Und wie viele unserer Schüler nehmen später eine Arbeit

auf? – Die meisten finden keine Arbeit. Daher haben wir einen weiteren Auftrag an die Gesellschaft: Wenn die Schüler die Schule verlassen, müssen sie auch Arbeit bekommen. – Das ist ein weiterer Auftrag.

(Beifall – Zurufe: Bravo!)

Raimund Patt (Moderator): Vielen Dank. – Ich gebe das Mikro an den ehemaligen Zivi weiter. Das wirst du nicht mehr los. Daran bist du auch selber schuld.

(Heiterkeit)

– Er hat angefangen.

Prof. Dr. Andreas Hinz (Universität Halle): Okay, ich habe angefangen.

Raimund Patt (Moderator): Aber jetzt fange ich noch einmal an. Ich gehe auf das zurück, was du anfangs gesagt hast: Der Inklusionsbegriff ist ein weiter Begriff, der Inklusionsgedanke ist ein weiter Gedanke. – Hast du den Eindruck, dass es heute zu verdichtet war, sich auf Behinderte und nicht Behinderte zu beziehen?

Prof. Dr. Andreas Hinz (Universität Halle): Ich erlebe es ein Stück weit als ambivalent. Aus der Sicht des Veranstalters finde ich es sehr logisch – und natürlich ist es auch völlig legitim –, sich bestimmte Aspekte von Inklusion anzuschauen. Es ist allerdings genauso wichtig, im Bewusstsein zu behalten, dass das nicht das Ganze ist. Ich sehe teilweise Praxisentwicklungen, wo etwas Inklusion genannt wird, was man etwas despektierlich – natürlich nicht in Nordrhein-Westfalen –

(Heiterkeit)

„Umverteilungsprogramm für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen aus der Förderschule in die allgemeine Schule“ nennen könnte.

Ich kann mir diese Weiterentwicklung nur als eine chaotische Entwicklung vorstellen; vielleicht passt das auch zum Zivi.

(Heiterkeit)

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Ich kann mir schlecht vorstellen, dass es irgendwann einen großen Plan und dann bestimmte Schritte gibt, die allgemein definiert werden. Ich kann es mir eher als realistisch vorstellen, dass wir uns mit dem Phänomen der Ungleichzeitigkeit anfreunden müssen: dass es Schulen gibt, die sofort und am besten morgen starten wollen oder dass es Schulen gibt, die schon vor 20 Jahren gestartet sind. Es ist ja richtig: Keine Schule fängt bei null an.

Ich habe das Vergnügen gehabt, in Sachsen-Anhalt drei Jahre lang mit einem Landesgymnasium für Musik unter dem Stichwort Inklusion zusammenarbeiten zu können. Sie können sich vorstellen, wie widersprüchlich das war: Ich als Sonderpädagoge sollte mit einer Schule zusammenarbeiten, die sowieso schon die privilegiertesten Schülerinnen und Schüler hat, die es überhaupt gibt, und dann sollte dies auch noch weiterentwickelt werden. Ich denke, dass es ganz viele unterschiedliche Wege geben wird.

Was mich ein bisschen irritiert hat – und das hat vielleicht auch mit Ungleichzeitigkeit, mit der Systematik und dem deutschen Verständnis von Ordnung zu tun; das sage ich als einer, der oft im Ausland unterwegs ist, dazu –, war der Satz der Ministerin hinsichtlich der Schwerpunktschulen. Ich weiß nicht ...

(Heiterkeit)

„Schwerpunktschulen“ klingt für mich nach einer Entwicklungsphase, in der doch eher top-down als bottom-up gesagt wird: Und ihr seid es jetzt, und ihr macht es. Und ganz viele andere machen es nicht. – Ich hoffe, ich liege falsch.

(Zurufe: Ja!)

– Dann bin ich beruhigt.

Raimund Patt (Moderator): Was gibt es noch zu sagen?

(Zuruf: Tschüs!)

– Gut. Dann gebührt dem Hausherrn das letzte Wort.

(vom Redner/der Rednerin
ungelesene Fassung)

Verabschiedung

Michael Mertens (LVR): An der Stelle ist Dank angesagt. Vielen Dank an Sie alle, dass Sie so lange durchgehalten haben. Ich bin hellauf begeistert, dass der Raum nachmittags um 16 Uhr noch so gut gefüllt ist. Ich finde es ganz toll, dass wir diese Veranstaltung gemeinsam durchgeführt haben, also mit den beiden Landschaftsverbänden und dem Städtetag. Alle drei kommunalen Spitzenverbände waren im Hintergrund aktiv und haben uns im Vorfeld mit Rat und Tat zur Seite gestanden.

Ich glaube, das ist die Losung für diesen Prozess: Es geht um Gemeinsamkeit. Gesellschaftliche Teilhabe kann nur von uns allen gemeinsam nach vorne gebracht werden.

Wir als Landschaftsverband bieten Ihnen auch in Zukunft gerne eine Plattform. Wir sind jedoch auch Schulträger und stolz auf unsere Schulen; das möchte ich an dieser Stelle deutlich sagen. Das Thema Inklusion wird nicht dazu führen, dass wir unsere Schulträgerschaft infrage stellen; das richte ich deutlich an die anwesenden Schulleitungen unserer Schulen.

Kommen Sie gut nach Hause, und bleiben Sie uns gewogen. Bis zum nächsten Mal! Danke schön.

(Lebhafter Beifall)

(Ende: 16.25 Uhr)