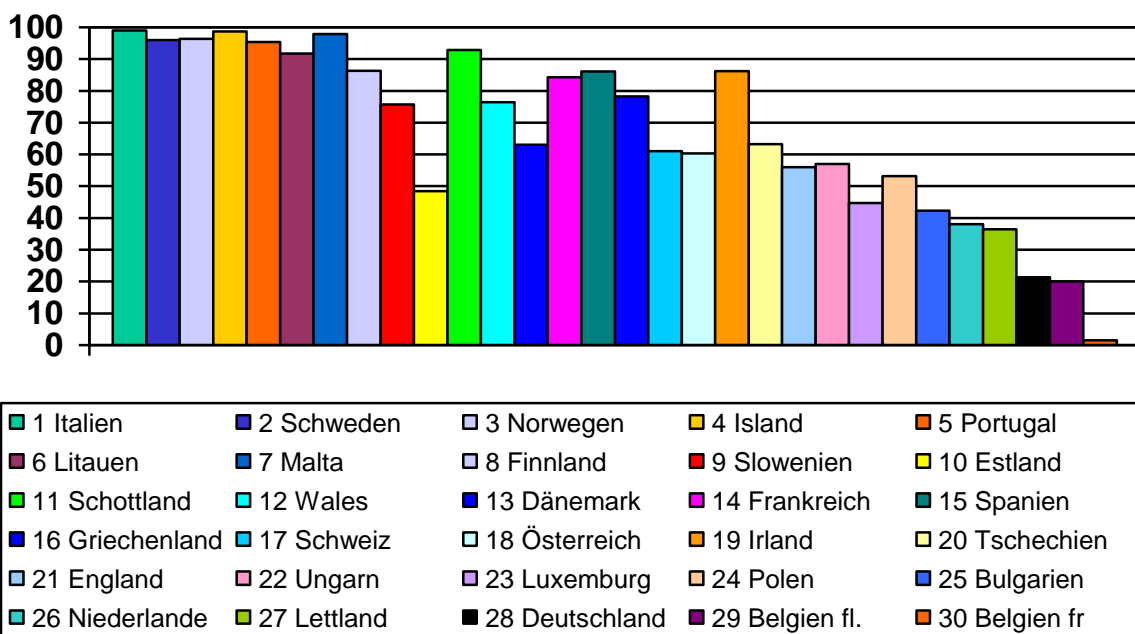


These 1: Insgesamt hält Deutschland auch 4 Jahre nach Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskommission weiterhin trotz verbaler ‚Inklusions-Aufrüstung‘ *real* die Aussonderung aufrecht. Eine Art ‚Aufholjagd‘ ist – trotz erheblicher Bundesländerunterschiede – nicht erkennbar. **Deutschland ist** – zusammen mit Belgien – **weiterhin europäisches Schlusslicht in Sachen Inklusion:**

1. Inklusionsquoten in Europa für das Schuljahr 2010/11: Zunahmen und Abnahmen gegenüber 2006/07



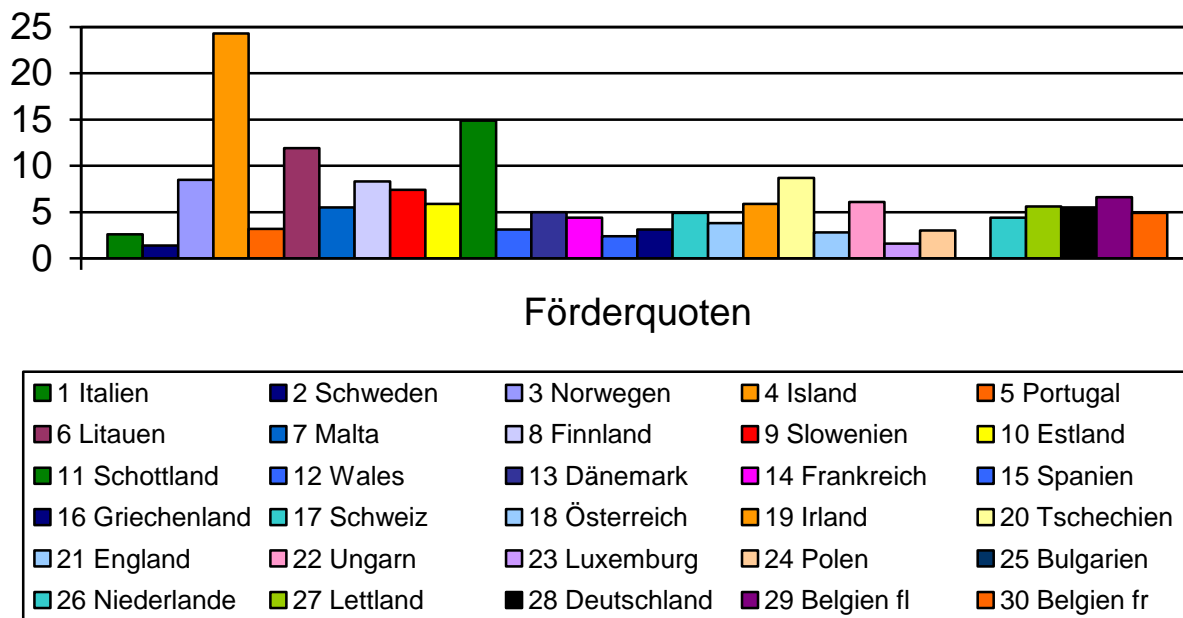
Berechnet aus den absoluten Zahlen für 2010/11 der European-Agency.com, Country Data, veröffentlicht 2012. Grundlage sind die von den Einzelstaaten mitgeteilten amtlichen Schülerzahlen (öff. und privat). In die Inklusionsberechnung gehen auch Sonderklassen in allg. Schulen mit ein, die in einigen Staaten bestehen. Die Reihenfolge der Länder ist an der Rangreihe von 2006/07, veröff. 2008, orientiert. In der Darstellung zeigen sich zw. 2006/07 und 2010/11 Abweichungen nach oben und unten: So haben Norwegen (3), Island (4), Malta (7), Schottland (11), Frankreich (14), Spanien (15) und bes. Irland (19) die Inklusion deutlich ausgebaut, wogegen die errechneten Anteile in Estland (10) oder Dänemark (13) nach unten weisen (Estland hat eine neue Definition von SEN eingeführt und damit halbiert, die Daten lassen sich nicht ganz vergleichen). Bezugsgröße der Prozentuierung sind alle Schüler/innen der Pflichtschulzeit, die zwischen den Staaten teilweise variieren.- Auch für 2012 liegt Deutschland mit 23% (KMK) weiter an vorletzter Stelle.

These 2: Die Höhe der Inklusionsquoten hängt nicht von der Schwere der Behinderungen bzw. dem Umfang des sonderpädagogischem Förderbedarf (Förderquote)ab. Sie ist offenkundig sowohl der Entscheidung geschuldet, *was* als *special educational needs* (SEN) gilt, als auch der Organisation der Förderung und den unterschiedlich en Praxen der Diagnostik.

Die unter 1 dargestellten Inklusionsquoten beziehen sich auf unterschiedliche Förderquoten pro Jahrgang, für die *special educational needs* festgestellt bzw. in den Rechenschaftsberich-

ten vermerkt werden. Daher im Folgenden – orientiert an der o.a. Reihenfolge der Staaten – hier die jeweilige Förderquote (bezogen auf alle Schüler/innen):

2. Förderquoten der europäischen Staaten 2010/11: Anteile von „students with special educational needs“ (SEN) an allen schulpflichtigen Schülern



Für Bulgarien (25) liegen keine Angaben vor.

Aus der grafischen Darstellung wird deutlich, dass *hohe Inklusionsanteile* (die Staaten links der Tabelle) *nicht* zwingend mit hohen Förderquoten korrelieren (nach der These: Wer großzügig mit dem Etikett „Förderbedarf“ umgeht, kann auch leicht inkludieren), und *geringe Inklusionsanteile* nicht mit geringen Förderquoten (nach der These: Wer streng mit dem Etikett „Förderbedarf“ umgeht, muss mehr in separaten Schulen unterrichten). Vielmehr gibt es Staaten, die *sehr streng* mit dem Etikett ‚SEN‘ umgehen, dennoch fast alle inkludieren (Beispiel Italien, Schweden, Portugal). Und es gibt Staaten, die großzügig und umfangreich (vermutlich auch kurzzeitig) und zugleich fast ausschließlich inklusiv fördern (Beispiel Island), andere, die mit hohen Förderquoten zugleich hohe Anteile an Separation aufweisen (Tschechien, Deutschland).

These 3: Die Feststellungsdiagnostik ist in einer grundlegenden Krise. In den Bundesländern zeigt sich einerseits ein Trend, den Förderstatus *zur Generierung von Ressourcen* relativ *immer häufiger zuzuschreiben* (2012: 6,4%; 1970: 3,9%; 1990: 4,0%; 2000: 5,3%). Zugleich gibt es eine *Verschiebung der diagnostischen Feststellung* innerhalb der sog. ‚weichen‘ Behinderungen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung (Verhalten) und Sprache (LES): In Deutschland nahm in den letzten 10 Jahren die Feststellung ‚lernbehindert‘ ab, dafür die Feststellung ‚sprachbehindert‘ und ‚emotionaler und sozialer Förderbedarf‘ zu. In der Summe gibt es nur einen kleinen Zuwachs. Werden diese Kinder, die überwiegend aus sozial belasteten Familien stammen, immer klüger, aber sprach- und verhaltensauffälliger? Dafür spricht aus der allg. Kindheitsforschung kaum etwas (vgl. z.B. Alt 2005 ff.: Kinderpanel des DJI). Anzunehmen ist stattdessen, dass die freundlichen Neutermine der KMK ‚emotionaler und sozialer Förderbedarf‘ und ‚Förderbedarf Sprache‘ weniger präzise, eher akzeptiert und daher auch eher zugesprochen werden. Außerdem ist zu vermuten, dass aufgrund der oft geringen personellen sonderpädagogischen Zusatzausstattung im gemeinsamen Unterricht die Schu-

len/Lehrkräfte dazu neigen, immer häufiger Förderstatus zu beantragen/genehmigen lassen, um überhaupt eine vernünftige Förderung zu ermöglichen.

3. Verschiebungen in der Zuschreibung von Förderschwerpunkten in Deutschland

Förderquote (GU und FöS)	2001	2010
Lernen	2,9	2,6
Em-soz	0,4	0,8
Sprache	0,5	0,7
Summe LES	3,8	4,1

Quelle: KMK Stat. Veröffentlichungen, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 196, Feb. 2012.

These 4: Der Wandel der Ressourcensteuerung und die Verankerung der Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen stiftet Verlässlichkeit und eine bessere allg. Schulentwicklung. Aus der Krise der Diagnostik ziehen mehrere Bundesländer den Schluss,

a) diese drei Förderschwerpunkte *gemeinsam* zu betrachten („LES“) und

b) die *Ressourcenzuweisung* für den gemeinsamen Unterricht (GU) im Förderbereich LES nicht mehr von vorheriger individueller Feststellungsdiagnostik abhängig zu machen (und durch Ressource zu ‚belohnen‘), sondern den allg. Schulen eine **sonderpädagogische Grundausrüstung**, bezogen auf ihre gesamte Schülerzahl, zuzuweisen, variiert durch einen Sozialfaktor bzw. durch nachweisliche Sonderbedingungen. Auch die European Agency for Special Needs Education empfiehlt dieses sog. through-put-Verfahren, verbunden mit transparenter Rechenschaftslegung und Dokumentation der Förderarbeit.

Diagnostik wird so von der Ressourcengewinnung entkoppelt und kann sich als prozessorientierte Förderdiagnostik (und schulinterne Förderung) innerhalb der allg. Schulen auf ihre eigentliche Aufgabe konzentrieren.

Die Stellen für diese sonderpädagogischen Förderbereiche sind in allg. Schulen verankert und werden Teil der individuellen Förderung *in der gesamten Schulentwicklung*.

These 5: Ressourcenumsteuerung und Grundausrüstung muss mit schulinterner Verantwortungs Bündelung verbunden werden. Da in Deutschland mit einer sonderpädagogischen Grundausrüstung unabhängig von der individuellen Zuordnung kaum praktische Erfahrungen vorliegen¹, gibt es erheblichen Widerstand mit der Vermutung des Missbrauchs (u.a. leichtere Möglichkeit von Ausstattungs-Kürzung zu späteren Zeiten; überhäufige Verwendung der Sonderpädagogen für Krankheitsvertretung; ‚Heimatlosigkeit‘ der Sonderpädagogen). Daher ist nicht nur Transparenz innerhalb der Schule, sondern vor allem die *Verbindung von Schulentwicklung / Schulkultur und individueller (auch sonderpädagogischer) Förderung* nötig. Es braucht daher innerhalb der Einzelschulen **Inklusions-Verantwortliche und einen auch räumlichen Bereich für Beratung, innerschulische Diagnostik und für time-out-Situationen (Beispiel Bremen: Zentrum unterstützender Pädagogik)**. Hier könnte auch die Schulsozialarbeit, die Begabtenförderung und die Kooperation mit der Hortarbeit und den außerschulischen Unterstützungseinrichtungen (Schulpsychologie, Jugendhilfe, Vereine u.a.) gebündelt werden.

¹ In Brandenburg werden seit August 2012 in über 80 Grundschulen (sog. Pilotschulen) für 5% aller Schüler je 3,5 h Sonderpädagogik (LES) zugewiesen. Das sind bei einer dreizügigen Grundschule mit in Brandenburg 6 Jahrgängen und einer durchschnittlichen Klassenfrequenz von 23 (und damit 414 Schüler/innen) = 72,5 Lehrerwochenstunden. Das Verfahren wird wiss. begleitet.- In Bremen sind die Sonderpädagogen mit der Kompetenz LES den allg. Schulen zugeordnet, hochwachsend im Prinzip alle.

These 6: Guter inklusiver Unterricht ist guter allgemeiner Unterricht. Die umfangreich vorliegende internationale und deutschsprachige Forschungsliteratur zu *gutem gemeinsamen Unterricht* ist anschlussfähig mit der allgemeinen Unterrichts- und Schulforschung (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2012). Allerdings ist diese i.d.R. nicht auf Teamarbeit bezogen, und auch die konkreten Heterogenitäts-Bedingungen des GU werden in der allgemeinen Unterrichtsforschung wie in den Fachdidaktiken bislang kaum aufgegriffen. *Fächerbezogene Entwicklungsarbeit* (bis hin zu den Schulbüchern und –Materialien) ist daher dringend erforderlich, die von den Bundesländern und den Universitäten, aber auch den uni-externen Bildungsforschungseinrichtungen und den Schulmedienverlagen gefördert bzw. realisiert werden muss.

These 7: Die allgemeine Kenntnis über Kriterien guten (inklusive) Unterrichts bedeutet nicht, dass die darauf bezogenen Alltagskompetenzen bei Lehrkräften und vor allem, ihr Selbstwirksamkeitserleben in Bezug auf den Umgang mit behinderten Kindern bzw. Unterricht unter Bedingungen von Heterogenität ausreichend vorhanden sind. Da generell Erfahrungen Ängste, bes. vor Überforderung, abbauen können, sind *kompetenzorientierte Fortbildungsmodule* zu entwickeln, die gegenseitige Hospitation, Peer-Peer-Formen und Falldiskussionen mit Grundlagenwissen verbinden. Fortbildung muss in der inklusiven Schule die Angelegenheit des *gesamten Personals* sein, also auch der Schulleitung, der Schulsozialarbeiter bzw. Erzieher und des weiteren Personals, möglichst gemeinsam. Die Schulen sollten ihre Themen selbst bestimmen und dafür auf überregionaler Ebene entsprechende Angebote abrufen können.- In der *Lehrerbildung aller Lehrämter* sollten in den Fachdidaktiken wie in der Bildungswissenschaft verpflichtende Module zu den Themen Heterogenität / Inklusion / Teamarbeit /Beratung in die Studienordnungen aufgenommen werden. In einzelnen Bundesländern liegen dazu erste Entscheidungen bzw. Planungen vor. Einige Bundesländer haben ihre Etats für inklusionsbezogene Fortbildung aufgestockt.

These 8: Die Diskussion auf dem Weg zur inklusiven Schule muss verbunden werden mit einer Offenlegung der Lernprozesse in Förderschulen. Die öffentliche Diskussion und die fachliche in Sonderpädagogik und Erziehungswissenschaft konzentriert sich auf die Voraussetzungen von inclusive education. Eine Untersuchung der und ein kritischer Blick auf die *Realität in den Förderschulen* wird jedoch weiterhin vermieden, auch die empirische Bildungsforschung ist ausdrücklich desinteressiert (PISA, IGLU usw.). (Ausnahme: empirisch sind die – miserablen – Ergebnisse der Schule für Lernbehinderte /Allg. Förderschule gut dokumentiert, vgl. Schnell/Sander/Federolf 2011). Es scheint politische Absicht, dass die Förderschulen für Körperbehinderte, geistig Behinderte, Hör- und Sehbehinderte, die Schule für Erziehungshilfe und für Sprachbehinderte (alle gern auch mit neuen Namen) empirisch terra incognita sind und bleiben; umso leichter kann ihre vermeintlich gute Arbeit gelobt werden. Allerdings kennen wir ihre *minimalen Rückwanderungsquoten* (obwohl sie zumeist ‚Durchlaufschulen‘ sein sollen) und die *erbärmlichen Abschlussergebnisse* (vgl. die KMK-Daten). Umso unverständlicher (und wissenschaftlich nicht begründbar) ist die Aufrechterhaltung des ausgebauten Förderschulsystems *aller* Förderschularten (selbst der Schule für Lernbehinderte)². Daran beteiligen sich leider auch jene Parteien, die in ihren Programmen von der Schule für alle, von inklusiver Bildung und von sozialer Gerechtigkeit sprechen und inzwischen die meisten Bildungsministerien übernommen haben.

These 9: Manche hoffen, die demografische Entwicklung führt zu mehr Inklusion und ersetzt politische Entscheidungen. Mehrere Bundesländer erwarten zu Recht, dass die de-

² Ausnahme: Bremen lässt die Förderschulen LES auslaufen. In Hamburg und, geplant, in Berlin wird erwartet, dass durch die freie Wahl ein Großteil der Förderschulen Lernen und Sprache auslaufen; in beiden Bundesländern gibt es keine Schule für Erziehungshilfe.

mografische Entwicklung vor allem *im ländlichen Raum zu einem deutlichen Schülerrückgang* führen wird und erhoffen sich, in Verbindung mit dem Elternoptionsrecht für Inklusion, dass sich politische Entscheidungen zum Auslaufen von Förderschulen durch die demografische Realität erübrigen. Tatsächlich wird außerhalb von Großstädten ab 2015 in der Primarstufe, 2020 in der Sekundarstufe für zahlreiche Förderschulen in allen Flächenstaaten die Zügigkeit und die Gesamtgröße so weit absinken, dass entweder zu ihrer Aufrechterhaltung sehr große Einzugsgebiete geschaffen werden müssen (die schon heute oft das Mehrfache von Regelschulen haben), oder sehr kleine Schulen mit relativ hohen Kosten (für Schulträger) oder Förderschulen mit (extrem teurer, zugleich familienfeindlicher) Heimunterbringung betrieben werden müssen.

Dieses Abwarten auf demografische Entwicklungen würde jedoch die vorhandenen *unterschiedlichen Inklusionschancen zwischen den Regionen*, auch zwischen Großstadt und Land, *weiter verschärfen*. Das gilt auch, wenn einzelne Bundesländer die Entscheidungen über konsequenten Ausbau der Inklusion bzw. die Aufrechterhaltung von oder das Auslaufen von Förderschulen in die Hand der Schulträger legen (geplant: NRW). Dieses vermeintlich ‚basisdemokratische‘ Konzept verschärft die vorliegenden Disparitäten und die *soziale Ungerechtigkeit*. Denn gerade sozial belastete Familien sind eher seltener in der Lage, sich gegen lokale Widerstände für ihre Kinder inklusive Erziehung zu erkämpfen. Das Hamburger Beispiel zeigt dagegen, dass das *uneingeschränkte* Recht auf Inklusion (§12 Hamburger Schulgesetz) dazu führt, dass inklusive Beschulung hoch attraktiv ist auch für Familien mit sozialer Belastung und mit migrantischer Herkunft.

These 10: Der Weg zur inklusiven Schule ist immer wieder mit (schul)pädagogischen und bildungspolitischen Grundsatzfragen verknüpft, die dazu führen, das alles mit allem verquirlt und damit Inklusion behindert werden kann. Beispiele: Gliederung der Sekundarstufe; allg. Klassenfrequenz; Lehrerarbeitszeit; Standarddiskussion. Die Verknüpfung ist einerseits gut begründbar, andererseits können nicht alle Defizite und offene Fragen von Schule und Unterricht der Inklusionsentwicklung aufgehalst werden. Daher ist bei allen Aktionsplänen auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung zu klären, was unabdingbar im Kontext von Inklusion verändert werden muss und was ein übergreifendes, an anderer Stelle zu entscheidendes Thema ist.

Zitierte Quellen:

Alt, Chr. (Hg.) Kinderleben, 3 Bde., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005 und (Bd. 3) 2007.

European-Agency: Country Data 2010/11, veröff. 2012 (www.European-agency.org/CountryData).

Klemm, K. / Preuss-Lausitz, U.: Was ist guter inklusiver Unterricht? In: Metzger, K. / Weigl, E. (Hg.): Inklusion – praxisorientiert. Berlin: Cornelsen 2012, 19-33.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen, Stat. Veröff. Nr. 196, Berlin: KMK 2012.

Schnell, I. / Sander, A. / Federolf, C. (Hg.): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011.