

Hans-Werner Johannsen

„Nur unsere Leuchttürme strahlen noch!“ – Der schwierige Weg in die Inklusion

Zusammenfassung

Die gemäß UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) geforderte Inklusion im Schulsystem ist in Deutschland in eine Akzeptanzkrise geraten. Deutlich wurde das 2017 durch einen Tabubruch bei zwei Landtagswahlen, bei denen die Inklusion erstmals in Frage gestellt wurde. Verschärft wird die Inklusionskrise durch die diese überlagernde Flüchtlingskrise. Grundlegend ist aber, so die Hypothese, das Erreichen einer Akzeptanzschwelle, die für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ belegt werden kann. Vermutlich wird nur ein Neustart mehr Akzeptanz sichern.

Schlüsselwörter: Akzeptanzkrise der Inklusion, integrationspädagogische „Leuchttürme“, Top-down-Reform, Akzeptanzschwelle, pädagogischer Neustart

“Only Our Lighthouses Are still Radiating!” – The Difficult Path towards Inclusion

Abstract

Inclusion, as demanded by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, is undergoing a crisis of acceptance. That became apparent by elections in two federal states. Due to the current refugee crisis this issue is even intensified. According to the author's hypothesis there is a limit of acceptance in the field of "social and emotional development." Probably only a new start provides inclusion with more pedagogical acceptance.

Keywords: crisis of acceptance of inclusion, "lighthouses" of integration, top-down reform, limits of acceptance, pedagogical reset

1. Ein Problemaufriss

Deutschland tut sich schwer mit der Inklusion. Dieses hohe Staatsziel, von den Vereinten Nationen vorgegeben, wurde als Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im März 2009 in Deutschland ratifiziert. Seitdem ist diese in Kraft und damit ver-

bindliches Recht für alle Verwaltungsebenen im Bund und in den Ländern. Die UN-BRK wartet allerdings immer noch darauf, im Schulalltag umgesetzt zu werden. Inklusion, in Deutschland offiziell und im engeren Sinne verstanden als Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Regeleinrichtungen, erfährt nicht mehr den gesellschaftlichen Zuspruch wie in den Anfängen des gemeinsamen Unterrichts in den 1980er-Jahren. Das ist erstaunlich, denn der bundesweite Durchschnitt des Inklusionsanteils der Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen, der in Regelschulen unterrichtet wird, lag im Schuljahr 2015/16 lediglich bei 37,66 Prozent (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz, 2017, S. 54). Das bedeutet aber, dass immer noch fast zwei Drittel dieser Kinder Sonderschulen besuchen. Trotzdem gibt es eine Akzeptanzkrise der Inklusion, die erklärt werden muss.

Nicht nur Schul-Experten war um 1980 aufgefallen, dass sich männliche Kinder und Jugendliche, solche aus sozialen Problemvierteln sowie Mitglieder ethnischer Minderheiten gehäuft an Sonder- und Förderschulen wiederfanden. Vor allem engagierte Eltern wollten diese Form der Segregation nicht mehr einfach akzeptieren und forderten eine integrative Alternative an Regelschulen, d.h. an allgemeinen Schulen. Formen der Integration wurden in den 1980er-Jahren als „Bottom-up-Reform“ modellartig an einzelnen Schulen erprobt. Dort mit breiter Zustimmung aufgenommen, gelangen erstaunliche erste integrative Erfolge. Integrationspädagogische „Leuchttürme“ entstanden – so z.B. auch an einer Grund- und Hauptschule, an der unter Leitung des Verfassers mit viel Einsatz Anfang der 1990er-Jahre eine Integrationsklasse eingerichtet wurde. Ein zweiter „Leuchtturm“ entstand zwischen 2007 und 2012, als aus drei Schulen eine Grund- und Gemeinschaftsschule mit Förderzentrumsteil und Oberstufe entwickelt wurde (vgl. Johannsen, 2014). Ähnliche „Leuchttürme“ entstanden vielhundertfach im gesamten Bundesgebiet.

2. Die Tragik der „Top-down-Reform“

Dies ist nicht der Ort, um eine umfassende erziehungswissenschaftliche Aufarbeitung des aufgezeigten Phänomens vorzunehmen. Auch wird hier der Anteil der Medien an der Krise nicht thematisiert. In der empirischen Forschung ist es inzwischen Konsens, dass es zwischen politischen Entscheidungen und ihrer Umsetzung in der Praxis so viele zu berücksichtigende unberechenbare Zwischenschritte gibt, dass am Ende eigentlich nie das einmal intendierte Ergebnis steht. Von daher kann die recht plötzliche und von vielen Schulen als übergestülpt empfundene Top-down-Reform durchaus eine der Ursachen für die unbestreitbare Akzeptanz-Krise der Inklusionspädagogik sein; es gilt: „Top-down-Modelle tragen im Schulsystem nicht.“ (Holtappels, 2012)

Der Deutsche Bundestag übernahm die UN-BRK 2009 in deutsches Recht und soll sich darüber einig gewesen sein, dass mit der Inklusion hauptsächlich die

Abschaffung des Sonderschulwesens gemeint war (Speck, 2015). So unterblieb eine tragfähige Berechnung der Kosten dieser Reform. Die Bundesländer haben sich im Anschluss nach Kräften bemüht, der Inklusionsaufgabe nachzukommen, interpretieren die UN-BRK aber je nach politischer „Couleur“. Sie nahmen und nehmen sich für die Umsetzung unterschiedlich viel Zeit. Aus der Bildungsforschung sind die Inklusionsquoten für die Bundesländer auf der Basis der Zahlen des Schuljahres 2015/16 bekannt. Den Spitzenwert erzielte der Stadtstaat Bremen mit 83,54 Prozent. Bei den Flächenländern war Schleswig-Holstein mit 65,27 Prozent führend, während Hessen mit 25,37 Prozent am statistischen Ende lag. Aber auch in Nordrhein-Westfalen lag die Quote nur bei 37,34 Prozent (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz, 2017, S. 54).

In ihrem Gutachten für die Heinrich Böll Stiftung mussten die Autoren aber auch ein ernüchterndes Fazit ziehen: Für Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und das Saarland stellten sie fest, dass sich diese Bundesländer im untersuchten Zeitraum sogar vom Ziel der UN-BRK „entfernt“ (ebd., S. 51) hatten. Das ist ein erstaunlich mageres Ergebnis für diese Reform, die zudem 2009 nicht mit einer „Null“ anging. Deshalb liegt in dieser Top-down-Reform auch ein Stück Tragik: Sie droht auf halbem Weg steckenzubleiben.

3. Flüchtlingskrise und AfD

Doch es kommen noch weitere Erklärungsaspekte für das Nachlassen des Zuspruchs zur Inklusion hinzu. Die Flüchtlingskrise, in die Deutschland 2015 durch eine überraschende politische Grundsatzentscheidung von Bundeskanzlerin Merkel „hineinschlitterte“ und die zur unvorbereiteten Aufnahme von über einer Million unverschuldet in Not geratener Flüchtlinge führte, trug vermutlich flankierend zur schlechten Stimmung hinsichtlich der Inklusion bei.

Warum ist das so? Die Politik argumentierte lange unaufrichtig hinsichtlich der Kosten eines tragfähigen Unterstützungskonzepts für die Flüchtlingsintegration. Hinzu kam, dass mehrere hunderttausend Flüchtlingskinder in die Schulen strömten, weil auch sie der Schulpflicht unterlagen und zunächst eine neue Sprache als Voraussetzung für die schulische und gesellschaftliche Integration zu erlernen hatten. In allen Bundesländern entstanden entsprechende Konzepte. Das bedeutete aber, dass die laut OECD sowieso schon sehr knapp bemessenen Mittel, die in das deutsche Bildungssystem fließen, nun für noch mehr Abnehmer reichen mussten. Auf diese Weise wurden die Flüchtlingskinder unverschuldet und ungewollt zu Konkurrenten. Ja, es hatte fast den Anschein, dass die Politik nun keine Kraft mehr aufbrachte, um sich grundlegend um die Frage der Inklusion zu kümmern. Auch das wurde in der pädagogischen Praxis aufmerksam registriert.

4. Der politische Tabubruch

Gab es bisher bei Landtagswahlen einen unausgesprochenen Konsens der großen Parteien, die pädagogischen Bemühungen um Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung, einem Handicap, nicht zum Wahlkampfthema zu machen, so war das bei den Landtagswahlen am 7. Mai 2017 in Schleswig-Holstein und am 14. Mai 2017 in Nordrhein-Westfalen erstmals anders. Da es erstaunliche Parallelen in den Wahlprogrammen zwischen den Aussagen der CDU und der erstarkten AfD in Schleswig-Holstein gab, werden beide für die folgenden Ausführungen mit herangezogen. Denn es mag durchaus so sein, dass die AfD mit ihrer teilweise verdeckten Stimmung gegen die Inklusion eine Meinungsführerschaft anstrebte, auf die vor allem die konservative Politik reagierte.

In Schleswig-Holstein kritisierte die CDU schon Ende 2016 in ihrem Entwurf zum Wahlprogramm, dass die Inklusion „überstürzt eingeführt“ (CDU, 2016, S. 25) worden sei und Förderzentren zu erhalten seien. Auch die AfD bestand in ihrem Wahlprogramm darauf, dass Inklusion nicht bedeuten könne, „alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Regelschulen zu verteilen“ (AfD, 2017b, S. 22). In NRW formulierte die CDU schon in einer Überschrift ihres Wahlprogramms: „Wir werden die Förderschulen erhalten“ (CDU, 2017, S. 62). Den betroffenen Eltern müsse eine „Wahlfreiheit“ (ebd.) gesichert werden. Dort hatte sich die AfD dafür ausgesprochen, das „rot-grüne Inklusionskonzept als ideologischen Irrweg“ (AfD, 2017a, S. 14) zu stoppen.

Bei der niedersächsischen Landtagswahl im Oktober 2017 kam es zu einem weiteren Tabubruch, den diesmal sogar Bundeskanzlerin Merkel beging. Nur wenige Tage vor der Wahl erklärte sie in einem Interview für die Hannoversche Allgemeine am 10. Oktober 2017, dass auch sie dafür sei, keine Förderschulen mehr zu schließen. Sie ergänzte, dass das Nebeneinander von allgemeinen und Förderschulen ein „vernünftiger Weg“ sei und die „Inklusion nicht über alles gesetzt werden“ dürfe, da man „vom Kind aus denken“ müsse (vgl. Inklusion, 2017).

Damit wurden Anti-Inklusions-Konzepte von der Politik übernommen, die von „moderaten Inklusionsbefürwortern“ (Wocken, 2015) aus dem Wissenschaftsbetrieb angeboten worden waren. Diese „Moderaten“ warnten vor einer „Dekategorisierung“, der Aufgabe der sonderpädagogischen Fachlichkeit, und plädierten dafür, von den „Entwicklungsnotwendigkeiten“ der Kinder her zu entscheiden, welcher Lernort passend sei (Ahrbeck, 2014). Die Kritiker erklärten sich bereit, sogar das gegliederte Schulsystem als eine legitime Form inklusiver Beschulung zu akzeptieren. Ihr Eintreten galt der „Wahlfreiheit“ der Eltern, die sich eine Alternative zwischen einer inklusiven Beschulung und der Sonderschule wünschten (Speck, 2015). Wie gezeigt, nahm eine konservative Politik diese Hinweise bereitwillig auf. Damit zeichnete sich

ab, dass die Hoffnung auf einen „Inklusionsfrieden“ (Wocken, 2015, S. 37) zwischen den beiden Lagern eine vergebliche sein würde, zumal diesem Dissens unvereinbare Gesellschaftsvorstellungen zugrunde lagen.

Die SPD stand mit ihren Wahlprogrammen weiter zur „inkluisiven Schule“. In Schleswig-Holstein nahm sie folgende Aussagen in ihr Wahlprogramm auf: „Inklusion – Auftrag für alle Schularten“ (SPD, 2017b, S. 27). Ganz ähnlich wurde es auch in NRW formuliert: „Wir bekennen uns zum Recht auf inklusive Beschulung“ (SPD, 2017a, S. 45).

Nach internationalem Verständnis bedeutet Inklusion die uneingeschränkte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen z.B. an Schule und Unterricht. Über einen eventuellen Unterstützungsbedarf wird erst in einem zweiten Schritt entschieden. Die Kritiker und Kritikerinnen der Inklusion in Deutschland sehen das anders. Sie unterstellen, dass die Eltern schon im Vorhinein ein Wahlrecht haben, ihre behinderten Kinder entweder an einer Regelschule oder einer Förderschule beschulen zu lassen. Ein solches Recht auf Exklusion gibt die UN-BRK auch nach Auffassung namhafter Rechtswissenschaftler (Avenarius, 2013) nicht her. Sie definiert eindeutig ein originäres Recht jedes Kindes auf ein barrierefreies Lernen und nicht ein Elternwahlrecht, wie es z.B. bei der Auswahl einer weiterführenden Schule besteht. Von daher bediente sich Bundeskanzlerin Merkel trotz besseren Wissens eines populistischen Arguments. 2017 kam es aus wahlkampfaktischen Gründen erstmalig zum Überschreiten der „roten Linie“, zum Tabubruch. Es muss davon ausgegangen werden, dass zukünftig von der Politik häufiger auf diese „Rezeptur“ zurückgegriffen werden wird.

5. Das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma

In allen Bundesländern waren bis Ende der 1990er-Jahre so viele integrative „Leuchttürme“ entstanden, dass eine große Bereitschaft zur Integration unterstellt werden konnte. Auch kam es anfänglich in den Integrationsklassen zu einer recht auskömmlichen Unterstützung durch personelle Ressourcen. Auf Förderkonferenzen wurde von den Beteiligten im Vorhinein festgelegt, ob die personellen, sächlichen und räumlichen Bedingungen für eine integrative Beschulung vorlagen.

Auf diese Weise verdreifachte sich die Inklusionsquote zwischen 2000/01 und 2013/14 von 0,7 Prozent auf 2,1 Prozent (vgl. Klemm, 2015, S. 57). In die Inklusionsquote werden alle Schülerinnen und Schüler der Grundschule und der Sekundarstufe I eingerechnet, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) diagnostiziert wurde. Zu erwarten gewesen wäre gleichzeitig damit ein Rückgang der Exklusionsquote, der Beschulung in Förderschulen. Das war aber nicht der Fall. Diese Quote stieg sogar leicht, wenn auch nur von 4,6 Prozent auf 4,7 Prozent. Deutlicher fallen die

Zahlen aus, wenn der Anteil aller Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 10 mit SPF betrachtet wird. Dieser stieg nämlich von 5,3 Prozent im Schuljahr 2000/01 auf 6,4 Prozent im Schuljahr 2010/11 und weiter auf 6,8 Prozent im Schuljahr 2013/14 (vgl. ebd.).

Die Ursache für diesen Anstieg des Exklusionsanteils war schnell gefunden. Von den Schulen wurden vermehrt Schülerinnen und Schüler zur Feststellung eines SPF gemeldet. Damit verbunden war natürlich die Erwartung einer verbesserten Personalausstattung. In der Erziehungswissenschaft wurde dieses Phänomen früh als „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann, 1993) beschrieben. Von Seiten der Politik und der Schulverwaltungen musste reagiert werden, und so wurden Berechnungsschlüssel für eine systemische Personalzuweisung nach (Grund-) Schülerzahlen entwickelt.

An der pädagogischen Basis aber wurde dieses Vorgehen nicht so positiv bewertet. Hatte man mehr Fachpersonal erwartet, so wurde man jetzt häufig enttäuscht. Die Inklusionspädagogik macht es sich bei der Ursachenforschung allerdings zu einfach, wenn sie unterstellt, dass die Lehrkräfte an den Regelschulen vermehrt ihre z. B. durch PISA als „Risikoschüler“ definierten Schülerinnen und Schüler einfach durch Meldung zur Begutachtung zu Förderschülerinnen und Förderschülern werden lassen (Wocken, 2014).

6. Gibt es eine Akzeptanzschwelle für Inklusion?

Vermutlich gibt es in Deutschland eine allgemeine Akzeptanzschwelle für die Inklusion. Unter Akzeptanzschwelle soll der Anteil der Schülerinnen und Schüler eines Förderschwerpunktes mit SPF verstanden werden, der mit der bisherigen Unterstützung an Regelschulen unterrichtet und allgemein akzeptiert wird, so die Hypothese. Diese dürfte bei einer Inklusionsquote von 40 Prozent bis 60 Prozent eines Förderjahrgangs liegen. Natürlich ist diese Quote sehr unterschiedlich je nach Bundesland, aber auch nach Schulstufe, Schulart und Förderschwerpunkt. So wurde belegt, dass die Inklusionsquote stark an die Altersstufen und die ihnen entsprechenden Bildungsinstitutionen gekoppelt ist. Während in den Kindertagesstätten bundesweit 2013/14 bereits 67,0 Prozent der Jahrgänge inklusiv betreut wurden, waren es in den Grundschulen mit 46,9 Prozent wesentlich weniger. An den Sekundarschulen lag die Quote bei nur 29,9 Prozent (vgl. Klemm, 2015, S. 55).

Auch hier sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern eklatant. Der Blick auf die Schularten ist ebenfalls aufschlussreich. Realschulen und Gymnasien erweisen sich als wenig inklusionsfreundlich. Sie legen und legen immer noch großen Wert auf eine zielgleiche Unterrichtung ihrer durch Übergangshürden vorselek-

tierten Schülerschaft. Das bedeutet aber, dass in Bundesländern mit nur noch zwei weiterführenden Schularten wie Schleswig-Holstein oder Hamburg die Aufgabe der Inklusion hauptsächlich bei den Gemeinschafts- bzw. Stadtteilschulen liegt. Bisher gibt es aber für die Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein keine nennenswerte personelle Unterstützung. Klemm berechnete allein für die Gemeinschaftsschulen für die Inklusion einen Stellenbedarf von 425 Planstellen, für die Gymnasien von 23 (vgl. Klemm, 2016, S. 24).

Was die Förderschwerpunkte anbelangt, gelten an den Schulen vermutlich bundesweit besonders jene Schülerinnen und Schüler als problematisch, die den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ (ESE) aufweisen. Hier genügt häufig schon ein Kind, um den Unterricht zu „schmeißen“, wie der Schulpraktiker sagt. In diesem Förderschwerpunkt ist der Inklusionsanteil deutschlandweit unter allen Schwerpunkten mit 55,6 Prozent dennoch am höchsten und damit sogar rund 10 Prozent höher als im Bereich Lernen mit 45 Prozent (vgl. KMK, 2016, S. 8).

Aufschlussreich sind hierzu die Zahlen, die Klemm und Preuss-Lausitz (2017) vorgelegt haben. Zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2015/16 ist deutschlandweit die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit SPF im Schwerpunkt ESE, die sowohl in Förderzentren als auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, in absoluten Zahlen von 55.442 auf 85.644 gestiegen (vgl. ebd., S. 60). In keinem anderen Förderbereich hat es eine derart starke Steigerung gegeben.

Hinzu kommt, dass die allgemeinen Schülerzahlen in diesem Zeitraum um rund 9 Prozent gesunken sind und in einzelnen Bundesländern damit begonnen wurde, auf eine Feststellungsdiagnostik in einigen Förderschwerpunkten ganz zu verzichten. Kinder und Jugendliche sind heute schwieriger, das ist der Tenor aus vielen Gesprächen mit Lehrkräften. Hier dürfte eine der schulischen Hauptursachen für die Akzeptanzkrise der Inklusion liegen. Und bisher nur für den Bereich ESE kann deshalb die Akzeptanzschwelle zwischen 40 Prozent und 60 Prozent als belegbar angesehen werden. Es wäre eine interessante Aufgabe, diese Schwelle für andere Förderschwerpunkte zu ermitteln.

Auch ist es kein Geheimnis, dass bundesweit Kreise und kreisfreie Städte zunehmend darüber klagen, dass die Haushaltsmittel für sogenannte Schulbegleitungen enorm steigen. Die Schulbegleitung kümmert sich an den Schulen um Kinder aus dem Bereich ESE, die von seelischer Behinderung bedroht sind und inklusiv beschult werden. An den Schulen sorgt das für eine gewisse Entlastung. Am 22. Februar 2017 titelten die Schleswiger Nachrichten: „Kosten für Schulbegleitung explodieren“. Die Ausgaben für die Eingliederungshilfe lagen 2016 beim hier zuständigen Kreis Schleswig-Flensburg bei 2,8 Mio. € und drohen auf 7,0 Mio. € anzusteigen (vgl. Kosten, 2017).

Dass für den Förderschwerpunkt ESE wesentlich mehr Hilfe organisiert werden muss, sehen auch die Fachleute: „Besonders für die Unterstützung im Bereich verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher brauchen die allgemeinen inklusiven Schulen aber zusätzliche multiprofessionelle externe Unterstützung“ (Klemm & Preuss-Lausitz, 2017, S. 4).

7. Vom Strahlen der Leuchttürme

Wie kann erreicht werden, dass Inklusion wieder ein positiv konnotierter Begriff wird? Dazu muss u. a. sicherlich in die Anfangsphase geschaut werden, als abgeleitet aus Elternforderungen zunächst integrative Maßnahmen entwickelt wurden. Die Einigkeit im Förderausschuss, der vor der Maßnahme zwingend einzusetzen war, gewährleistete eine positive Grundstimmung bei Eltern, Lehrkräften, Schulleitungen, Schulaufsicht und Schulträger.

Kam es zur Bündelung von mehreren integrativen Maßnahmen und hierüber zur Bildung einer Integrationsklasse, wollten alle Beteiligten den Erfolg. Am wichtigsten war der zweite Schritt: Welche Lehrkraft war bereit, diese Aufgabe für ein Schuljahr oder auch mehrere Jahre auf sich zu nehmen? Oftmals war schon im Vorhinein im Kollegium eruiert worden, wer dafür in Frage kam. Dennoch war es für jede beteiligte Lehrkraft ein mutiger Schritt in eine ungewisse pädagogische Praxis. Nicht jede und jeder kam dafür in Frage. Nur wer mit der notwendigen Geduld und Gelassenheit ausgestattet war, kam als Integrationslehrkraft in Betracht. Das gleiche galt natürlich auch für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die in die Integration einstiegen. Und das gefundene Team musste zueinander passen, musste sozusagen auf gleicher Wellenlänge agieren.

Waren diese Dinge zu aller Zufriedenheit geklärt, was in der Regel ein halbes bis ein viertel Jahr vor Maßnahmenbeginn erfolgte, wurde als nächstes vereinbart, wie das ganze Unternehmen erfolversprechend vorbereitet werden konnte. Dazu war die Einbindung der betroffenen Kinder unerlässlich. Viele der Beteiligten empfanden dies als sehr „eng gestrickt“, zeitaufwändig und nervenaufreibend. Im Nachhinein zeigte sich allerdings, dass dieses Vorgehen eine unverzichtbare Grundvoraussetzung für das spätere Gelingen war.

8. Seid verliebt in das Gelingen!

An der vom Verfasser geleiteten Schule fanden häufig nachlaufende Gespräche statt; zugleich galt das Prinzip ungeschönter Rückmeldungen. Im Prozess wurde klar, dass in der Beziehung der beteiligten Lehrkräfte zu ihrer Lerngruppe etwas Besonderes

lag. Die Kinder wurden alle, so wie sie waren, angenommen und in ihren Lernanstrengungen bestärkt. Deutlich wurde als grundlegende Haltung der Lehrkräfte: „Wir sind vom Gelingen überzeugt und wollen alles Nötige dazu beitragen“. Wichtig waren ihre emotionale Ausgeglichenheit – ein Garant für den freundlichen Umgang mit jedem Schüler, jeder Schülerin – und die echte Anteilnahme schon an kleinsten Lernerfolgen. Von daher bestätigt sich, was auch die Meta-Studie *Lernen sichtbar machen* von Hattie (2013) verdeutlicht: Es kommt in erster Linie auf die Lehrkraft an, wenn es um Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler geht. Und das gilt in besonderem Maße für Kinder mit SPF.

9. Gebraucht wird ein Neustart

Vermutlich wird nur ein „Drücken der Reset-Taste“ helfen, den Stimmungswandel bezüglich der Inklusion im Bildungssystem wieder umzukehren. Vor allem die Politik muss erkennen, dass es sich bei diesem Phänomen nicht um ein pädagogisches Konzept handelt, das „so nebenbei“ verwirklicht werden kann. Ob die Umsetzung der Inklusion doppelt so teuer wird wie die Förderzentrumsbesuchung, so die Meinung eines Kritikers (vgl. Speck, 2015), sei einmal dahingestellt. Aber die Umsetzung der Inklusion an den Schulen bleibt eine Mammutaufgabe, die mindestens ein Jahrzehnt in Anspruch nehmen wird und einer sehr kräftigen finanziellen Unterfütterung bedarf. An dieser Stelle können nur einige unverzichtbare Essentials aufgezählt werden, die vorliegen müssen, um die Inklusion für alle Beteiligten zufriedenstellend umzusetzen. Die Förderschwerpunkte Sehen, Hören und Motorische Entwicklung werden hier nicht angesprochen, weil für sie tragfähige inklusive Konzepte vorliegen.

- a) Zuerst ist die personelle Ausstattung zu nennen. In inklusiven Lerngruppen oder Inklusionsklassen, in denen inklusiv gearbeitet wird, ist eine durchgängige Doppelbesetzung unerlässlich. Diese muss nicht nur durch Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen gewährleistet werden, sondern kann auch durch Regelschullehrkräfte und Lehramtsanwärter und -anwärterinnen erfolgen. Vor allem darf die Personalkonstellation im Vertretungsfall, der an Schulen relativ häufig vorkommt, nicht auseinandergerissen werden. Zielvereinbarungen zwischen Personalrat und Schulleitung sollten das absichern.
- b) Alle Schulen sollten mittels eines bestimmten Schlüssels systematisch und verlässlich mit Sonderpädagogen-Stellen versorgt werden. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass etwa 6 Prozent bis 7 Prozent eines Schülerjahrgangs sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen, dann bedeutet das auch, dass die Lehrerplanstellenzuweisung mit Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen entsprechend schulgenau angepasst werden muss. Außerdem sollten Schulen in sozialen Brennpunkten Zuschläge bekommen.

- c) Ohne eine „Bündelung“ der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen zu Gruppen wird die Inklusion nicht funktionieren. Die Erfahrung zeigt, dass in eine Lerngruppe von ungefähr 20 Kindern maximal fünf Kinder mit Behinderungen aufgenommen werden sollten. Dazu sollten allerdings nicht Schülerinnen und Schüler zählen, für die ein Förderbedarf im Förderschwerpunkt ESE vorliegt und die besonderer Zuwendung bedürfen. Für sie muss im Rahmen einer Förderkonferenz eine individuell angepasste Unterstützung erarbeitet werden, die in bestimmten Zeitabständen zu evaluieren ist.
- d) Das „Dilemma der kleinen Schulen“, vor allem einzügiger oder noch kleinerer Grundschulen, ist, dass sie häufig zu klein sind, um eine ausreichende Versorgung mit Sonderpädagogen oder Sonderpädagoginnen sicherzustellen. Klemm und Preuss-Lausitz schlagen für diese kleinen Schulen im ländlichen Raum trotzdem so etwas wie eine sonderpädagogische Grundversorgung vor (vgl. 2017, S. 34 f.).
- e) Es wird vermutlich immer einen kleinen Anteil von Schülerinnen und Schülern geben, der dauerhaft, häufig oder auch nur zeitweilig zum Lernen eine besonders kleine Lerngruppe braucht. Das sind vor allem Kinder mit dem Förderschwerpunkt Autismus, aber auch häufig solche mit dem Schwerpunkt ESE. Hier gilt die Empfehlung: so viel Regelunterricht im Klassenverband wie möglich und so viel Kleingruppenunterricht wie nötig. Mitunter sind in diesem Bereich Entscheidungen im Sekundentakt gefragt.
- f) Aber auch eine hinreichende räumliche Ausstattung ist unverzichtbar. Jede inklusive Lerngruppe braucht unbedingt einen Gruppenraum, um jederzeit vom Großgruppenunterricht zur Klein- oder Kleinstgruppe wechseln zu können. In der Ausstattung sollte dieser Raum vor allem Materialien und Lernhilfen für die Kinder mit Förderbedarf aufweisen.

Besonders wichtig sind daneben auch unterrichtsdidaktische Aspekte: Zieldifferenz in den Leistungsanforderungen bei themengleichem Unterrichtsangebot, Methodenvielfalt und Rituale sind unverzichtbar. Schulen, die sich nach diesen Vorgaben auf den Weg machen, sollten zeitweilig bzw. dauerhaft Personalzuschläge im Sinne eines „Belohnt die Fleißigen“ erhalten. Richtig ist sicherlich auch ein Vorgehen in kleinen Schritten statt in großen Lösungen.

In Schleswig-Holstein stehen für die Umsetzung der Inklusion zwei Modelle zur Auswahl: das eigenständige Förderzentrum ohne eigene Schülerinnen und Schüler oder das in eine allgemeine Schule integrierte Förderzentrum. In beiden Fällen sollte das Förderzentrum über einen eigenen Haushaltstitel verfügen. In der Ausbildung zum Lehramt Sonderpädagogik sollte an zwei Fachrichtungen festgehalten werden. Daneben sollte aber auch Wert auf das Fachstudium auf den geforderten Niveaus

(Grundschule/Sekundarstufe) gelegt werden, damit später ein möglichst flexibler Einsatz an den Regelschulen gewährleistet werden kann.

Werden diese Punkte berücksichtigt, kann der pädagogische Neustart erfolgreich sein. Er wird je nach vorliegender Inklusionsquote von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich ausfallen und sollte vom schon erreichten Niveau ausgehen. Vor allem aber sollte er von der Politik und den Medien wohlwollend begleitet werden. Wenn das gewährleistet ist, wird bei allen Beteiligten auch die Akzeptanz für die Inklusion wieder steigen, und nicht nur „Leuchttürme“, sondern ein ganzes Schulsystem werden davon profitieren.

Literatur und Internetquellen

- AfD (2017a). *Wahlprogramm der AfD für die Bürger Nordrhein-Westfalens*. Zugriff am 02.11.2017. Verfügbar unter: afd.nrw/Landtagswahl/programm.
- AfD (2017b). *Wahlprogramm der AfD Schleswig-Holstein für die Landtagswahl 2017*. Zugriff am 02.11.2017. Verfügbar unter: yumpu.com/de/document/view/56622290/afd-schleswig-holstein-wahlprogramm-landtagswahl-2017-v10-einzel.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion – Nutzen, Risiken und Nebenwirkungen, Möglichkeiten*. Zugriff am 02.11.2017. Verfügbar unter: jcw-schule.de/downloads/inklusionstagung/Ahrbeck.pdf.
- Avenarius, H. (2013). Auf dem Weg zur inklusiven Schule? Bedeutung für die Weiterentwicklung des Schulsystems. *Schulverwaltung, Niedersachsen*, 24 (1), 19–22.
- CDU (2016). *Wahlprogramm der CDU zur Landtagswahl 2017 in Schleswig-Holstein*. Zugriff am 02.11.2017. Verfügbar unter: cdu-sh.de/files/downloads/programm-entwurf_stand_2-11-2016_emailversion.pdf.
- CDU (2017). *Wahlprogramm der CDU zur Landtagswahl 2017 in NRW*. Zugriff am 02.11.2017. Verfügbar unter: cdu-nrw.de/sites/default/files/media/docs/2017-04-01_regierungsprogramm-cdu_fuer_nrw_2017-2022.pdf.
- Füssel, K.-P., & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder*. Witterschlick: Wehle.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Holtappels, H. G. (2012). *Wie bringt man öffentliche Einrichtungen zu Reformen?* Zugriff am 01.11.2017. Verfügbar unter: impulse.de/management/wie-bringt-man-offentliche-einrichtungen-zu-reformen/1030015.html.
- Inklusion darf nicht über alles gesetzt werden. *Hannoversche Allgemeine vom 10.10.2017*. Zugriff am 07.11.2017. Verfügbar unter: haz.de/Nachrichten/Politik/Niedersachsen/Angela-Merkel-zur-Inklusion-im-HAZ-Interview.
- Johannsen, H.-W. (2014). Neue Oberstufen an Gemeinschaftsschulen. Schleswig-Holsteins schwieriger Weg in die Zweigliedrigkeit. *Die Deutsche Schule*, 106 (3), 240–251.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2016). *Lehrkräftebedarf und -einsatz im Bereich der sonderpädagogischen Förderung in den öffentlichen allgemeinen Schulen und in den öffentlichen Förderzentren Schleswig-Holsteins*. Gutachten für die Schleswig-Holsteinische Landesregierung. Kiel.
- Klemm, K., & Preuss-Lausitz, U. (2017). *Inklusion in progress. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2016). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016*. Zugriff am 07.11.2017. Verfügbar unter: kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf.
- Kosten für Schulbegleitung explodieren. *Schleswiger Nachrichten vom 22.02.2017*. Zugriff am 07.11.2017. Verfügbar unter: shz.de/lokales/schleswiger-nachrichten/kosten-fuer-schulbegleitung-explodieren-id16172396.html.
- SPD (2017a). *Wahlprogramm der SPD zur Landtagswahl 2017 in NRW*. Zugriff am 03.11.2017. Verfügbar unter: nrwspd.de/wp-content/uploads/sites/2/2017/03/regierungsprogramm_der_nrwspd.pdf.
- SPD (2017b). *Wahlprogramm der SPD zur Landtagswahl 2017 in Schleswig-Holstein*. Zugriff am 02.11.2017. Verfügbar unter: spd-schleswig-holstein.de/wp-content/uploads/2017/01/Wahlprogramm-SPD-Schleswig-Holstein-2017-2022.pdf.
- Speck, O. (2015). Inklusiv Missverständnisse. *Süddeutsche Zeitung vom 15.02.2015*.
- Wocken, H. (2014). *Bayern integriert Inklusion. Zur schwierigen Koexistenz widersprüchlicher Systeme*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2015). *Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den „moderaten“ Inklusionsreformern*. Zugriff am 02.11.2017. Verfügbar unter: magazin-auswege.de/data/2015/04/Wocken_Die_Moderaten.pdf.

Hans-Werner Johannsen, Dr. paed., Dipl. paed., geb.1950, 40 Jahre Lehrer, davon 23 Jahre Schulleiter, z. Z. Schulverbandsvorsteher.

Anschrift: Meisenweg 7, 24963 Tarp

E-Mail: h-w.johannsen@t-online.de