

**Wissenschaftlicher Beirat „Inklusion“
beim Bayerischen Landtag**

München/Würzburg, im Juli 2011

Prof. Dr. Erhard Fischer
Prof. Dr. Ulrich Heimlich
Prof. Dr. Joachim Kahlert
Prof. Dr. Reinhard Lelgemann

Empfehlungen zur Weiterentwicklung inkluisiver schulischer Angebote (Zwischenbericht Nr. 1)



Inhalt

Vorbemerkung

1.0 Erfolge und strukturelle Schwierigkeiten der integrativen Modellschulen in Bayern

- 1.1 Entwicklungen und Erfolge
- 1.2 Hindernisse und Barrieren

2.0 Vorgaben der VN-Behindertenrechtskonvention für die Weiterentwicklung schulischer Inklusion

3.0 Weiterentwicklung schulischer Inklusion in Bayern

- 3.1 Schulrechtliche und organisatorische Ebene
- 3.2 Didaktisch-methodische Ebene
- 3.3 Ebene der Unterstützung durch die Wissenschaft
- 3.4 Weitere Aspekte

4. Anmerkungen des Wissenschaftlichen Beirats „Inklusion“ zum Gesetzesentwurf

Anlagen

Vorbemerkung

Mit Beschluss vom 22.4.2010 nimmt der Bayerische Landtag bezogen auf einen gemeinsamen, fraktionsübergreifenden Antrag zur „Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Schulwesen“ Stellung (Drucksache 16/4619). Der Landtag beschließt, dass die Inklusion als „bedeutsames Ziel bayerischer Bildungspolitik“ und als Aufgabe „aller Schularten und Bildungsbereiche“ anerkannt wird. Gleichzeitig ergeht an die Staatsregierung der Auftrag zur Erstellung eines Umsetzungskonzeptes bezogen auf Artikel 24 (inklusives Bildungssystem) der VN-Behindertenrechtskonvention (VN-BRK) und die Entwicklung eines Konzepts zur Änderung der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung im Hinblick auf den inklusiven Unterricht. Eine interfraktionelle Arbeitsgruppe des Landtags wird damit beauftragt, einen Gesetzentwurf zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) zu erarbeiten. Im Landtagsbeschluss vom 7.7.2010 bezogen auf den interfraktionellen Antrag „Ausgewählte Projekte auf dem Weg zur inklusiven Schule an allen Schularten“ (Drucksache 16/5383) wird die Staatsregierung aufgefordert, Schulprojekte zu folgenden Themen einzurichten oder bestehende besonders beispielhafte Projekte fortzuführen:

- „Einbezug der sonderpädagogischen Förderung in die flexible Eingangsstufe der Grundschule“
- „Weiterentwicklung der Außenklasse im Sinne der inklusiven Schule an einer Volksschule, Realschule und an einem Gymnasium“
- „Weiterentwicklung der Kooperationsklasse im Sinne der inklusiven Schule“
- „Öffnung der Förderschule für Schüler ohne oder mit geringem sonderpädagogischem Förderbedarf“
- „Inklusive Grundschule“
- „Einbezug der Heilpädagogik an einer Grundschule zur Unterstützung der inklusiven Prozesse“

Außerdem wird das Staatsministerium für Unterricht und Kultus damit beauftragt, „einen Fachbeirat aus Wissenschaftlern der allgemeinen Schule und der Sonderpädagogik einzurichten, der die einzelnen Projekte begleitet und begutachtet.“ Dieser Auftrag bezieht sich auf einen Berichtszeitraum von drei Jahren.

Mit Datum vom 24.8.2010 beruft der Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus, Dr. Ludwig Spaenle, MdL, einen Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“ beim Bayerischen Landtag ein. Der offengehaltene Arbeitsauftrag des Wissenschaftlichen Beirats bezieht sich auf die Begleitung und Begutachtung des Entwicklungsprozesses hin zum inklusiven Unterricht und zur inklusiven Schule in Bayern einschließlich seiner gesetzlichen Festlegung. Nach der Konstituierung des Wissenschaftlichen Beirats und ersten Vorgesprächen im November 2010 sowohl im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus als auch mit der interfraktionellen Arbeitsgruppe im Bayerischen Landtag wird im Wissenschaftlichen Beirat gemäß Beschluss des Landtags vom 7.7.2010 der Besuch integrativer Modellschulen in Bayern vorgeplant. In Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und der Schulaufsicht auf Regierungsbezirksebene sowie den Trägern der Besuchsschulen werden Anfang des Jahres 2011 insgesamt acht Schulbesuche durchgeführt:

- Inklusive Grundschule Würzburg-Heuchelhof (27.1.2011)
- Marie-Luise-Fleißer-Realschule München (27.2.2011)
- Korbinian-Grundschule Freising (24.2.2011)
- Konrad-Hauptschule Regensburg (17.3.2011)
- Gymnasium Grafing (1.4.2011)
- Grundschule Eching (4.4.2011)
- St.-Leonhardt-Grundschule Nürnberg (7.4.2011)
- Jakob-Muth-Schule Würzburg (13.5.2011)

Den Besuchsschulen lag rechtzeitig vorab die Kurzfassung eines „Leitfadens zur inklusiven Schulentwicklung“ (siehe Anlage 2 zu diesem Zwischenbericht) vor, der vom Wissenschaftlichen Beirat erstellt worden war. Dieser Leitfaden erwies sich als gute Grundlage für die Schul- und Unterrichtsbesuche sowie für die Auswertungsgespräche mit den beteiligten Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern. Der Wissenschaftliche Beirat „Inklusion“ bedankt sich von dieser Stelle aus bei allen Beteiligten für den freundlichen Empfang in den besuchten Schulen und das hohe Engagement der Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Schulbesuchstage.

Der vorliegende erste Zwischenbericht des Wissenschaftlichen Beirats „Inklusion“ bezieht sich auf die Erfahrungen bei den Schulbesuchen (1.0), die Vorgaben der VN-Behindertenrechtskonvention zum inklusiven Bildungssystem (2.0), die Konsequenzen für die Entwicklung inklusiver Schulen in Bayern (3.0) und wenige Anmerkungen zum Gesetzentwurf der interfraktionellen Arbeitsgruppe (4.0). Im Anhang sind die besuchten Schulen, der Gesprächsleitfaden zur inklusiven Schulentwicklung und eine Projektskizze für ein Begleitforschungsprojekt zur inklusiven Schulentwicklung enthalten.

München/Würzburg, im Juli 2011

Prof. Dr. Erhard Fischer
Prof. Dr. Ulrich Heimlich
Prof. Dr. Joachim Kahlert
Prof. Dr. Reinhard Lelgemann

1.0 Erfolge und strukturelle Schwierigkeiten der integrativen Modellschulen in Bayern

1.1 Entwicklungen und Erfolge

An allen von uns besuchten Schulen zeigte sich ein überdurchschnittliches und großes Engagement der Lehrkräfte, das Bemühen um eine schülerorientierte und individuelle Förderung und die Bereitschaft zur Verständigung und Zusammenarbeit aller beteiligten Gruppen sowie eine besonders ausgeprägte Frustrationstoleranz. Anfangsschwierigkeiten, die auf Missverständnissen, unterschiedlichen Erwartungen und erfahrungsfernen Befürchtungen beruhten, konnten auf dieser Basis im Zuge gemeinsam gesammelter Erfahrungen ausgeräumt werden. Im Einzelnen lassen sich festhalten:

- ein gut abgestimmtes Teamteaching von Regelschul- und Förderlehrkräften an allen Schulen,
- ein hoher Grad an sorgfältig geplanter Differenzierung mit Unterrichtsmaterial, das unter sehr hohem Aufwand eigenständig und abgestimmt auf die Erfordernisse der Lerngruppe entwickelt wird,
- langfristig angelegte Förderung selbstständiger Arbeitsformen mit Betreuung von Förderkindern durch Regelschulkinder und die individuell abgestimmten Differenzierungsmaßnahmen machen Unterricht an einem gemeinsamen Lerngegenstand möglich („inklusive Momente“); dies war in fast allen Schulen zu beobachten, aber besonders eindrucksvoll gerade auch in der Realschule und im Biologieunterricht des Gymnasiums (5. Klasse) erkennbar,
- partnerschaftliche Unterstützung von Förderschüler/-innen durch Regelschüler/-innen (Partnerarbeit im Unterricht; Gruppenarbeit; Schülerrallye; Tutorensystem mit freiwilliger Patenschaft und hohem Zusatzengagement der Regelschüler/-innen)
- augenscheinlich gute Integration von Schülern/-innen mit Verhaltens- und Lernproblemen im Unterricht,
- Überwindung anfänglicher Mobbing-Tendenzen unter Schülern/-innen,
- Überwindung anfänglicher Skepsis aus Teilen der Elternschaft,
- Anregung zur Differenzierung im Unterricht und zur Förderung selbstständiger Arbeitsformen werden auch von Lehrkräften aus dem reinen Regelschulbetrieb angenommen; individuelle Förderpläne aus Außenklassen (jetzt Partnerklassen) und Kooperationsklassen haben zur Umsetzung auch in den Regelschulklassen geführt; zum Teil tragen Regelschüler, die offenere Unterrichtsformen kennengelernt haben, diese in die Regelschulklassen hinein,
- gut abgestimmte Nutzung personeller Ressourcen zur Sicherung eines differenzierten, entwicklungsorientierten Angebots für die Schüler/-innen (Regelschul- und Förderschullehrkräfte, Unterrichtsbegleiter/-innen, Sozialpädagogen/-innen, Therapeuten/-innen, mitarbeitende Eltern),
- eine Atmosphäre, die für Eltern und Schüler/-innen erfahrbar macht, dass zur schulischen Bildung nicht nur Leistungserwartungen, sondern auch die Pflege des zwischenmenschlichen Umgangs und nicht zuletzt auch Lebensfreude gehören.

Diese Erfolge sind nur möglich gewesen durch das große Engagement aller Beteiligten und die teils langjährigen Erfahrungen mit der Gestaltung pädagogischer Angebote für eine heterogene Schülerschaft (z.B. Migrationshintergrund, Jahrgangsmischung). Insbesondere ist hervorzuheben ...

- ... bezogen auf *Schulleitungen*: klar erkennbarer Gestaltungswille mit zum Teil charismatischer Ausprägung, kooperationsorientierter Führungsstil mit hohem Anspruch bei gleichzeitig deutlich erkennbarer Unterstützung der Lehrkräfte und Vertrauen in deren Kompetenzen, Moderationsgeschick im Umgang mit verschiedenen Gruppen und deren Erwartungen, kreative Mobilisierung auch von außerschulischen Ressourcen, beharrlicher Reformanspruch gegenüber unnötig einschränkenden bürokratischen Regelungen.

- ... bezogen auf die *Lehrkräfte*: Entwicklung eigener Lehr- und Lernmaterialien für Differenzierung und Individualisierung im Unterricht; Gestaltung räumlicher Bedingungen (Sitzanordnungen, Zugang zu Material für die Schüler/-innen); langfristig Förderung der selbstständigen Arbeit (Gruppenarbeit, Wochenplan); großes Bemühen, individuell verständliche Rückmeldungen auf die Leistungen der Kinder und Jugendlichen zu geben; zeitintensive Verständigung im Team.
- ... bezogen auf die *Schüler/-innen*: Schaffung zusätzlicher Könnensanreize, Impulse für die Erweiterung von Interessen, Erfolgserlebnisse durch das Feedback anderer Kinder, kognitive Anregungen in der Peergroup, Lernen durch Erklären, Erweiterung sozialer und emotionaler Kompetenzen, Freude an den Erfolgen der Mitschüler/-innen, mehr Hilfe und Unterstützung durch Lehrkräfte für alle Schülerinnen und Schüler.
- ... bezogen auf die *Eltern*: Akzeptanz des gemeinsamen Lernens durch Erfahrung, hohe Nachfrage nach inklusionsorientierten Angeboten, Erwartungen in Richtung auf differenzierte Lernangebote und Impulse für die soziale und emotionale Entwicklung des eigenen Kindes.

1.2 Hindernisse und Barrieren

- **Belastbarkeit der Lehrkräfte**

Die Entwicklung eigenständig erarbeiteter und sehr differenzierter Unterrichtsmaterialien, die gemeinsame Planung, der diagnostische Austausch, das umsichtige, individuell maßgeschneiderte Feedback sowie die Elternarbeit beanspruchen Zeit, die die Lehrkräfte dauerhaft nicht ohne Unterstützung aufbringen können. Vorbereitungsstunden für das Team aus Regelschul- und Förderlehrkräften sollten von 1 auf 2 Stunden angehoben werden. Die Zuweisung muss zusätzlich und gebunden erfolgen, damit sie nicht im Stundenpool der Schulen verloren gehen. Weil die Klassenfrequenzen an Schulen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu hoch sind (ca. 9,2), führt das bei Bildung von Außenklassen (jetzt Partnerklassen) zu noch höheren Zuweisungen von Schülern/-innen bei den anderen Klassen der Förderzentren. Klassen mit Regel- und Förderschülern sollten im Verhältnis von 17:5 bis maximal 17:6 zusammengesetzt sein. Das Verhältnis 3:1 erlaubt eine hinreichende Unterstützung der Förderkinder durch Regelschulkinder beim gemeinsamen Lernen. Die Zurücknahme von Unterstützungsangeboten für Kooperationsklassen nach dem 6. Jg. (MSD-Stunden) widerspricht dem Gedanken der Inklusion. Förderbedarf „wächst sich in der Regel nicht aus“, sondern besteht während der gesamten Schulzeit.

- **Grenzen des „Pioniergeistes“ von Einzelpersonlichkeiten**

Wie jedes pädagogische Engagement, so lebt auch die Inklusion von den besonderen Fähigkeiten und vom Einsatz des Einzelnen. Diese Subjektivität pädagogischen Handelns darf keinesfalls unterschätzt werden. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass es oft an der Person der Schulleitung sowie an besonderen persönlichen Konstellationen in der Lehrerschaft gelegen hat, dass Impulse zur Inklusion aufgegriffen und mit großem Engagement, Ideenreichtum und großer Findigkeit umgesetzt und weiterentwickelt werden. Die Weiterentwicklung eines inklusionsorientierten Bildungssystems wird in Zukunft stark davon abhängen, wieweit es gelingt, staatliche Vorgaben und Unterstützungen als Impulse für eine inklusive Schulentwicklung zu nutzen. Das BayEUG schlägt mit Artikel 30b eine richtige Richtung ein.

- **Bürokratische Hemmnisse**

In unseren Gesprächen mit Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern haben wir den Eindruck gewonnen, dass manche schul- und personalrechtliche Regelung und besonders der starre Vollzug solcher Regelungen unnötige Barrieren für eine inklusionsorientierte Arbeit schaffen (Stundenzuweisung; obligatorischer Wechsel der Klassenleitung nach dem 2. Schuljahr; Beratungsstunden für Lehrkräfte nicht ausgewiesen, weil Kategorie in der Schulstatistik fehlt; Wegfall von MSD-Stunden in den Kooperationsklassen nach der 6. Klasse).

- **Barrierefreiheit**

Solange an Schulen nicht barrierefreie Zugänge zu allen Stockwerken, Toiletten und anderen Einrichtungen gewährleistet sind, werden Schüler/-innen mit umfänglichen körperlichen Einschränkungen oder Sinnesschädigungen eher im Haupthaus der Förderschulen verbleiben. Das gilt v.a. für ältere Schulgebäude.

- **Erwartungshaltung aus Teilen der Elternschaft**

Berichtet wurde von zum Teil verständlichen, aber wenig realistischen Erwartungen von Eltern der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Schule könne die jeweilige „Behinderung“ „heilen“. Auch die Vorstellung, das Kind besuche jetzt die Realschule, führt leicht zu Illusionen über den erreichbaren Abschluss. Besonders an der besuchten Realschule spielt dies beim Übergang in das Berufsleben eine Rolle (zögerliche Nutzung des begleitenden Angebots zur Integration in den 1. Arbeitsmarkt am Sonderpädagogischen Förderzentrum).

- **Sorge über den Verlust sonderpädagogischer Professionalität**

Die Zuweisung einzelner sonderpädagogischer Lehrkräfte an Regelschulen schränkt die Möglichkeit des fachlichen Austausches ein. Dies geht mit der Sorge einher, die eigene sonderpädagogische Qualifikation könnte darunter leiden und es würde eine zu starke Anpassung an die Gewohnheiten des Regelschulunterrichts erfolgen.

- **Fachliche Anforderungen als Grenze des gemeinsamen Unterrichts**

Gerade in den weiterführenden Schulen zeigt sich, dass mit Zunahme der fachlichen Anforderungen in höheren Klassenstufen und der Nähe zum Schulabschluss der gemeinsame Unterricht eingeschränkt wird und sich auf die weniger „harten“ Lernbereiche (Kunst, Sport, Deutsch, Geschichte) einengt. Dies hat unter anderem auch mit der Verbindlichkeit zu tun, mit der Unterrichtsinhalte aufeinander aufbauen (müssen), wie zum Beispiel im Mathematik- und Physikunterricht. Zum Teil zeigt sich diese Verlagerung des gemeinsamen Unterrichts weg von den übertrittsrelevanten Fächern auch in Außenklassen (Partnerklassen) der Grundschule.

- **Besondere pädagogische Herausforderungen**

In zwei besuchten Kooperationsklassen (5. und 6. Jg.) kumulieren die pädagogischen Probleme. Das Leistungsniveau ist sehr niedrig; die Schüler/-innen mit sonderpädagogische Förderbedarf (3 bzw. 6) gehören zu den Leistungsstärksten der Klassen. Die Klassen haben einen sehr hohen Anteil von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund (bis zu 80 Prozent) und mit problematischem Sozialverhalten. In beiden Klassen würden, so wurde berichtet, die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von ihren Mitschülern/-innen ausgegrenzt. Ausnahme: In beiden Klassen befindet sich je ein Schüler mit deutlicher Behinderung, der von seinen Mitschülern/-innen geradezu liebevoll betreut wird (Hilfegefühle, keine Konkurrenz, sympathische Ausstrahlung).

2.0 Vorgaben der VN-Behindertenrechtskonvention für die Weiterentwicklung schulischer Inklusion

Der Artikel 24 der VN-BRK fordert die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems auf allen Ebenen. Das Schulsystem soll allen Schüler/-innen ein kostenfreies, bestmögliches Bildungsangebot eröffnen, indem auch spezifische Bedürfnisse kleinerer Schülergruppen berücksichtigt werden. Auf der Basis mehrerer Gutachten vertritt das Institut für Menschenrechte in seinem Zwischenbericht von März 2011 die Position, dass ein inklusives Schulsystem zielstrebig entwickelt werden muss, ohne dass dessen Ausgestaltung aber im Einzelfall vorgeschrieben werden kann und ebenfalls ein fester Termin für dessen Realisierung vorgegeben wird. Gleichwohl muss auf die unmittelbare Rechtswirksamkeit des Elternwunsches bereits in der Gegenwart hingewiesen werden.

Eine inklusive Schule zeichnet sich im Idealfall dadurch aus, dass

- ... in diese alle Schüler/-innen aus dem ortsnahen Einzugsbereich aufgenommen werden, so dass alle Kinder in ihrem regulären Lebens- und Lernumfeld verbleiben; die Aufnahme der Schüler/-innen unabhängig von der Lernausgangslage erfolgt, die die Schüler/-innen mitbringen, so dass jede Schule und die in ihr tätigen Mitarbeiter/-innen sich weitestgehend auf die jeweiligen Schüler/-innen einstellen (Verzicht auf jegliche Formen von Aussonderung).
- ... alle Kinder und Jugendliche trotz individueller Unterschiede als gleichwertig wertgeschätzt werden und als heterogene Gruppe gemeinsam, in Orientierung an ihren Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen gemeinsame Lernangebote erhalten (Akzeptanz von Heterogenität als Bestandteil des pädagogischen Konzepts).
- ... eine Kategorisierung nach Beeinträchtigungen im Schulalltag so weit wie möglich vermieden wird (individuelle Förderbedürfnisse bei allen Schüler/-innen).

Allerdings weist der Wissenschaftliche Beirat „Inklusion“ darauf hin, dass spezifische unterstützende Leistungen für unterschiedliche Schülergruppen auch in einem inklusiven Schulsystem von großer Bedeutung sein werden. Eine Beschreibung spezifischer Unterstützungsbedürfnisse und die Bereitstellung entsprechender Unterstützungsleistungen, insbesondere bei kleineren Schülergruppen, erscheinen dringend geboten.

Da die VN-Konvention von einem inklusiven Schulsystem spricht, soll darauf hingewiesen werden, dass diese Anforderungen auch in einem Schulsystem, das unterschiedliche Schwerpunkte setzt, verwirklicht werden können. Auch weiterhin wird die Berücksichtigung des Elternwunsches eine große Bedeutung haben.

3.0 Weiterentwicklung schulischer Inklusion in Bayern

3.1 Schulrechtliche und organisatorische Ebene

- Systemische Perspektive: Vielfalt zulassen

Der mit dem BayEUG eingeschlagene Weg, ein inklusionsorientiertes Bildungssystem durch eine Vielfalt von Angeboten zu sichern (Kooperationsklassen, Partnerklassen, Offenen Klassen der Förderschulen, Inklusion einzelner Schüler/-innen, Entwicklung von Schulen mit dem Profil „Inklusion“) bietet die Möglichkeit, sonderpädagogischen Förderbedarf und vorhandene bzw. ausbaubare Fördermöglichkeiten optimal zu kombinieren. Der Vielfalt von Förderanliegen entspricht damit eine Vielfalt von Angeboten, die zudem für eine breite und differenzierte Erfahrungsbasis sorgen.

Bei der Entwicklung von Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ nach Art. 30b BayEUG sollte vor allem auch die methodisch-didaktische Entwicklung für differenzierte, anspruchsvolle Förderangebote im Mittelpunkt stehen. Zu überlegen wäre die Entwicklung eines inklusionsdidaktischen Förderansatzes, der sachorientierte Lernziele und Ziele mit Blick auf die Entwicklungsbereiche (kognitiv, sozial, sensomotorisch, emotional, kommunikativ) miteinander in Beziehung setzt. Allerdings muss ein ausgewogenes Verhältnis zwischen kooperativen, individuellen und komplementären Lernsituationen („dabei sein“) ermöglicht werden.

Großer Wert muss darauf gelegt werden, dass jede Schule ihren Weg unter besonderer und eigenverantwortlicher Nutzung der jeweiligen Gegebenheiten gehen kann. Erzwungene Standardisierung ist ein Hemmschuh, ja ein Todesstoß für alle Inklusionsbemühungen. Nicht nur jeder Schüler, auch jede Lehrkraft und jede Schule ist anders. Gerade auch von Teilen der Eltern wurde vehement die Beibehaltung von Förderzentren mit ihren teils hochspezialisierten Angeboten (spezielle Förderung, medizinische Versorgung, Therapieangebote) gefordert. Sowohl die Eltern der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch die Eltern der Regelschulkinder machen deutlich, dass eine inklusionsorientierte Schule auf die Unterstützung des administrativen und des erweiterten gesellschaftlichen Umfeldes angewiesen ist. Um das zu leisten, was Schule leisten kann, darf sie weder pädagogisch noch politisch überfordert und schon gar nicht als Alibiveranstaltung für den Rest der Gesellschaft missbraucht werden. Inklusion ist eine Aufgabe für alle. Schulen können den anderen gesellschaftlichen Bereichen nicht zu weit vorauslaufen.

- Klassenbildung

Die Anzahl von max. 23 Schülern/-innen insgesamt, davon max. 6 Schülern/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sollte nicht überschritten werden; dabei sollen Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf je nach dessen Umfang doppelt bzw. dreifach gerechnet werden.

- Personelle Bedingungen und Lehrerzuweisung

Bei allen Schulbesuchen wurde von den Schulleitungen wie auch von den Lehrpersonen deutlich zum Ausdruck gebracht, dass eine Zuweisung von lediglich einer Stunde Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) pro Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf keineswegs ausreicht; vielmehr bedarf es einer Doppelbesetzung, mindestens aber 15 Förderschullehrerwochenstunden pro Klasse, damit ein gemeinsamer Unterricht so vorbereitet und durchgeführt werden kann, dass alle Schüler/-innen in Kooperation miteinander so lernen können, dass eine ihren Lernmöglichkeiten angemessene Bildung und Erziehung gewährt wird. Für Schüler/-innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf Sehen, Hören

und körperlich-motorische Entwicklung ist die Einbindung von therapeutischen Fach- sowie ggf. Pflegekräften in den Unterricht zu ermöglichen. Dies sollte unabhängig von einer externen Versorgung durch außerschulische Fachkräfte, in jedem Fall durch eigene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter innerhalb der Schule, auch räumlich, sichergestellt werden.

- **Unterstützung der Lehrkräfte**

Faktische Unterstützung kann geleistet werden durch

- Bereitstellung zusätzlicher Lehrerstunden,
- Gewährung von zwei Entlastungsstunden für gemeinsame Planung und Absprachen,
- eine Intensivierung von Fortbildungsangeboten vor allem in den Bereichen prozessorientierter und situationsangepasster Diagnose, lernbereichspezifischer Differenzierung, inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung,
- Bereitstellung anwendungsfähiger Unterrichts Anregungen und Materialien,
- Ausbau der Schulsozialarbeit.

Allerdings sollte die Zahl der pädagogischen Fachkräfte in einer Klasse nicht zu hoch werden. Bei mehr als drei Erwachsenen besteht die Gefahr einer pädagogischen Engführung aller Kinder. Neben der realen Entlastung sollte die ideelle Wirkung der Anerkennung für die geleistete und zu leistende Arbeit nicht unterschätzt werden.

- **Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD)**

Derzeit nehmen die Mitarbeiter/-innen im MSD wichtige Aufgaben bei der Einzelintegration, wenn auch oftmals in zu geringem Maße, wahr. Für die Förderschwerpunkte Sehen, Hören und körperliche und motorische sowie soziale und emotionale Entwicklung wird der MSD auch in den nächsten Jahren eine bedeutende Funktion haben und möglicherweise auch behalten. Sonderpädagogen/-innen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache werden zunehmend mit einer großen Stundenzahl oder auch mit allen Stunden in den allgemeinen Schulen präsent sein. Möglich und sinnvoll erscheint uns auch eine Weiterentwicklung der Arbeit im MSD hin zu einer Systemberatung der Schulen, die sich auf einen inklusiven Weg begeben.

- **Rolle der Schulbegleiter/-innen**

Für den Einsatz von Schulbegleitern/-innen, deren Beantragung über Sozialhilfe oder Jugendhilfe als Voraussetzung zum Besuch einer Schule im Grunde der Leitidee und den Prinzipien der Inklusion widerspricht, und sofern auf diese auch unter Einbeziehung von pädagogischen Fachkräften nicht verzichtet werden kann, sind Möglichkeiten und Wege zu schaffen, wie diese dienstlich an der Schule angebunden werden und dort auch fachlich für ihre Aufgaben fortgebildet und unterstützt werden können.

Für die Qualifikation der Schulbegleiter/-innen sind, je nach Einsatz, differenzierte Ansprüche zu formulieren (pädagogische Fähigkeiten, medizinische Grundkenntnisse). Da Eltern die Schulbegleitung persönlich beantragen müssen, steht nicht immer eine entsprechende Unterstützung zu Schulbeginn zur Verfügung.

- **Räumliche Bedingungen**

Die räumlichen Bedingungen können in allen von uns besuchten Schulen nur als zu entwickelnde bezeichnet werden. Immer wieder wurde darauf hingewiesen, dass die Raumpro-

gramme der unterschiedlichen Schulformen keine Differenzierungsräume ausweisen und den Aspekt der Barrierefreiheit nicht beachten. Diese Bedingungen können sicherlich nur mittelfristig verändert werden, müssen aber auf jeden Fall zielstrebig angegangen werden. Neben der Schaffung von Barrierefreiheit ist vor allem die Bereitstellung von Raum für Differenzierungsmaßnahmen erforderlich (Lernwerkstatt/Materialsammlung; Gruppenraum, Ruhe-raum).

- **Autonomie und Gestaltungsfreiheit der einzelnen Schulen**

Aufgrund der regional sehr unterschiedlichen Profile der einzelnen Schulen kann die Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule ganz unterschiedliche Wege gehen und benötigt insofern einen großen Gestaltungsraum. Reglementierungen „von oben“ sollten weitestgehend vermieden werden, wohl aber bedarf es einer fachlich intensiven Unterstützung durch die Regierungen und Ministerien und weiterer Institutionen, die eng miteinander vernetzt sein müssen.

- **Abbau hinderlicher Regulierungen**

Zu überlegen ist die Einrichtung einer Arbeitsgruppe aus inklusionsorientierten Schulleitungen, Juristen des Kultusministeriums, Fachgebietsvertretern/-innen des KM, Vertretern/-innen der Staatlichen Schulämter, der Sachaufwandsträger und der Wissenschaft. Aufgabe wäre die Ermittlung unnötiger Regulierungen, die inklusionsorientierten Entwicklungen entgegenstehen, und die Erarbeitung von Lösungsvorschlägen. Alternativ ist auch an eine Befragung von Schulleitungen (durch neutrale Einrichtungen, z.B. aus der Wissenschaft) zu denken. Diese Ergebnisse werden in der Arbeitsgruppe beraten. Umbaumaßnahmen, z.B. zur Sicherung der Barrierefreiheit scheitern mitunter auch am Denkmalschutz. Hier liegt ein Zielkonflikt vor, der politisch entschieden werden muss („Selbst im Louvre gibt es Fahrstühle!“).

- **Flexibilisierung von Übertritts- und Abschlusszeugnissen**

Für die Eltern der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf muss bei den Übertritts- und Abschlusszeugnissen ein Optimum an Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf die jeweils zugrunde liegende Leistungsnorm geschaffen werden. Die Eltern sind über Vor- und Nachteile der jeweiligen Entscheidung frühzeitig aufzuklären.

3.2 Didaktisch-methodische Ebene

Von besonderer Bedeutung erscheint dem Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“ das Bemühen um einen individuell ausgerichteten, dem jeweiligen Bildungs- und Erziehungsbedarf der Schüler angemessenen Unterricht. Falls diesem Bedarf im gemeinsamen Unterricht – z.B. bei Schülern mit mehrfachen und schwersten Behinderungen (Taubblindheit) oder massiven, psychiatrischen Störungen – (noch) nicht ausreichend begegnet werden kann, muss eine zeitlich befristete Beschulung in Sonderklassen wie auch -einrichtungen in jedem Fall weiterhin möglich und gesichert werden. Unterricht in einer inklusiven Schule muss darauf hinarbeiten, dass alle Schüler/-innen sozial angenommen werden und Wertschätzung erfahren, am Unterrichtsgeschehen beteiligt werden und sich mit allen Lehrpersonen sowie den Mitschülern über Lautsprache oder unterstützt verständigen können. Es ist deshalb notwendig, dass in allen Schulen Aspekte des sozialen Lernens zum Beginn der Klassenbildung, aber auch fortlaufend deutlich Beachtung erfahren (siehe auch den Punkt 3.3.3).

3.3 Ebene der Unterstützung durch die Wissenschaft

Die Unterstützung des inklusionsorientierten Bildungssystems in Bayern durch einschlägige wissenschaftliche Disziplinen sollte unter vier Aspekten angestrebt werden.

1. Förderung einer systematischen *Forschung* über

- konsensfähige Qualitäts- und Erfolgskriterien, nach denen die Entwicklung eines inklusionsorientierten Bildungssystems beurteilt werden kann (prozess- und zielorientiert),
- förderliche und hinderliche Bedingungen für die Weiterentwicklung eines inklusionsorientierten Bildungssystems,
- Resonanzfähigkeit von Best-Practice-Beispielen,
- Effekte inklusionsorientierter Angebote auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf (Leistungen in ausgewählten Lernbereichen/Fächern, soziale Kompetenzen, emotionale Kompetenzen).

2. Reform der *Lehrerbildung* durch

- umsichtige Verankerung der Inklusion in der LPO für Grundschulpädagogik, Schulpädagogik, Sonderpädagogik sowie aller Fachdidaktiken aller Schulstufen,
- Behandlung offener Unterrichtsformen (z.B. Wochenplanarbeit, Stationenarbeit) in allen Lehramtsstudiengängen, auch bezogen auf Realschulen und Gymnasien,
- Inklusionsorientierung auch in den einzelnen Fachdidaktiken,
- Sichtung und Auswertung bereits vorhandener Angebote zur Inklusion,
- Erstellung einer Informationsbroschüre „Inklusion in der Lehrerbildung in Bayern“ (Ziele: Information, Anreizförderung),
- Bereitstellung einer Argumentationsbasis für die Überwindung von Widerständen bzw. Schwierigkeiten an einzelnen Standorten,
- materielle und/oder ideelle Unterstützung einzelner Initiativen, die Nachhaltigkeit und Resonanzfähigkeit erwarten lassen.

3. *Didaktische Entwicklung* durch

- materielle und/oder ideelle Förderung der Zusammenarbeit von Schulpädagogik, Grundschulpädagogik, Fachdidaktiken und Sonderpädagogik bei der Entwicklung anwendungsfähiger Unterrichts Anregungen und -materialien,
- Erarbeitung inklusionsdidaktischer Netze zur Verknüpfung von Sachanforderungen und Entwicklungsbereichen (kognitiv, sozial, sensomotorisch, emotional, kommunikativ).

4. Entideologisierung der Inklusionsdebatte durch

- Berücksichtigung der Grenzen von Individualisierung und Differenzierung unter der Voraussetzung, dass Unterricht als soziales Geschehen individuelle Freiheitsspielräume stets einschränkt.
- Formulierung von Ansprüchen, die in reale Kontexte eingebunden werden können und die die immer begrenzten pädagogischen Ressourcen wie Zeit, Zuwendung, Aufmerksamkeit, Wissen, Können und Einfallsreichtum der Lehrkräfte berücksichtigen.
- Anerkennung des Rechts von Kindern und Jugendlichen auf optimale Förderung im gesamten Bildungssystem – auch schon unter den gegebenen Bedingungen und mit den vorhandenen ideellen und materiellen Ressourcen.

3.4 Weitere Aspekte

Für zielgleich unterrichtete Schülerinnen und Schüler müssen entsprechende gesetzliche Regelungen zur Nutzung von Nachteilsausgleichen geschaffen werden. Über diese muss umfassend informiert werden, damit Diskriminierungen aufgrund der Inanspruchnahme derartiger Maßnahmen vermieden werden.

Die in jedem Fall notwendige Diskussion der benötigten finanziellen Ressourcen kann vom Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“ derzeit nicht geführt werden. Wir gehen aber davon aus, dass Investitionen in die Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler in diesem hier angesprochenen Sinn Investitionen in die Zukunft sind – einer Zukunft, die es ermöglicht, dass junge Menschen positive Sozialerfahrungen ebenso wie Erfahrungen anspruchsvoller Bildungsprozesse machen können.

Der Wissenschaftliche Beirat „Inklusion“ empfiehlt darüber hinaus, die Öffentlichkeitsarbeit zum Thema „Inklusive Schule“ und „Inklusiver Unterricht“ auszubauen und über entsprechende Fachtagungen insbesondere die Fachöffentlichkeit zu informieren.

4.0 Anmerkungen des Wissenschaftlichen Beirats „Inklusion“ zum Gesetzentwurf

Der Gesetzentwurf zum BayEUG setzt deutliche Akzente in Richtung auf ein inklusives Schulsystem und nimmt insofern die Aufforderung der VN-BRK zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems auf (vgl. Art. 24) – dies kommt vor allem in der Verankerung eines inklusiven Unterrichts (Art. 2, BayEUG) und der inklusiven Schule (Art. 36b) zum Ausdruck. Hervorzuheben ist auch die Möglichkeit, dass Lehrkräfte für Sonderpädagogik zukünftig dem „festen“ Lehrkörper der Allgemeinen Schule zugehören können und nicht nur stundenweise zur Verfügung stehen.

Dass parallel dazu etablierte und bewährte andere Formen eines gemeinsamen Unterrichts wie Partner- oder Kooperationsklassen (auch wenn diese der Leitidee Inklusion nur bedingt entsprechen; vgl. die Ausführungen dazu in Kap. 2) weiterhin Bestand haben und darauf (noch) nicht verzichtet wird, bewertet der Wissenschaftliche Beirat „Inklusion“ als eine legitime Entscheidung und als notwendige Maßnahme auf dem Weg hin zu einer inklusiven Schullandschaft. Zudem kommt eine Vielfalt von Organisationsformen dem unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungsbedarf von Schülern/-innen wie auch den Wünschen der Erziehungsberechtigten entgegen.

Wesentlich erscheint uns für die Umsetzung des Gesetzentwurfes,

- das Modell der inklusiven Schule systematisch in jedem nun folgenden Schuljahr auszuweiten,
- ganztägige Bildungsangebote auch in der inklusiven Schule auf der Basis der bisher an Sondereinrichtungen möglichen Angebote auszubauen,
- der Umgang mit dem Elternwunsch,
- unter Einbeziehung der vielen in Bayern vorliegenden positiven Erfahrungen das Angebot in der Lehrerfortbildung sowie die systemische Schulbegleitung auszubauen,
- interessierten Schulen ein hohes Maß an Eigenverantwortung zu gewähren.

Die Orientierung auf ein inklusives Schulsystem erfolgt im Gesetzentwurf zum BayEUG ohne die Frage der grundlegenden Schulstruktur zu diskutieren. Eine derartige Diskussion aber, so notwendig sie ist, geht weit über den Auftrag der VN-BRK hinaus. Deshalb entbehrt der in der aktuellen Diskussion immer wieder eingebrachte Vorwurf der Menschenrechtsfeindlichkeit der aktuell beschlossenen Schulgesetzgebung unserer Ansicht nach jeder Begründung.

Anlagen

Anlage 1: Besuchte Schulen

Anlage 2: Leitfaden zur inklusiven Schulentwicklung

Anlage 1: Besuchte Schulen

Außenklasse des Förderzentrums Geistige Entwicklung Freising an der Korbinian-Grundschule Freising

Inklusive Grundschule Würzburg-Heuchelhof

Außenklasse an der Marie-Luise-Fleischer Realschule München

Volksschule Eching

Außenklassen (2. Jg./4. Jg.) und Kooperationsklasse (5. Jg./6. Jg.) der Konradschule (Grund- und Mittelschule) in Regensburg

Außenklasse am Gymnasium Grafing

Flexible Grundschule an der St.-Leonhard-Grundschule in Nürnberg

Jakob-Muth-Schule Nürnberg

Anlage 2: Leitfaden zur inklusiven Schulentwicklung

Vorbemerkung

Dieser Leitfaden kann als Orientierungshilfe für die Entwicklung und Begleitung inklusiver Schulen herangezogen werden. Die Leitfragen sollen einen Rahmen abstecken, der von den Schulen in eigener Verantwortung konzeptionell ausgestaltet wird.

1. Ebene der Kinder und Jugendlichen mit individuellen Förderbedürfnissen

Nr.	Fragen zur inklusiven Schulentwicklung
1.1	Welche sonderpädagogischen Förderschwerpunkte werden mit einbezogen?
1.2	Liegt zu allen Schülern/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein sonderpädagogisches Gutachten vor?
1.3	Haben die Schüler/-innen einen Förderplan?
1.4	Gibt es Möglichkeiten zur Überprüfung der Lernausgangslage und der Lernentwicklung bei den Schülern/-innen?
1.5	Kann den Schüler/-innen im Bedarfsfall individuelle Förderung angeboten werden?

2. Ebene des inklusiven Unterrichts

Nr.	Fragen zur inklusiven Schulentwicklung
2.1	Werden alle Schüler/-innen auch gemeinsam unterrichtet?
2.2	Enthält der gemeinsame Unterricht auch zieldifferente Lernangebote?
2.3	Wird auch in Phasen des Klassenunterrichts mit differenzierenden Maßnahmen gearbeitet?
2.4	Gibt es individualisierende Unterrichtselemente wie Freiarbeit und Wochenplanunterricht?
2.5	Wird darauf geachtet, dass zu den gemeinsamen Unterrichtsthemen für alle Schüler/-innen geeignete Lernwege bereitgehalten werden?

3. Ebene der interdisziplinären Teamkooperation

Nr.	Fragen zur inklusiven Schulentwicklung
3.1	Gehören sonderpädagogische Lehrkräfte zum festen Bestandteil des Teams der Lehrkräfte?
3.2	Arbeiten sonderpädagogische Lehrkräfte mit im gemeinsamen Unterricht (Team-teaching)?
3.3	Fühlen sich alle Lehrkräfte für alle Schüler/-innen verantwortlich?
3.4	Wie ist der Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte organisiert?
3.5	Planen die Lehrkräfte den Unterricht gemeinsam und werten sie ihn auch gemeinsam aus?

4. Ebene des inklusiven Schulkonzepts bzw. Schullebens

Nr.	Fragen zur inklusiven Schulentwicklung
4.1	Gibt es in der Schule Maßnahmen zur Begegnung der Schüler/-innen außerhalb des Unterrichts im Sinne einer Unterstützung der sozialen Interaktion?
4.2	Hat die Schule Erfahrungen mit Patenschaftsprojekten, die die gegenseitige Unterstützung der Schüler/-innen untereinander ermöglichen?
4.3	Wird im Kollegium der Lehrkräfte einer Schule das Thema „Inklusion“ angesprochen?
4.4	Unterstützt die Schulleitung die inklusive Schulentwicklung aktiv?
4.5	Hat die Schule das Leitbild der Inklusion in ihrem Schulkonzept verankert?

5. Ebene der externen Unterstützungssysteme

Nr.	Fragen zur inklusiven Schulentwicklung
5.1	Hat die Schule Kontakte zu anderen Fachkräften im therapeutischen, medizinischen und psychologischen Bereich bzw. zum Bereich der Frühförderung aufgebaut?
5.2	Kann die Schule auf Unterstützung durch Sozialpädagogen/-innen bzw. Sozialarbeiter/-innen oder andere soziale Dienste zurückgreifen?
5.3	Können die Eltern in die inklusive Schulentwicklung mit einbezogen werden?
5.4	Wird das Umfeld der Schule mit in die inklusive Schulentwicklung einbezogen?
5.5	Kann die Schule auf fachliche Beratung und Begleitung bei der inklusiven Schulentwicklung zurückgreifen?