

Gute Bildung für alle

**Inklusion in Brandenburg
als
gesamtgesellschaftlicher
Prozess**

Analyse und Empfehlungen zur Umsetzung

Gute Bildung für alle

Inklusion in Brandenburg als gesamtgesellschaftlicher Prozess

Analyse und Empfehlungen zur Umsetzung

Im Auftrag der Brandenburger Landtagsfraktion
Bündnis 90 / Die Grünen

Potsdam, November 2018

Durchführungszeitraum Oktober 2017 bis Juli 2018

Wilfried W. Steinert
Bildungsexperte
www.der-Bildungsexperte.de
Steinert@der-Bildungsexperte.de

Mitarbeit:
Christian Chur, Journalist
ChristianChur@web.de
Thomas Werner, Prozessbegleiter und Berater
thomas.b.g.werner@gmail.com

INHALTSVERZEICHNIS

1	Perspektiven für gleiche Lebenschancen aller in Brandenburg	5
2	Die Anlage der Studie.....	9
3	Inklusion in Brandenburg 2018 - Entwicklung seit 2009	10
3.1	Gesamtgesellschaftlicher Prozess.....	10
3.2	Schulischer Inklusionsprozess.....	12
3.2.1	Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“	14
3.2.2	Lehrkräfte-Fortbildung.....	15
3.2.3	Fachtage „Inklusive Bildung“	15
3.2.4	Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts 'Inklusive Grundschule' - Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg.....	15
4	Statistik – Entwicklung inklusiver Bildung in Brandenburg	16
	Exkurs: Statistische Zahlen zu Behinderungen in Brandenburg	17
5	Analyse der aktuellen Situation 2017/2018	18
5.1	Inklusion im gesellschaftlichen und kommunalen Bereich.....	18
5.1.1	Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion im gesellschaftlichen Bereich	19
5.1.2	Wofür sich die Kommune einsetzen	22
5.2	Verordnungen – Verwaltungsvorschriften – Rundschreiben	23
5.2.1	Schulgesetz und Inklusion	23
5.2.2	Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung)	24
5.2.3	Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung)	24
5.2.4	Verwaltungsvorschrift über die Unterrichtsorganisation (VV-Unterrichtsorganisation)	25
5.2.5	Rundschreiben zum Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ (PING)	27
6	Überprüfung der Zielsetzungen, Verordnungen und Verwaltungsvorschriften an der Realität: Statistiken – Daten - Fakten.....	28
6.1	Brandenburg im Vergleich zu den Durchschnittswerten in Deutschland.....	33
6.2	Das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ im Kontext der Zahlen	34
6.3	Ein Vergleich der „Schulen für gemeinsames Lernen“ mit den Schulen ohne die Rahmenbedingungen dieses Projektes	37
7	Wie Schulleitungen und schulische Elternvertreter in Brandenburg die Rahmenbedingungen sowie die Entwicklung der inklusiven Bildung einschätzen.....	38
7.1	Grundsätzliche Einschätzung der inklusiven Bildung an Brandenburger Schulen	39
7.2	Räumliche, sächliche und finanzielle Ressourcen für eine inklusive Bildung	41
7.3	Personelle Ressourcen – das Hauptproblem für die Schulen	44
7.4	Qualifizierung der Lehrkräfte für inklusiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen	46
7.5	Schulklima.....	48
7.6	Beratung, fachliche Unterstützung, Zusammenarbeit mit dem Jugend- und Sozialamt	50

7.7	Inklusion im Hort	51
7.8	Zusammenfassende Bemerkung	52
8	Die Aussagen der Telefon-Interviews mit dreißig Schulleitungen im Überblick	53
8.1	Was hat sich nach Auskunft der Schulleitungen durch das gemeinsame Lernen verändert...	54
8.2	Welche Hauptprobleme sehen Schulleitungen im gemeinsamen Lernen	55
8.3	Was Schulleitungen sonst noch bewegt...	56
9	Koordinatorinnen und Koordinatoren für gemeinsames Lernen	58
10	Hauptkritikpunkte an der Entwicklung zu einer inklusiven Gesellschaft und Bildung in Brandenburg seit Verabschiedung der UN-BRK im Jahr 2009 aus der Sicht des Verfassers	60
11	Gute Bildung für alle in Brandenburg - Inklusion als gesamtgesellschaftlicher Prozess	63
11.1	Gesamtgesellschaftliche Handlungsoptionen	64
11.1.1	Auf Landesebene	64
11.1.2	In Landkreisen und Kommunen	65
	Exkurs: Inklusion in Stadtstrategie, Führungsleitlinien und Leitbild	65
11.2	Herausforderungen im Handlungsfeld „Inklusive Schule“	67
11.2.1	Auf Landesebene	67
	Exkurs: Beispiel für ein Pädagogisches Unterstützungs- und Beratungszentrum	69
11.2.2	Inklusive Bildung vor Ort gestalten	71
12	Schlusswort	72
	Quellenverzeichnis	75
	Anlagen	79
	Anlage 1 Anlass und Durchführung der Online-Umfrage.....	79
	Anlage 2 Informationen zu den Telefon-Interviews.....	80
	Anlage 3 Erklärung der Führungskräfte der Stadt Oldenburg.....	82
	Anlage 4 CRPD – Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands vom 13. Mai 2015 (Übersetzung der Monitoring-Stelle zur UN-BRK).....	83

GUTE BILDUNG FÜR ALLE

INKLUSION IN BRANDENBURG ALS GESAMTGESELLSCHAFTLICHER PROZESS

ANALYSE UND EMPFEHLUNGEN ZUR UMSETZUNG

Inklusion ist ein Menschenrecht. Alle sollen die gleichen Chancen zur Teilhabe am Leben haben. In der Kindertagesstätte, in der Schule, in der Gesellschaft. Darüber besteht weitgehend Einigkeit. Über den Weg zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird gestritten. Der Diskurs über den richtigen Weg gehört genauso dazu, wie die Möglichkeit, Fehlentscheidungen zu treffen oder in Sackgassen zu landen.

1 PERSPEKTIVEN FÜR GLEICHE LEBENSCHANCEN ALLER IN BRANDENBURG

Inklusion ist als gesamtgesellschaftlicher und gesamtpolitischer Prozess zu begreifen. Von daher kann Inklusion nicht ausschließlich im Bildungsort der Lebens- und Lernwelt Schule angedacht und implementiert werden. Neben der Schule als anerkannte und tradierte Bildungseinrichtung mit ihren Akteuren (z.B. Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen, Sekretärinnen, Hausmeister, Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter u. v. a.) stellen auch Kitas und Jugendeinrichtungen anerkannte Bildungsorte in den Gemeinden, in der Kommune¹ dar; ebenso müssen das lebenslange Lernen, Weiterbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen und berufliche Weiterbildung mitgedacht werden.

Neben den genannten Bildungseinrichtungen sind in den Landkreisen, kreisfreien Städten und Gemeinden eine Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungen und Organisationen mit ihren jeweiligen Aufgaben und Inhalten – weit mehr als in den Bildungsbereichen. Da sind z.B.: Verbände, Vereine, konfessionelle Einrichtungen, kulturelle Einrichtungen, die öffentliche Verwaltung mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Inhalten, gewerbliche Betriebe, Unternehmen, gemeinnützige und freie Organisationen. Dazu kommt vielfältiges, zivilgesellschaftliches Engagement.

Der Veränderungsprozess mit dem Ziel einer inklusiven Schule ist als interaktiver Prozess innerhalb der Gesellschaft zu begreifen. Es geht hierbei nicht nur um irgendeine beliebige Veränderung. Es handelt sich vielmehr um einen Paradigmenwechsel im Denken und Handeln, der alle anspricht und mit allen auf freiwilliger Basis in der Kommune, der unmittelbaren Lebenswelt, dem Gemeinwesen, angegangen werden kann und der auch unabhängig von der Interaktion Kommune – Schule das Ziel einer inklusiven Kommune, einer Gesellschaft für alle beinhaltet.

Deshalb sind auf politischer Ebene die entsprechenden richtungsweisenden Entscheidungen zu treffen. Der Ansatz in Brandenburg, ausgeführt in den Maßnahmepaketen, hat das Ziel einer inklusiven Gesellschaft, deren Entwicklung die Kommunen tragen. Dazu gehören auch die Bildungsorte in ihrer Gesamtheit; sie greifen ineinander und müssen zusammen betrachtet werden. Sie alle sind Teil des kommunalen Prozesses.

Der UN-BRK wird ein Paradigmenwechsel zugeschrieben: Es geht in der Sozialpolitik nicht mehr darum, das Fürsorgeprinzip in den Mittelpunkt zu stellen, und die Behinderten als zu betreuende und zu versorgende Menschen zu betrachten, sondern es geht darum, sich an den Menschenrechten und dem Prinzip der Teilhabe aller

¹ Der in diesem Zusammenhang benutzte Begriff Kommune stammt aus dem lateinischen „communis“, was so viel bedeutet wie mit mehreren oder allen gemeinsam, gemeinschaftlich. Im Folgenden wird grundsätzlich von Kommune gesprochen; darin sind Landkreise, kreisfreie Städte, Städte und Ämter einbezogen. Dort wo es zur Unterscheidung wichtig ist, werden die jeweiligen Begrifflichkeiten benutzt.

zu orientieren. Die Konvention hat einen alle Lebensbereiche umfassenden Anspruch. Laut UN-BRK ist Inklusion ein gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozess. In der Praxis ging es in Brandenburg in den meisten Fällen vornehmlich nur um schulische Inklusion – mit der Folge, dass das Thema bei vielen ein Reizwort geworden ist. Manche halten Inklusion angesichts vorhandener Umsetzungsprobleme für gescheitert. Dabei ist inklusive Bildung ein Menschenrecht, zu dessen Umsetzung sich Deutschland völkerrechtlich verpflichtet hat.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte wirbt deshalb für eine Versachlichung der Debatte und fordert die Bundesländer auf, ein inklusives Bildungssystem nach den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention zu schaffen. „*Gut gemachte inklusive Bildung kommt allen zugute, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wie Hochbegabten. Gleichzeitig wird kein Kind ausgeschlossen*“², sagt Valentin Aichele, Leiter der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte.

„*Das inklusive Schulsystem steckt acht Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in den meisten Bundesländern immer noch in den Kinderschuhen*“³, kritisiert Aichele. Weiter führt er aus, dass es zwar Fortschritte in Praxis und Gesetzgebung gebe, die von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich ausfielen. Ebenso sind auch erfolgreiche Modellprojekte der Inklusion zu registrieren. Jedoch hat noch kein Bundesland bis jetzt den notwendigen Rahmen für Aufbau und Betrieb inklusiver Schulen abschließend entwickelt.

Oft wurden handwerkliche Fehler gemacht. „*Wir ermuntern alle Beteiligten, aus den bisherigen Fehlern zu lernen und den Aufbau eines inklusiven Schulsystems zielgerichtet anzugehen*“⁴, so Aichele weiter. Dies gelinge nicht durch Abwarten oder Widerstand, sondern nur durch sachorientiertes und tatkräftiges politisches Handeln.

Im politischen Handeln müssen auch die Befürchtungen der Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte sowie anderer Berufsgruppen ernst genommen werden und deren Vertrauen in die Umgestaltung gestärkt werden.⁵

Nach dem Regierungswechsel in Nordrhein-Westfalen erklärt Susann Kroworsch, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte, die den Prozess der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Nordrhein-Westfalen begleitet, gleichlautend: „*Wir ermuntern alle Beteiligten, aus den bisherigen Fehlern und Herausforderungen bei der Umsetzung inklusiver Bildung in Nordrhein-Westfalen zu lernen und den Aufbau eines inklusiven Schulsystems zielgerichtet anzugehen.*“⁶ Weiter heißt es: „*Die praktischen Schwierigkeiten bei der Etablierung inklusiver Schulen dürften nicht dazu führen, dass Fortschritte nicht gesehen würden oder Inklusion gar als gescheitert betrachtet werde.*“⁷

Die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung sei nur im Rahmen einer systemischen Reform zu begreifen, die gesellschaftlich getragen einen erheblichen Wandel der Bildungssysteme nach sich zieht. Dafür muss auf einer breiten – möglichst parteiübergreifenden – Ebene ein gesellschaftlicher Prozess eingeleitet werden, um die entsprechenden Gesetze und Bildungskonzepte einschließlich der Finanzierung, Verwaltung und Ausgestaltung (Inhalt, Lehrmethoden, Ansätze, Strukturen und Strategien) anzupassen.

Zur Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention

Seit dem 26.03.2009 gilt völkerrechtlich verbindlich die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK)⁸ für Deutschland. Damit hat Deutschland erklärt, dass die menschenrechtlichen Bestimmungen dieser Konvention Maßstab für die weitere Entwicklung unserer Gesellschaft, auch für die künftige Gesetzgebung sind. Bisherige Gesetze, die diesen Bestimmungen nicht entsprechen, müssen überarbeitet werden.

² Aichele, Valentin: Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht und muss umgesetzt werden, Pressemitteilung der Monitoring Stelle UN-BRK, veröffentlicht am 05.09.2017.

³ Ebenda.

⁴ Ebenda.

⁵ Zusammenfassungen aus der o.g. Pressemitteilung.

⁶ Pressemitteilung der Monitoring Stelle UN-BRK, Veröffentlicht am 06.09.2017: „Nordrhein-Westfalen: Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht und muss umgesetzt werden“.

⁷ Ebenda.

⁸ Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der amtlichen, gemeinsamen Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein; Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011.

<http://www.bmas.de>.

Artikel 4 – Allgemeine Verpflichtungen

(1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern. Zu diesem Zweck verpflichten sich die Vertragsstaaten,

alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Umsetzung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte zu treffen,

alle geeigneten Maßnahmen einschließlich gesetzgeberischer Maßnahmen zur Änderung oder Aufhebung bestehender Gesetze, Verordnungen, Gepflogenheiten und Praktiken zu treffen, die eine Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen darstellen...

Dies gilt auch für das Land Brandenburg:

Artikel 4 – Allgemeine Verpflichtungen

(5) Die Bestimmungen dieses Übereinkommens gelten ohne Einschränkung oder Ausnahme für alle Teile eines Bundesstaats.

Die 50 Artikel dieser Konvention umfassen alle Lebensbereiche einschließlich Familie, Arbeit, Wohnen und Mobilität. In der öffentlichen Diskussion ging es aber fast ausschließlich über den „Artikel 24 Bildung“.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK), **Artikel 24 in Leichter Sprache:**⁹

Artikel 24: Recht auf Bildung

Schule

Alle Kinder sollen in die gleichen Schulen gehen.

Behinderte Kinder und nicht behinderte Kinder sollen gemeinsam lernen.

Es soll keine Sonder-Schulen geben.

Die Lehrer und Lehrerinnen müssen für alle Kinder da sein.

Sie müssen für jedes Kind die richtige Hilfe kennen.

Dafür brauchen auch die Lehrer und Lehrerinnen eine gute Ausbildung.

Manche Kinder brauchen viel Unterstützung.

Das geht auch in der Schule für alle.

Die Unterstützungs-Person kommt dann mit in die Klasse.

Auch nach der Schule geht das weiter.

Auch in der Ausbildung lernen alle zusammen.

Und an der Universität.

„Inklusive Bildung“ war das Schlagwort, mit dem die UN-BRK verbunden wurde, besser: auf den sie reduziert wurde. Weder lässt sich die Konvention auf einen einzigen gesellschaftlichen Bereich reduzieren, noch auf eine bestimmte Gruppe, wie zum Beispiel Schülerinnen und Schüler mit diagnostischem Förderbedarf.

Grundsätzlich gilt: **Kein** Kind darf vom Besuch einer Grundschule oder einer weiterführenden Schule ausgeschlossen werden, weder aufgrund einer Behinderung, noch aufgrund sozialer, religiöser, ethnischer, sexueller, kultureller oder anderer Hintergründe. Allen soll gleichwertig mit allen anderen Schülerinnen und Schülern der Zugang zu einem einbeziehenden, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht ermöglicht werden. Das ist mehr als Integration.

Integration im Bereich Schule bedeutet verkürzt dargestellt, dass sich die Schülerinnen und Schüler, die integriert werden, an die bestehenden Schulstrukturen anpassen müssen. Dazu bekommen sie einen Nachteilsausgleich, wenn sie zu einzelnen Anpassungsleistungen nicht in der Lage sind.

⁹ Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (in Leichter Sprache), Deutsches Institut für Menschenrechte e. V., 2018, <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de>.

Inklusion erfordert, dass das Schulsystem sich an den Fähigkeiten und Bedürfnissen der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers orientiert. Dazu ist es gegebenenfalls erforderlich, angemessene Vorsorge zu treffen, damit Behinderungen nicht zum Nachteil werden. Dieser Paradigmenwechsel lässt sich auch so beschreiben: Fragte man bisher „Welche Schule ist die richtige für dieses Kind (z. B. Grundschule oder Förderschule)?“ so ist nun zu fragen „Wie muss sich die Schule verändern, was muss in der Schule geschehen, damit dieses Kind an dieser Schule zusammen mit den anderen Kindern lernen kann?“ Orientierung nicht mehr am System, sondern am Kind.

Die UN-BRK ist die verbindliche Erklärung, dass die Menschenrechte für alle Menschen gelten, auch für Menschen mit Behinderungen. Gleiches galt und gilt für die bereits 1992 von Deutschland ratifizierte Kinderrechtskonvention, die klarmacht, dass die Menschenrechte auch für Kinder gelten. Bei der Ratifizierung der Kinderrechtskonvention gab es allerdings einen Vorbehalt, der erst 2010 zurückgenommen wurde:

Vorbehaltserklärung Deutschlands

Deutschland hat die Kinderrechtskonvention zwar am 6. März 1992 ratifiziert, so dass sie für die Bundesrepublik am 5. April 1992 in Kraft getreten ist, aber zunächst unter einem Vorbehalt:

Da in der Bundesrepublik die Abschiebehaft auch gegen Kinder und Jugendliche verhängt wurde, hat sie dem Ausländerrecht in Deutschland Vorrang vor der Kinderrechtskonvention gegeben. Die darauf beruhende Vorbehaltserklärung bei der Unterzeichnung der Kinderrechtskonvention ist von Deutschland am 15. Juli 2010 durch Hinterlegung einer Rücknahmeerklärung bei den Vereinten Nationen zurückgenommen worden.

Damit gilt Artikel 3 Absatz 1 der Konvention inzwischen auch in der Bundesrepublik ohne Einschränkung, so dass „bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorgan getroffen werden, ...das Wohl des Kindes ... vorrangig zu berücksichtigen ist“.¹⁰

Die breite Übereinstimmung bei der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention wird auch darin erkennbar, dass sie mit keinem Vorbehalt versehen wurde. Neben der Reduzierung der öffentlichen Wahrnehmung auf den Artikel 24 wurde andererseits die allgemeine Bedeutung der UN-BRK für die Gesellschaft fast ausschließlich in den Verbänden und Kreisen der Menschen mit Behinderungen beachtet.

Artikel 3 der UN-BRK macht grundsätzlich die gesamtgesellschaftliche Zielrichtung deutlich:

Artikel 3 – Allgemeine Grundsätze

Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind:

die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit;

die Nichtdiskriminierung;

die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;

die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;

die Chancengleichheit;

die Zugänglichkeit;

die Gleichberechtigung von Mann und Frau;

die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität.

Ebenso wie im Grundgesetz Artikel 3 „(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich... (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ macht die UN-Konvention deutlich, dass alle Menschen

¹⁰ Vorbehaltserklärung Deutschlands zur UN-Kinderrechtskonvention, <https://www.kinderrechtskonvention.info/>.

gleichberechtigt sind und vor Diskriminierung geschützt werden müssen. Artikel 5 Absatz 1 der UN-BRK erklärt, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind, vom Gesetz gleich zu behandeln sind und ohne Diskriminierung Anspruch auf den gleichen Schutz durch das Gesetz und gleiche Vorteile durch das Gesetz haben.

Auf den ersten Blick scheint es, als gehe es „nur“ um Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können oder die deshalb in irgendeiner Form von Diskriminierung betroffen sind. Durch den Artikel 3 wird deutlich: Es geht auch um Menschen mit anderen kulturellen, ethnischen, religiösen, sozialen, sexuellen und sonstigen Hintergründen, wenn sie deshalb an der vollen Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben behindert werden. Oder wenn sie aus diesen Gründen von Diskriminierung betroffen sind. Dies bezeichnet man im Allgemeinen als umfassendes oder erweitertes Inklusionsverständnis.

Artikel 5 – Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind, vom Gesetz gleich zu behandeln sind und ohne Diskriminierung Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz und gleiche Vorteile durch das Gesetz haben.

Die UN-BRK ist am 22. Januar 2011 auch für die **Europäische Union** (EU) in Kraft getreten und gilt damit für alle Bereiche, die in der Zuständigkeit der EU liegen.

Um sicherzustellen, dass die in der Konvention beschriebenen Menschenrechte eingehalten werden bzw. dass eine entsprechende Vorsorge getroffen wird, dass diese Rechte künftig im vollen Umfang für alle uneingeschränkt gelten können, gibt es die sogenannte **Staatenprüfung**. Vor dem zuständigen UN-Ausschuss müssen die einzelnen Staaten in einem festgelegten Intervall über die Entwicklung zur Einhaltung und Sicherung der Menschenrechte berichten. Der Ausschuss kann dann Empfehlungen für die weitere Entwicklung geben oder auch kritisch Stellung nehmen. Die letzte Staatenprüfung für Deutschland fand 2015 statt.

2 DIE ANLAGE DER STUDIE

In diesem Gutachten wird dargestellt und analysiert, was in Brandenburg seit dem Inkrafttreten der Konvention am 26.03.2009 in die Wege geleitet wurde, um Inklusion als Menschenrecht in der Gesellschaft zu verankern. Besonders in den Blick genommen wird schulische Inklusion im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung.

Die Untersuchung der schulischen Inklusion bezog sich auf Grund-, Ober- und Gesamtschulen; Gymnasien, die Schulen der beruflichen Bildung sowie die Schulen in freier Trägerschaft wurden nicht berücksichtigt.

Eine Analyse der politischen Entscheidungen, Veröffentlichungen und Verordnungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Brandenburg zeigt die inklusive Entwicklung sowohl in der Gesellschaft als auch im Bereich der Schulen.

Um eine Übersicht über den gesamtgesellschaftlichen Prozess zu bekommen wurden alle Kommunen und Landkreise im November/ Dezember 2017 per eMail befragt, wie weit auf den jeweiligen Ebenen eine von der Politik gesteuerte und von der Gesellschaft mitgetragene inklusive Entwicklung stattfindet.

Durch eine Online-Umfrage¹¹ (November / Dezember 2017) unter schulischen Elternvertretern wurde erhoben, wie Eltern den inklusiven gesellschaftlichen und schulischen Prozess einschätzen.

In fünfunddreißig Telefon-Interviews¹² wurden Schulleitungen (30) sowie Koordinatorinnen und Koordinatoren für gemeinsames Lernen (5) zur aktuellen Situation in den Schulen (April bis Juni 2018) befragt; außerdem wur-

¹¹ Zur Durchführung der Online-Umfrage siehe Anlage 1.

¹² Zur Durchführung der Telefon-Interviews siehe Anlage 2.

den dazu die jeweils tagesaktuellen Angaben der Schulen in den jeweiligen Schulportraits auf den Internetseiten www.bildung-brandenburg.de ausgewertet.

Aus den so gewonnenen Erkenntnissen wurden die Hauptprobleme der inklusiven Entwicklung in Gesellschaft und Schule herauskristallisiert. Erfahrungen mit Fehlentwicklungen können dazu beitragen, zu lernen, wie dieser Prozess in den nächsten Jahren effizienter gestaltet werden kann. Auch wird aufgezeigt, wie eine möglichst breite Beteiligung aller erreicht werden kann.

Handlungsempfehlungen für die weitere Umsetzung der UN-BRK in Brandenburg in einem gesamtgesellschaftlichen Prozess, in den die schulische Inklusionsentwicklung eingebettet ist, sind an den Schluss gestellt.

Abschließend zeigt das Gutachten, wie sowohl der Prozess selbst als auch das Ergebnis in Einklang mit den in Artikel 3 UN-BRK niedergelegten allgemeinen Prinzipien gestaltet werden kann, insbesondere wird dabei das Zusammenwirken von gesellschaftlichen und schulischen Entwicklungen in den Fokus genommen.

3 INKLUSION IN BRANDENBURG 2018 - ENTWICKLUNG SEIT 2009

3.1 GESAMTGESELLSCHAFTLICHER PROZESS

In Brandenburg gab es von Anfang an den Anspruch, eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung (angesiedelt im Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie (MASF)) zu gestalten; sinnvollerweise wurden hier auch die schulischen Aspekte der Inklusion verankert.

Dieses Vorhaben, einen gemeinsamen gesellschaftlichen Prozess zur Umsetzung der UN-BRK zu gestalten, wird im Maßnahmenpaket von 2011 deutlich: *„Die Landesregierung hat sich als übergeordnetes politisches Ziel der Chancengleichheit aller Brandenburgerinnen und Brandenburger verpflichtet. Dazu gehört die Chancengleichheit von Frauen und Männern, von jungen und älteren Menschen, von Menschen mit und ohne Kinder, von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund genauso wie von Menschen mit und ohne Behinderung. Das MASF hat die Aufgabe, die Maßnahmen der Landesregierung für Chancengleichheit zu koordinieren.“*¹³

In Vorbereitung organisierte das Arbeits- und Sozialministerium 2010 fünf Regionalkonferenzen. Nach dem Motto der UN-BRK „Nichts über uns ohne uns“ kamen Betroffene zusammen und sammelten Ideen. Insgesamt besuchten über 1.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer diese Konferenzen. Ihre Vorschläge wurden auf einem Ideenworkshop unter Beteiligung der Selbsthilfeverbände und der kommunalen Behindertenbeauftragten ausgewertet und in den Forderungskatalog des Maßnahmenpakets eingearbeitet.

2011 wurde das **„Behindertenpolitische Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg – Auf dem Weg zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“** verabschiedet und veröffentlicht.

Im Vorwort erklärten Sozial- und Arbeitsminister Günter Baaske (SPD) und Jürgen Dusel, Landesbeauftragter für die Belange behinderter Menschen, gemeinsam: *„Wir verstehen und handhaben unsere Politik für Menschen mit Behinderung als eine alle Ressorts erfassende Querschnittsaufgabe. In dieser engen Kooperation ist auch das Maßnahmenpaket entwickelt worden. Natürlich: Bis zu einem ‚inkluisiven Brandenburg‘ ist es noch ein weiter Weg. Denn Akzeptanz, Teilhabe, Chancengleichheit wachsen nur in dem Maße, wie die ‚Mauer in den Köpfen‘ verschwindet. Bei allen Veränderungen, die mit diesem umfassenden Prozess einhergehen, wollen wir Augenmaß halten und die Menschen mitnehmen.“*¹⁴

¹³ Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg, S. 5.

¹⁴ Ebenda, S. 3.

Im „**Handlungsfeld 1.2 Erziehung und Bildung in der Schule**“ sind klare Zielsetzungen für schulische Inklusion formuliert; allerdings unter Haushaltsvorbehalt. Die schulische Bildung wurde in das „Behindertenpolitische Maßnahmenpaket“ integriert. Auch damit wird der gesamtgesellschaftliche Anspruch in Brandenburg deutlich.

2016 fand erneut eine **Dialog-Reihe über „Die zukünftige Politik für Menschen mit Behinderungen“** statt. In sechs regionalen Foren wurde diskutiert, wie das Maßnahmenpaket weiterentwickelt werden soll. Dabei engagierten sich nur noch halb so viele Teilnehmer wie sechs Jahre zuvor (500). Die Ergebnisse der Foren flossen ein in das Ende 2016 durch das Kabinett verabschiedete „Behindertenpolitische Maßnahmenpaket 2.0: Auf dem Weg zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.“¹⁵

Auch hier war die schulische inklusive Bildung einbezogen, auch auf die Ergebnisse der Staatenprüfung wurde eingegangen: *„In Auswertung der abschließenden Bemerkungen des UN-Ausschusses zur Staatenprüfung der Bundesrepublik Deutschland von April 2015 wurde u.a. die Entwicklung eines Zeitplans und von Zielvorgaben empfohlen, um den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem herzustellen, einschließlich der notwendigen Finanzmittel und des erforderlichen Personals auf allen Ebenen. In diesem Zusammenhang wird die Bereitstellung angemessener Vorkehrungen auf allen Bildungsebenen sowie deren rechtliche Durchsetzbarkeit und Einklagbarkeit vor Gericht empfohlen. Die Schulung der Lehrkräfte auf dem Gebiet der inklusiven Bildung ist zudem umzusetzen. Diesen Empfehlungen trägt das Land Brandenburg mit der derzeitigen Erstellung eines Landeskonzeptes ‚Gemeinsames Lernen in der Schule‘ Rechnung, in dem Schlussfolgerungen aus dem Abschlussbericht der Begleitforschung zum Pilotprojekt ‚Inklusive Grundschule‘ bezogen auf die Schulstufen aufgezeigt sowie Vorschläge für eine weitere Entwicklung zum Ausbau des Gemeinsamen Lernens in der Primarstufe und in den weiterführenden Schulen dargestellt werden. Des Weiteren werden im Konzept die Möglichkeiten von unterrichtsunterstützenden Maßnahmen sowie personellen, baulichen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie zur Fachkräftegewinnung dargelegt. Die Empfehlungen ‚des wissenschaftlichen Beirats‘ werden im Konzept berücksichtigt.“*¹⁶

Abschließend wird erneut das Anliegen, **eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung zu fördern**, erklärt: *„Auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft wird nicht nur ein langer Atem, sondern werden auch viele Verbündete gebraucht. Auch zukünftig strebt die Landesregierung bei der Umsetzung der UN-BRK einen möglichst breiten politischen Konsens aller Fraktionen im brandenburgischen Landtag sowie der politisch Verantwortlichen in den Landkreisen und kreisfreien Städte an. Es bleibt als wesentliche Aufgabe, den Gedanken des inklusiven Miteinanders in die Zivilgesellschaft zu tragen. Bei der Entwicklung eines Gemeinwesens für Menschen mit und ohne Behinderungen sind alle gesellschaftlichen Akteure aufgerufen, sich einzubringen. Die Landesregierung setzt mit dem Maßnahmenpaket 2.0 einen weiteren Impuls. Auf dem gemeinsamen Weg zu einem inklusiven Brandenburg sollen die Aktivitäten der Kommunen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Kirchen, Vereine, Parteien etc. mit denen der Landesregierung sinnvoll verzahnt werden. Nur gemeinsam kann es gelingen, gleichberechtigte und wirksame Teilhabe zu gestalten.“*¹⁷

Trotz dieser intensiven Bemühungen der Landesregierung, das Thema Inklusion gesellschaftlich zu verankern, stand die schulische Inklusion – und damit die Bildungspolitik – weitgehend im Fokus der Öffentlichkeit. Eine Durchsicht der Pressemeldungen zu den Themen Inklusion und Menschen mit Behinderungen der Jahre 2009 bis 2012 zeigt, dass knapp 80 Prozent der Artikel die schulische Inklusion betrafen. Über die Erarbeitung und Veröffentlichung des behindertenpolitischen Maßnahmenpakets waren nur wenige Meldungen und Informationen in der Presse zu lesen. In der Märkischen Allgemeinen Zeitung beispielsweise sind dazu gerade einmal drei Artikel erschienen.

Damit verbunden ist in den Kommunen ein massiver Druck zur Umsetzung der Inklusion im Schulbereich entstanden, obwohl nach wie vor gesetzliche Vorgaben im Schulgesetz fehlten. Wenn positiv berichtet wurde, dass in Brandenburg inzwischen ungefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem För-

¹⁵ Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket der Landesregierung 2.0, Februar 2017.

¹⁶ Ebenda S. 15f.

¹⁷ Ebenda, S. 122.

derbedarf auf allgemeine Schulen geht, dann steht dahinter eine enorme Leistung nicht nur der Schulen und der Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch der Schulträger. An vielen Orten sind dabei große Schwierigkeiten entstanden, weil weder die gesetzlichen Vorgaben geklärt waren, noch die Finanzen transparent zur Verfügung gestellt wurden.

3.2 SCHULISCHER INKLUSIONSPROZESS

Inklusive Bildung meint Prozesse der Unterstützung einer und eines jeden einzelnen Lernenden – ohne Ausschluss und Ausnahme¹⁸. Daraus erwächst die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Dieser inklusive Veränderungsprozess, der das selbstgesteuerte und eigenständige Lernen der Kinder fördert, beginnt bereits in der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Förderung. Je besser hier aufeinander aufgebaut wird, je effektiver wird das gemeinsame, von der Unterschiedlichkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler profitierende Lernen entwickelt. Da in Brandenburg sowohl die Arbeit der frühkindlichen als auch der schulischen Erziehung und Bildung gemeinsam in einem Ministerium verantwortet werden, ist die Chance einer gemeinsamen Entwicklung groß. Im Bereich der Kitas war und ist die inklusive Ausrichtung in den meisten Einrichtungen beispielhaft gut. Auch die Ausgangslage für inklusive Bildung in der Schule war in Brandenburg sehr gut.

Bereits seit 1996 war, zwar mit Haushaltsvorbehalt, im Schulgesetz festgeschrieben, dass der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Vorrang hat. Deshalb lag bei Inkrafttreten der UN-BRK in Deutschland der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in den allgemeinen Schulen (Schuljahr 2008/2009) bei 34,4 Prozent, das heißt mehr als ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten Förderbedarf nahmen am gemeinsamen Unterricht teil (Durchschnitt in Deutschland: 18,4 Prozent). Allerdings lag in Brandenburg die Anzahl der Förderschüler mit 8,5 Prozent deutlich über dem Bundesdurchschnitt (sechs Prozent). Über 40 Prozent mehr Schülerinnen und Schülern als im Bundesdurchschnitt haben in Brandenburg einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf.¹⁹

Pädagogisch liegen in Brandenburg viele und gute Erfahrungen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen vor, auch mit der Arbeit in altersgemischten Lerngruppen (u.a. siehe das Projekt „Kleine Grundschule“). Ebenso wurden in den Flex-Klassen umfangreiche Erfahrungen zur Arbeit mit heterogenen Lerngruppen gesammelt. Zumindest im Grundschulbereich waren die Startvoraussetzungen für die Einführung inklusiver schulischer Bildung sehr gut.

Auf diesem Hintergrund schätzte Bildungsminister Holger Rupperecht (SPD) bereits im Oktober 2010 die Bedeutung der UN-BRK für die Schule richtig ein: *„Ein Megathema wird in den nächsten Jahren auch die Bildungspolitik stark beeinflussen: Inklusion. Inklusion ist die Aufforderung an die Gesellschaft, Ausgrenzung zu verhindern und soziale Integration zu ermöglichen – und dies von Geburt an. Niemand darf wegen einer Behinderung von Bildung ferngehalten, jedem muss ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung ermöglicht werden. Die UN-Behindertenrechtskonvention – inzwischen geltendes Völkerrecht und Bundesgesetz – fordert letztlich das wohnortnahe gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung. Auch hier sind wir bereits auf einem guten Weg. Der Anteil der integrativen Beschulung liegt mit 36 Prozent doppelt so hoch wie der Bundesschnitt. Und doch ist der Weg zur inklusiven Schule ein weiter und schwieriger Weg. Wir brauchen behindertengerechte Schulgebäude, ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer und ein verändertes Bewusstsein in der Gesellschaft. In den kommenden Monaten werde ich zu „Runden Tischen“ einladen, um die Folgerungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention für die Bildung in unserem Land zu beraten.“²⁰*

¹⁸ Platte, Andrea (2012): Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. Unveröffentlichtes Manuskript.

¹⁹ Bisher hat es unseres Wissens noch keine Untersuchung gegeben, die erforscht haben, welche Ursachen dem deutlich erhöhten Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler in Brandenburg zugrunde liegen.

²⁰Holger Rupperecht: In Perspektive 21, Oktober 2010.

Aus den angekündigten „Runden Tischen“ wurden **sechs Regionalkonferenzen**, auf denen die Vorstellungen zur inklusiven Bildung des zuständigen Ministeriums kontrovers diskutiert wurden. In einem der Input-Referate erklärte die Nachfolgerin von Minister Holger Rupprecht, Ministerin Martina Münch (SPD): *„Bei der Umsetzung von Inklusion geht es nicht nur um die Veränderung von Rahmenbedingungen – es geht vielmehr um einen tiefgreifenden Bewusstseinswandel ...Das wesentliche Prinzip von Inklusion ist die Wertschätzung von Vielfalt – heterogene Gruppen werden der Normalfall, in der Gesellschaft wie in der Schule. Das bedeutet automatisch eine steigende Chancengerechtigkeit, denn gerade die Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf ‘Lernen’ sind in der Regel Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Elternhäusern. Mein Ziel ist: Im Jahr 2019 soll kein Kind wegen eines besonderen Förderbedarfs im Lernen, in der sprachlichen Entwicklung oder im Verhalten seine Schule im Wohnumfeld verlassen müssen.“*²¹

Mit großem Aufwand wurde die Entwicklung inklusiver Bildung unter dem Arbeitstitel „Eine Schule für alle“ gestartet. In einem Beitrag in dem Band „Inklusion und Integration“²² hat Bildungsministerin Martina Münch (SPD) die Dimensionen dieses Vorhabens dargelegt. Sie zeigt auf, dass für inklusive Schulstrukturen auch in Brandenburg *„starke Unterstützungssysteme erforderlich sind sowie eine enge Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und Sozialhilfe. Deshalb gibt es spezielle Fortbildungsangebote für Fachkräfte in der interdisziplinären Zusammenarbeit in Leitungs- bzw. Koordinationsfunktionen aus den Systemen ‘Schule’, ‘Jugendhilfe’, sowie ‘Soziales’ und ‘Gesundheit’. Ziel ist es, Kommunikationsprozesse zwischen den Akteuren der unterschiedlichen Systeme zu initiieren, Handlungswissen zu vermitteln und praxisorientierte Instrumente für ein kooperatives Zusammenwirken zu entwickeln.“*²³

Um Strukturen in Brandenburg zu entwickeln, wurden sechs Regionalkonferenzen (2011) durchgeführt. Es folgte die Einrichtung des **Runden Tisches „Inklusive Bildung“** als Beratungsgremium für das brandenburgische Bildungsministerium bei der Weichenstellung für die „Schule für alle“. Dazu wurden mehr als 40 Verbände und Initiativen, darunter die Landesräte der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer, verschiedene Betroffenen-, Lehrer- und Sportverbände, kommunale Spitzenverbände, die Arbeitsgemeinschaft freier Schulen, Kirchen, Gewerkschaften und Kammern sowie die bildungspolitischen Sprecher aller brandenburgischen Landtagsfraktionen eingeladen. Die Leitung und Verantwortung lag (und liegt) beim Bildungsministerium.

Ebenfalls 2011 wurde der **wissenschaftliche Beirat „Inklusive Bildung“** einberufen; zehn Experten und Wissenschaftler aus dem Bereich der inklusiven Bildung aus unterschiedlichen Bundesländern haben das Bildungsministerium von Oktober 2011 bis März 2014 bei der Entwicklung von Maßnahmen für die „Schule für alle“ begleitet. Darüber hinaus erarbeitete der Beirat 55 Empfehlungen für die weitere inklusive Entwicklung in Brandenburg. Diese Empfehlungen wurden am 31.03.2014 der Ministerin überreicht und am 12.06.2014 im Bildungsausschuss des Landtages vorgestellt. Einmütig haben alle bildungspolitischen Sprecher der Parteien in der Beratung festgestellt, dass man mit diesen Empfehlungen *„eine Messlatte gesetzt hätte, an der sich jede zukünftige Landesregierung messen lassen müsse“*. (Thomas Günther, SPD)²⁴

Die Abgeordnete Marie Luise von Halem (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN) ergänzte: *„... Besonders positiv sei es, dass hervorgehoben werde, dass die verschiedenen Ebenen der schulischen Inklusion und der Inklusion überhaupt beteiligt werden müssten.... Inklusion sei ein derart übergreifendes Thema, bei dem es tatsächlich darum gehe, eine ganze Gesellschaft zu verändern. Hier müssten die unterschiedlichsten Ebenen mit den dazugehörigen Personen mit eingebunden werden.“*²⁵

²¹Bildungsministerin Martina Münch am 20.04.2011 auf der Pressekonferenz zu den fünf Regionalkonferenzen, in: Dokumentation zu den Regionalkonferenzen „Schule für alle“ der staatlichen Schulämter des Landes Brandenburg.

²²In: Gerhard Banse / Bernd Meier (Hrsg.), Inklusion und Integration, Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich Reihe: Gesellschaft und Erziehung, historische und systematische Perspektiven, Herausgegeben von Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig, Mitbegründet von Bodo Friedrich †, Band 13, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2013.

²³ Ebenda, S. 21f.

²⁴ Sitzungsprotokoll der 56. Sitzung des Ausschusses für Bildung, Jugend und Sport am 12.06.2014.

²⁵ Ebenda.

Der Abgeordnete Thomas Günther (SPD) betonte: *Aus den Empfehlungen sei „auch hervorgegangen, wie wenig vorbereitet die gesamte Gesellschaft auf das Thema Inklusion sei. Sie sei vom Kopf her überhaupt noch nicht darauf eingestellt. Daher sei es wichtig, für das gemeinsame Leben und Lernen zu werben.“*²⁶

Für die CDU bedankte sich der Abgeordnete Ingo Senftleben „für die sorgfältig ausgearbeiteten Empfehlungen des Beirats.“ und stellte fest, *„dass sich Deutschland sehr wohl in den letzten Jahren hin zur Inklusion entwickelt habe und es nicht mehr darum gehe, Dinge zu verhindern oder dafür Begründungen zu suchen... Die Politik habe die Aufgabe, solch sensible Punkte zu beachten. Es sei dem Beirat auch dahingehend zuzustimmen, dass die Politik nunmehr gefordert sei, die Grundlagen zu schaffen... Dabei seien alle Parteien gleichermaßen gefordert. Der Bericht des Beirats müsse dabei weiterhin eine Rolle spielen.“*²⁷

Der Abgeordnete Andreas Büttner (FDP) stellte fest, *„dass die Empfehlung genau das sei, was das Land zu dem Thema Inklusion brauche... Bezüglich der Kommunen führt er an, dass diese selbst Verpflichtete der UN-Behindertenrechtskonvention seien und sich daher nicht unbegrenzt auf das Konnexitätsprinzip berufen könnten. Er habe den Eindruck, dass das Thema der Inklusion insgesamt auf städtischer und gemeindlicher Ebene nicht zu den prioritären Themen gehören würde.“*²⁸ Mit diesen Aussagen wird deutlich, dass es in Brandenburg nicht mehr um das „Ob“, sondern nur noch um das „Wie“ inklusiver Bildung geht.

3.2.1 PILOTPROJEKT „INKLUSIVE GRUNDSCHULE“

Im Schuljahr 2012/13 wurde mit bundesweiter Beachtung das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ gestartet. 84 Grundschulen beteiligten sich. Die Pilotschulen sollten nach ihren eigenen pädagogischen Konzepten inklusive Bildung für alle praktizieren können. Mit Beginn des Schuljahres wurden alle Kinder aus dem Einzugsbereich der Schule in die 1. Klasse aufgenommen, auch die mit Unterstützungsbedarf beim Lernen oder bei Sprachschwierigkeiten sowie Auffälligkeiten im sozialen Verhalten. Inklusive Angebote für Kinder und Jugendliche mit den Förderschwerpunkten „geistige Entwicklung“, „Hören“, „Sehen“ und „körperlich motorische Entwicklung“ sollten später folgen. Von den unterschiedlichen Erfahrungen der Pilotschulen mit ihren verschiedenen Konzepten auf dem Weg zur „Schule für alle“ sollten anschließend die anderen Schulen profitieren.

Rahmenbedingungen für das Pilotprojekt:

Für fünf Prozent der Gesamtschülerzahl einer Pilotschule standen zusätzlich 3,5 Lehrerwochenstunden je Schülerin oder Schüler als Basisausstattung bereit. Zum Beispiel: An der Pilotschule XYZ lernen in den Klassen 1 bis 6 280 Schülerinnen und Schüler. Fünf Prozent davon sind 14 Schülerinnen und Schüler, multipliziert mit 3,5 Lehrerwochenstunden ergibt 49 Lehrerwochenstunden. Die Beispiels-Pilotschule XYZ verfügt also ab dem Schuljahr 2012/13 über zusätzliche 49 Unterrichtsstunden.

Für besondere Problemlagen standen den staatlichen Schulämtern zusätzliche Lehrerwochenstunden als Pool zur Verfügung. Sie konnten – nach Bedarf – konkreten Schulen zugewiesen werden.

Für die Schülerinnen und Schüler mit anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten wurden individuell zusätzliche Stunden für den gemeinsamen Unterricht zur Verfügung gestellt. Grundlage waren gesonderte Feststellungsverfahren.

Klassengröße: In der 1. Klasse einer Pilotschule lernten in der Regel 23, höchstens aber 25 Schülerinnen und Schüler. Einige wenige, schulspezifische Ausnahmefälle wichen von dieser Vorgabe ab. Die Erstklässler wurden nach einem ganzheitlichen, schulinternen Unterrichtskonzept auf der Grundlage der geltenden Rahmenlehrpläne unterrichtet und für jedes Kind wurde ein individueller Lernplan geführt.

²⁶ Ebenda.

²⁷ Ebenda.

²⁸ Ebenda.

3.2.2 LEHRKRÄFTE-FORTBILDUNG

Seit Beginn des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“ im Schuljahr 2012/13 sollten alle Lehrkräfte der Pilotschulen gezielte Fortbildungen bekommen. Die Voraussetzungen und Fortbildungsbedürfnisse langjähriger, erfahrener Lehrkräfte sind individuell höchst unterschiedlich, deshalb boten speziell ausgebildete Beratungsteams verschiedene, individuell veränderbare Fortbildungsmodule an. Das Qualifizierungsangebot war insgesamt auf 18 Monate angelegt und umfasste 60 Stunden. Grundlage dafür bildete ein Curriculum, das vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) entwickelt wurde. Darin enthalten waren zum Beispiel Beobachten und Begleiten individueller Lernprozesse speziell in den Bereichen Lesen, (Recht-) Schreiben und Mathematik oder auch Formen der inklusiven Unterrichtsorganisation.

3.2.3 FACHTAGE „INKLUSIVE BILDUNG“

Parallel zum Start fanden 2013 Fachtage „Inklusive Bildung“ statt. „Chancen ergreifen – Barrieren abbauen – Herausforderungen meistern“ hieß das Motto von vier Fachtagen zur inklusiven Bildung im November und Dezember 2013. Schulleitungen und Lehrkräfte, Eltern- und Schülervertretungen sowie Schulträger haben dabei intensiv über praktische Erfahrungen, Konzepte und Rahmenbedingungen der inklusiven Bildung im Land Brandenburg diskutiert. Insgesamt haben rund 600 Besucher die Fachtage in Frankfurt (Oder), Cottbus, Neuruppin und Werder (Havel) miterlebt. Veranstaltet wurden die Fachtage von den ehemaligen staatlichen Schulämtern, gemeinsam mit dem Bildungsministerium und unterstützt von Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats „Inklusive Bildung“.

Die damalige Bildungsministerin Martina Münch begrüßte den fachlichen Austausch und freute sich über Anregungen und Erkenntnisse, die die inklusive Bildung im Land weiter voranbringen. *„Unser Ziel ist die ‘Schule für alle’ – die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen nach seinen konkreten Bedürfnissen und Fähigkeiten. Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem wollen wir die Schulen zu ‘Schulen für alle’ entwickeln. Dabei denken wir auch darüber nach, wie wir die Schulen in die Lage versetzen können, allen Kindern und Jugendlichen offenzustehen und sie optimal zu fördern.“*²⁹

3.2.4 ABSCHLUSSBERICHT ZUR BEGLEITFORSCHUNG DES PILOTPROJEKTS 'INKLUSIVE GRUNDSCHULE' - INKLUSIVES LERNEN UND LEHREN IM LAND BRANDENBURG

Ende 2015 nach einer Phase der wissenschaftlichen Begleitung in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 wurde der „Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts 'Inklusive Grundschule' - Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg“ vorgelegt. Die Forschung gliederte sich in zwei Teilstudien:

„Die erste Teilstudie fokussierte das Geschehen in ausgewählten Klassen und untersuchte über einen Längsschnitt von zwei Schuljahren, wie sich Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Ausgangslagen hinsichtlich fachlicher, personaler und sozialer Merkmale entwickeln.“

*Die zweite Teilstudie nahm die Lehrerinnen und Lehrer aus allen 84 inklusiven Pilotschulen in den Blick und betrachtete, wie sich Merkmale der professionellen Kompetenz im Untersuchungszeitraum veränderten. Zudem wurden im Rahmen dieser Teilstudie die Fortbildungs- und Beratungsangebote evaluiert, die die Lehrkräfte der Pilotschulen besuchten. Im ersten Untersuchungsjahr wurden diejenigen Lehrerinnen und Lehrer aller Pilotschulen befragt, die in einer Klasse des zweiten und/oder dritten Jahrgangs unterrichten.“*³⁰

Die vier Ziele dieser Studie waren:

1. *„Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Pilotschulen zu beschreiben. Dabei wurden fachliche Leistungen (Wie gut können die Schülerinnen und Schüler lesen, schreiben und rechnen?), Merk-*

²⁹ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Dokumentation der Fachtage zur inklusiven Bildung, Chancen ergreifen – Barrieren abbauen – Herausforderungen meistern, 2013, S. 3.

³⁰ Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg, Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“, Zusammenfassung, Autorinnen und Autoren Nadine Spörer, Agi Schründer-Lenzen, Miriam Vock & Kai Maaz, Potsdam 2015, S. 262f.

male der Lernmotivation (Welches Interesse zeigen Kinder an einem Fach und welches Vertrauen in die eigene Kompetenz besitzen sie?) und das soziale Miteinander (Wie gut fühlen sich die Schülerinnen und Schüler in ihre Klasse integriert?) untersucht.³¹

2. „Veränderungen von berufsbezogenen Merkmalen der Lehrerinnen und Lehrer zu dokumentieren und diese in Zusammenhang mit den in PING (Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“) angebotenen Fortbildungen zu setzen. Als berufsbezogene Merkmale wurden Fachwissen, berufliche Vorerfahrungen, Einstellungen und Erwartungen zum inklusiven Unterrichten sowie Empfindungen (Wie stark fühlt sich eine Lehrkraft durch inklusives Unterrichten belastet?) erfasst. Zudem wurde erhoben, welche Fortbildungen eine Lehrkraft besucht hatte und wie sie deren Umsetzung und die Nützlichkeit für den Unterrichtsalltag bewertete.“³²
3. „Beschreibung der Schul- und Unterrichtsgestaltung. Im Fokus dieses Schwerpunkts stand zum einen, wie Schülerinnen und Schüler den inklusiven Unterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik wahrnehmen. Zum anderen wurde untersucht, inwiefern sich die Pilotschulen hinsichtlich der Ausgestaltung ihrer Schulprogramme unterscheiden.“³³
4. „Jene Merkmale zu identifizieren, die die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflussen haben. Zu diesem Zweck wurden zusammenfassend die beruflichen Merkmale der Lehrkräfte, die Zusammensetzung der Klassen und individuelle Merkmale des jeweiligen Kindes in Beziehung zu den fachlichen Leistungen und dem Ausmaß der sozialen Integration eines Kindes gesetzt.“³⁴

Inzwischen hat im Schuljahr 2017/18 erneut eine **zweijährige Projektphase „Gemeinsames Lernen in der Schule“** begonnen. In diesem Schuljahr 2018/2019 gibt es **insgesamt 188 „Schulen für gemeinsames Lernen“**.

Auf dem Hintergrund dieser Maßnahmen und Projekte hat sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf an den allgemeinen Schulen in Brandenburg deutlich erhöht.

4 STATISTIK – ENTWICKLUNG INKLUSIVER BILDUNG IN BRANDENBURG

Brandenburg ist eines der Bundesländer, die im gemeinsamen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler deutlich über dem Bundesdurchschnitt liegen. Im Schuljahr 2015/16 besuchte fast jedes zweite Kind mit diagnostiziertem Förderbedarf eine allgemeine Schule. Damit setzt sich die positive Entwicklung aus den Erfahrungen des gemeinsamen Unterrichts fort.

³¹ Ebenda S. 5.

³² Ebenda S. 5.

³³ Ebenda S. 5.

³⁴ Ebenda S. 5.

	2009 / 10		2015/16	
	D	Bbg	D	Bbg
SuS ³⁵ an allgemeinen Schulen	11.484.960	272.189	10.831.676	275.136
SuS mit diagnostiziertem Förderbedarf gesamt	476.418	15.760	517.384	16.364
Anteil der SuS mit diagnostiziertem Förderbedarf	4,15 %	5,79 %	4,78 %	5,94 %
SuS mit Förderbedarf im GU	97.626	5.751	194.866	7.770
Anteil von den SuS mit diagnostiziertem Förderbedarf, die gemeinsam beschult werden	20,5%	36,5%	37,7%	47,5%
Anteil an der Gesamtschülerschaft	0,85%	2,11%	1,80%	2,82%
SuS an Grundschulen	4.430.402	117.272	4.240.073	120.931
SuS mit Förderbedarf im GU der Grundschulen	59.036	4.149	104.219	4.740
Anteil an der Gesamtschülerschaft Grundschule	1,33%	3,54%	2,46%	3,92%

In der Praxis bedeuten diese Zahlen, dass in Brandenburg im Schuljahr 2009/10 theoretisch über alle Schulformen verteilt, in jeder zweiten Klasse mit 25 Schülerinnen und Schülern ein Kind mit diagnostiziertem Förderbedarf beschult wurde (0,5 pro Klasse); in den Grundschulen waren es 0,9 Kinder pro Klasse. Im Schuljahr 2015/16 erhöhte sich dieser Anteil auf 0,7 Kinder pro Klasse (alle Schulen) bzw. auf 1,0 Kinder pro Klasse (Grundschulen).

Betrachtet man die Entwicklung in Brandenburg seit Inkrafttreten der UN-BRK, kann festgestellt werden: Sowohl im gesellschaftlichen als auch im schulischen Bereich hat Brandenburg mit einer hohen Dynamik den Umsetzungsprozess der UN-BRK begonnen. Dabei war zu beobachten, dass der schulische Prozess in der öffentlichen Wahrnehmung so stark in den Vordergrund gerückt wurde, dass der gesamtgesellschaftliche Prozess in den Hintergrund trat und für viele kaum erkennbar war. Dabei sind von der Verwirklichung der UN-BRK im außerschulischen Alltag weit mehr Menschen mit (schweren) Behinderungen³⁶ betroffen als in Kindergarten und Schule.

Der folgende Exkurs zeigt auf, wie viele Menschen in Brandenburg davon betroffen sind:

EXKURS: STATISTISCHE ZAHLEN ZU BEHINDERUNGEN IN BRANDENBURG

	2009	2013	2015
Einwohner in Brandenburg	2.511.525	2.449.565	2.484.826
Landesamtes für Soziales und Versorgung -Statistik: ³⁷ Menschen mit Behinderungen GdB* 30 – 60		435.224	456.376
Anteil an der Gesamtbevölkerung		17,77 %	18,34 %
- davon mit einem GdB* 30- 40		119.530	125.103
- davon mit einem GdB* > 50		315.694	331.269
Landesamt für Statistik ³⁸ Menschen mit schweren Behinderungen, GdB > 50 **	221.629	252.946	261.300
Prozentualer Anteil	8,82 %	10,32 %	10,51 %
Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren (gesamt)			375.964
Prozentualer Anteil an der Bevölkerung			15,13 %
Kinder und Jugendliche mit schweren Behinderungen bis 18 Jahren	4.402	4.899	4.530
Prozentualer Anteil der jungen Menschen mit schweren Behinderungen bis unter 18 Jahren	1,99 %	1,94 %	1,73 %

* GdB = Grad der Behinderung; wird in 10er Schritten gemessen
** Alle folgenden Zahlen entsprechend den Angaben des Landesamtes für Statistik

³⁵ In den Tabellen wird die Abkürzung „SuS“ für „Schülerinnen und Schüler“ benutzt um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen.

³⁶ Statistisches Jahrbuch Brandenburg 2017; Anmerkung: Die Statistik erfasst nur die Menschen mit schweren Behinderungen.

³⁷ Landesamt für Soziales und Versorgung, www.lasv.brandenburg.de.

Auf Antragstellung entscheiden die Versorgungsämter über den Grad der Behinderung und die Vergabe von Merkzeichen, die im Schwerbehindertenausweis eingetragen werden. Die Schwere einer Behinderung wird nach den Bestimmungen des Sozialgesetzbuches IX. in Zehnergraden (von 20 bis 100) angegeben. Eine Schwerbehinderung liegt erst ab einem Grad der Behinderung (GdB) von 50 vor.

³⁸ Statistisches Jahrbuch Brandenburg 2017; Anmerkung: Die Statistik erfasst nur die Menschen mit schweren Behinderungen.

Bei den statistischen Zahlen über Menschen mit Behinderungen werden mit Blick auf die UN-BRK und die Folgerungen in Brandenburg mehrere Probleme deutlich:

1. Das Landesamt für Statistik weist nur die Menschen mit schweren Behinderungen ab einem Grad der Behinderung von 50 aus.
2. Die Zahlen vom Landesamt für Soziales und Versorgung umfassen alle Behinderten, weisen aber auch die Menschen mit Behinderungen ab einem Grad der Behinderung von 50 aus. Diese Zahlen weichen erheblich von denen des Landesamtes für Statistik ab.
3. Die UN-BRK unterscheidet **nicht** zwischen behindert und schwerbehindert. Sie gilt für alle Menschen mit Behinderung oder Einschränkung unabhängig von einer amtlich anerkannten Behinderung.
4. Für die Diagnostik eines individuellen Förderbedarfs in der Schule werden zusätzlich weitere Merkmale hinzugezogen, u. a. Lernen, sozial-emotionale Entwicklung.

Da diese Zahlen Grundlagen für finanzielle, sächliche und personelle Planungen sind, besteht hier dringender Handlungsbedarf. Eine transparente, nachvollziehbare Darstellung der Zahlen ist dringend erforderlich.

Unabhängig davon, dass die UN-BRK keine Einteilung nach Graden der Behinderung kennt, kann man anhand der statistischen Zahlen davon ausgehen, dass in Brandenburg über die Hälfte der Menschen betroffen sind, denn jeder Mensch mit Behinderungen hat (rechnerisch) mindestens zwei Bezugspersonen. Legt man außerdem noch den erweiterten Begriff von Inklusion zugrunde, kann man davon ausgehen, dass ein großer Teil der Gesellschaft von den Veränderungen profitiert oder (positiv) betroffen ist.

5 ANALYSE DER AKTUELLEN SITUATION 2017/2018

5.1 INKLUSION IM GESELLSCHAFTLICHEN UND KOMMUNALEN BEREICH

Sowohl vom Sozial- und Arbeitsministerium als auch vom Bildungsministerium gab es intensive inklusive Entwicklungsprogramme mit vielen Aktivitäten. Dies ist in der Öffentlichkeit auch angekommen. Der Begriff „Inklusion“ ist bekannt geworden. Bei der Online-Umfrage ist die überwiegende Mehrheit der befragten Eltern überzeugt, dass sie wissen, worum es bei „Inklusion“ geht.

- Mehr als 90 Prozent stimmen der Aussage (voll oder überwiegend) zu, dass sie wissen, was Inklusion bedeutet.
- Für fast 72 Prozent ist Inklusion ein Menschenrecht ist, dass auch in Brandenburg verwirklicht werden muss.
- Mehr als zwei Drittel (68,5 Prozent) meinen, dass Inklusion in der Schule umgesetzt werden muss.
- In der Frage, ob Inklusion ein Modewort ist, sind die Befragten geteilter Meinung (ist Modewort: 49,1 Prozent / ist kein Modewort; 50,9 Prozent).

„Mir ist klar, was mit Inklusion gemeint ist.“

Stimmen voll zu:	93 (von 168)		
Stimmen überwiegend zu:	61	Zustimmung:	154 (91,7 %)
Stimmen überhaupt nicht zu:	03		
Stimmen überwiegend nicht zu:	11	Ablehnung:	14 (8,3 %)

„Inklusion ist ein Menschenrecht, das auch in Brandenburg verwirklicht werden muss“

Stimmen voll zu:	84 (von 195)		
Stimmen überwiegend zu:	56	Zustimmung:	140 (71,8 %)
Stimmen überhaupt nicht zu:	29		
Stimmen überwiegend nicht zu:	26	Keine Zustimmung:	55 (28,2 %)

„Inklusion muss in der Schule verwirklicht werden“

Stimmen voll zu:	37 (von 168)		
Stimmen überwiegend zu:	78	Zustimmung	115 (68,5 %)
Stimmen überhaupt nicht zu:	06		
Stimmen überwiegend nicht zu:	47	Keine Zustimmung	53 (31,5 %)

„Inklusion ist ein Modewort“

Stimmen voll zu:	14 (von 171)		
Stimmen überwiegend zu:	70	Ja:	84 (49,1 %)
Stimmen überhaupt nicht zu:	30		
Stimmen überwiegend nicht zu:	57	Nein:	87 (50,9 %)

5.1.1 DIE SCHWIERIGKEITEN BEI DER UMSETZUNG VON INKLUSION IM GESELLSCHAFTLICHEN BEREICH

Eine deutliche Mehrheit von über 70 Prozent der befragten Eltern ist der Auffassung, dass Inklusion als Menschenrecht auch in Brandenburg umgesetzt werden muss. Dazu bieten die beiden Maßnahmenpakete des Arbeits- und Sozialministeriums von 2011 und 2016 ein breites Spektrum an möglichen Maßnahmen, die in den Landkreisen, kreisfreien Städten und Kommunen verwirklicht werden könnten. Dazu braucht es aber auch das entsprechende Engagement vor Ort und den politischen Willen zur Gestaltung dieses Prozesses. Es braucht Menschen, Vereine und Gruppen einschließlich der politischen Parteien, die sich des Themas annehmen und dafür einsetzen, dass...

- ... ein Bewusstsein für eine inklusive Gesellschaft geschaffen wird;
- ... Strukturen für einen Veränderungsprozess geschaffen werden;
- ... Barrieren wahrgenommen und abgebaut werden;
- ... der Wert einer inklusiven, von Diskriminierung freien Gesellschaft für alle deutlich wird.

Für die einzelnen Kommunen kann Inklusion nicht einfach verordnet werden, sondern wird sich entweder aus der Bürgerschaft, aus der Verwaltung oder aus der Politik entwickeln. Indizien dafür, dass ein solcher Prozess begonnen hat, sind im Wesentlichen

- die Existenz von Arbeits- oder Steuerungsgruppen,
- das Vorhandensein eines Ansprechpartners oder einer Ansprechpartnerin,
- sowie für den Prozess vorhandene Finanzmittel (Haushaltsmittel).

In einer eMail-Abfrage an alle Brandenburger Landkreise, kreisfreien Städte und Gemeinden (214) wurde im November / Dezember 2017 gebeten, folgende Fragen zu beantworten:

1. Gibt es in Ihrem Bereich eine Arbeits- oder Steuerungsgruppe, um einen Prozess hin zu einer inklusiven Gesellschaft zu gestalten?
2. Welche Bereiche sind daran beteiligt (z.B. Kitas, Schulen, Behindertenverbände, Sportvereine, Sozialamt...)?
3. Gibt es einen Ansprechpartner für Inklusion? Wenn ja, Wer? Können Sie die Kontaktdaten zur Verfügung stellen?
4. Sind Haushaltsmittel für Inklusion eingestellt?

Eine Rückmeldung gab es von

- 3 Landkreisen / kreisfreien Städten (Anteil 16,7 Prozent);
- 29 Städten und Ämtern (14,8 Prozent) aus 13 (von 14) Landkreisen.

Auch wenn sich keine allgemein gültigen Rückschlüsse auf das Land ziehen lassen, wird doch folgendes erkennbar:

Entsprechend den Antworten von 23 (von 29) Städten und Ämtern gibt es keine spezielle Steuerungs- oder Arbeitsgruppe zur inklusiven gesellschaftlichen Entwicklung. In einigen Kommunen gibt es aber Aktivitäten zur Umsetzung der UN-BRK, zum Beispiel einen Plan zur Barriere-Freiheit (1), den Verweis, dass in Schulen (6) oder Kitas (2) inklusive Aktivitäten unterstützt werden. Neun Kommunen haben Haushaltsmittel für Inklusion eingestellt, insbesondere für die entsprechende Ausstattung der Schulen und die Schaffung von Barrierefreiheit. Eine Kommune sieht keine Notwendigkeit für eigene Aktivitäten, da diese im Landkreis organisiert sind.

In 12 (von 29) Städten und Ämtern sind die oben genannten Fragen durchgehend mit „Nein“ beantwortet worden, d. h. dort gibt es keinerlei entsprechende Aktivitäten, immerhin sind das auf die Antworten der Umfrage bezogen 41,4 Prozent.

Die drei Landkreise/kreisfreien Städte, die geantwortet haben, haben allesamt eine Steuerungs- oder Arbeitsgruppe, um Teilhabe und inklusive gesellschaftliche Entwicklung zu ermöglichen. In diesen Steuerungs- oder Arbeitsgruppen sind maßgebliche gesellschaftliche Gruppen (Wirtschaft, Träger der Sozialhilfe, Verbände etc.) vertreten. Ebenso sind entsprechende Haushaltsmittel eingestellt oder in der Planung für den nächsten Haushalt vorgesehen.

Um zu sehen, welche Bedeutung eine inklusive gesellschaftliche Entwicklung für die Landkreise und kreisfreien Städte hat, wurden deren Internetauftritte daraufhin analysiert. Erkennbar wurde, dass es in den folgenden Landkreisen / kreisfreien Städten Aktivitäten zur gesellschaftlichen Inklusion gibt:

Kreisfreie Stadt Brandenburg an der Havel: Teilhabeplan wurde in einem breiten Prozess erarbeitet und am 29.11.2017 verabschiedet.

Kreisfreie Stadt Cottbus und Landkreis Spree-Neiße: Projekt „Eine Region für alle – Aufbau eines Netzwerkes zur Sicherung der Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderungen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens“.

Kreisfreie Stadt Potsdam: Mit einem Teilhabeplan hat die Landeshauptstadt Potsdam ein umfassendes Maßnahmenpaket entwickelt, um ihre Vision von einer Gesellschaft für alle verwirklichen zu können. Zur nachhaltigen Umsetzung des Teilhabeplanes wurde dafür das Inklusionsgremium von der Landeshauptstadt Potsdam ins Leben gerufen, das den Prozess in den nächsten Jahren steuern und begleiten wird.

Landkreis Barnim: Forum zum Aufstellen eines Teilhabeplans (2016).

Landkreis Märkisch-Oderland: „Alle können mitmachen“ - ein Projekt, das zur Bewusstseinsbildung, Unterstützung von Netzwerken und Wissensvermittlung entsprechend Artikel 8 der UN-Behindertenrechtskonvention beitragen soll.

Landkreis Oberspreewald-Lausitz: Steuerungsgruppe Inklusive Bildung, Inklusionspreis ausgelobt.

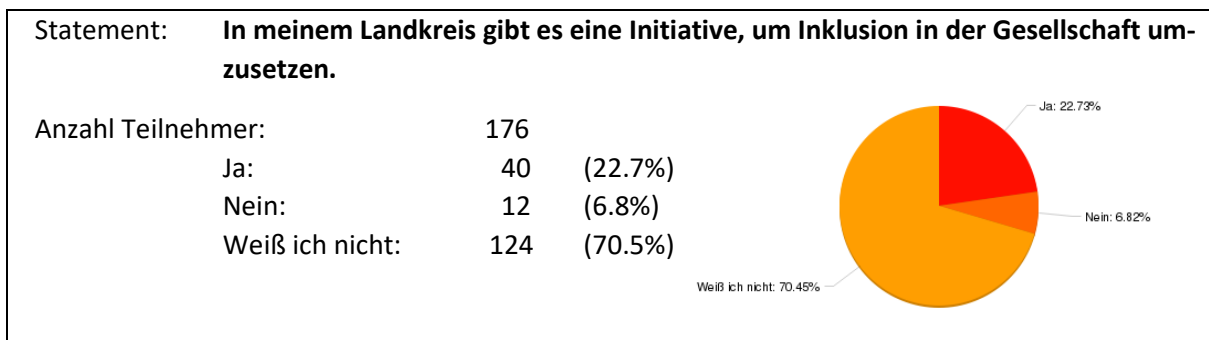
Landkreis Oder-Spree: Steuerungsgruppe Inklusion.

In sieben der 18 (knapp 40 Prozent) Landkreise/kreisfreien Städte im Land Brandenburg gibt es also – erkennbar mit der Suche unter den Begriffen „Inklusion“ und „Teilhabeplan“ - erkennbare Aktivitäten, um Anliegen der UN-BRK im Sinne eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses umzusetzen.

Informationen über schulische Inklusion sind dem gegenüber in den öffentlichen Medien aller Landkreise und kreisfreien Städte zu finden.

Es kann also nicht davon gesprochen werden, dass Inklusion in der kommunalen Arbeit in Brandenburg angekommen ist. Ein weiteres Merkmal dafür ist auch, dass auf keiner Homepage eines Landkreises / einer kreisfreien Stadt das 2016 verabschiedete „Maßnahmenpaket 2.0“ zu finden ist, geschweige denn ein entsprechender Link oder Download.

Bestätigt wird diese Vermutung durch die Antworten in der Online-Umfrage. Elternvertreter, die sicher zu den engagierten Bürgerinnen und Bürgern zu zählen sind, wissen nicht (70,5 Prozent), ob es in Ihrem Landkreis eine entsprechende Initiative gibt.



Im Telefon-Interview wurden Schulleitungen befragt, ob sie an einem kommunalen oder überregionalen Inklusionsprozess (Arbeitskreis, Steuerungsgruppe, usw.) beteiligt sind. 5 von 30 Schulleitungen sind zumindest teilweise in einen kommunalen Inklusionsprozess einbezogen, nur 2 sind an einem überregionalen Prozess beteiligt. In einer deutlichen Mehrheit (83 Prozent auf kommunaler und 93 Prozent auf überregionaler Ebene) sind sie nicht an einem solchen Prozess beteiligt und wissen zum Teil auch nicht, ob es dazu eine Arbeitsgruppe oder ähnliches gibt.

	Kommune			Überregional		
	Ja	nein	Weiß nicht*	Ja	nein	Weiß nicht*
Gesamt	5	25	6	2	28	11
	17%	83%	20%	7%	93%	37%

Beteiligung von Schulleitungen an kommunalen oder überregionalen gesellschaftlichen Inklusionsprozessen.

* Sind nicht beteiligt und wissen auch nicht, ob es einen solchen Prozess gibt.

Zusammenfassung:

Schulleitungen und schulische Elternvertreter, als wichtige gesellschaftliche Akteure, die gegenwärtig in der Öffentlichkeit am stärksten mit der Umsetzung der UN-BRK in Verbindung gebracht werden, sind so gut wie gar nicht mit dem gesellschaftlichen Prozess verzahnt.

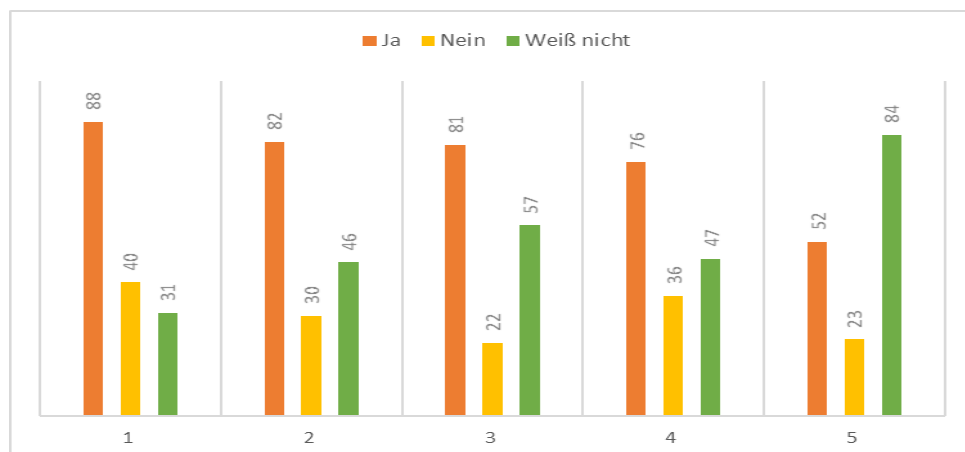
5.1.2 WOFÜR SICH DIE KOMMUNE EINSETZEN

Aus der Sicht der Befragten der Online-Umfrage setzt sich der Landkreis / die Stadt / die Kommune unter dem Begriff Inklusion insbesondere ein (nach dem Grad der Zustimmung),

1. ... dass Schulen grundsätzlich inklusive Bildung für alle Schülerinnen und Schüler anbieten und Kinder oder Jugendliche mit Behinderungen nicht auf Förderschulen gehen müssen (55 Prozent Zustimmung).
2. ... dass Kitas von allen Kindern besucht werden können und Kinder mit Behinderungen nicht Sondereinrichtungen besuchen müssen (51,3 Prozent Zustimmung).
3. ... dass alle Menschen am gesellschaftlichen Leben teilhaben können (50,6 Prozent Zustimmung).
4. ... dass Barrieren abgebaut werden, z. B. Bordsteine abgesenkt werden, Blindenleitsysteme geschaffen werden, alle öffentlichen Einrichtungen, Ärzte usw. barrierefrei besucht werden können (47,5 Prozent Zustimmung).
5. ... dass Menschen mit Behinderungen auch an den Angeboten der Sportvereine teilnehmen können (32,5 Prozent Zustimmung).

Die Kommune setzt sich ein für...

1 = schulische Inklusion; 2 = Inklusion in Kitas; 3 = Teilhabe aller; 4 = Abbau von Barrieren; 5 = Inklusiver Sport



Die Bedeutung von Inklusion für Schule und Kita wird deutlich. Viele wissen auch, dass sich die Kommune für die Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben einsetzt; ebenso sind die Anstrengungen zum Abbau der Barrieren bekannt. Geringer ist die Zahl derer, die wissen, ob sich ihre Kommune für Inklusion im Sport einsetzt. Erstaunlich hoch ist der Anteil derer, die über die Aktivitäten in ihrer Kommune nichts wissen. Über den Bereich Inklusion im Sport, als Beispiel für individuelle Freizeitaktivitäten, wissen mehr als die Hälfte der Antwortenden nichts: 52,5 Prozent sind unwissend. Selbst darüber, ob sich die Kommune im schulischen Bereich engagiert, wissen dies knapp ein Fünftel der Befragten (19,4 Prozent) nicht.

In diesen Antworten spiegelt sich die Gesamtsituation wider: Inklusion wird weitgehend fast ausschließlich mit der frühkindlichen und der schulischen Bildung verbunden. Daneben hat der Abbau von baulichen Barrieren noch eine relativ hohe Zustimmung.

Dabei wird deutlich: Die Entwicklung inklusiver Bildung ist nicht in einen gesellschaftlichen Prozess eingebunden. Gleichzeitig werden alle kritischen Fragen auf den Bereich Bildung fokussiert.

5.2 VERORDNUNGEN – VERWALTUNGSVORSCHRIFTEN – RUNDSCHREIBEN

Das Brandenburger Schulgesetz regelt die rechtlichen Grundlagen für Erziehung und Bildung in der Schule. Die organisatorische und pädagogische Entwicklung von Schulen wird durch Verordnungen geregelt. Im Blick auf eine inklusive Schulentwicklung betrifft dies insbesondere folgende Vorschriften:

- Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung),
- Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung),
- Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung).

Dazu kommt die Verwaltungsvorschrift über die Unterrichtsorganisation (VV-Unterrichtsorganisation), in der folgendes geregelt wird:

- Klassengrößen (Richtwerte und Bandbreiten für die Klassenbildung),
- Lehrkräfte (Stunden je Schülerin/Schüler),
- Lehrkräfte (Stunden je Klasse).

Außerdem gibt es in Brandenburg ein Rundschreiben, das die besonderen Bedingungen für das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ (PING) regelt.

5.2.1 SCHULGESETZ UND INKLUSION

Das im August 2002 verabschiedete Schulgesetz wurde zwar mehrfach überarbeitet, zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Juli 2017. Trotz mehrfacher Ankündigung durch das Ministerium bzw. die jeweiligen Minister/innen hat es bisher keine Änderung gegeben, die das Schulgesetz den Bestimmungen der UN-BRK anpasst. Und dies, obwohl es dazu einen Änderungsantrag der Landtagsfraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN³⁹ gegeben hat. Im Brandenburgischen Schulgesetz ist der Vorrang der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erklärt⁴⁰, allerdings unter einen Ressourcenvorbehalt gestellt: *„§29 (2) Sonderpädagogische Förderung sollen Grundschulen, weiterführende allgemein bildende Schulen und Oberstufenzentren durch gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllen, wenn eine angemessene personelle, räumliche und sächliche Ausstattung vorhanden ist oder nach Maßgabe gegebener Finanzierungsmöglichkeiten geschaffen werden kann.“*⁴¹ Bereits 2014 wurde dieser Vorbehalt in einer Studie des Deutschen Instituts für Menschenrechte als nicht vereinbar mit der UN-BRK gerügt: *„Sowohl ein allgemeiner Finanzierungsvorbehalt als auch der im Schulrecht der meisten Länder angeordnete Organisations- und Ressourcenvorbehalt und der Kapazitätsvorbehalt sind gemessen am völkerrechtlichen Maßstab der UN-BRK (Artikel 24 Absätze 1 und 2 UN-BRK) unzulässig.“*⁴²

Ebenso sind bisher die schulgesetzlichen Regelungen im Blick auf die Kosten der Schulträger (Sachkosten, Baukosten, unterstützendes Personal)⁴³ noch nicht der UN-BRK angepasst.

Den weiteren sachlichen Schulaufwand (insbesondere Unterhalt und Bewirtschaftung der Gebäude, Verwaltung, Lernmittel etc.) haben die Schulträger aus ihren eigenen Haushalten zu finanzieren. Es besteht folglich – je nach Rechtslage – die Notwendigkeit, die Kosten für die Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems in der öffentlichen Haushaltsplanung sowohl der Länder als auch der Schulträger (Landkreise und Kommunen) verstärkt und differenziert zu berücksichtigen.

³⁹ Drucksache 6/6839; https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/starweb/LBB/ELVIS/parladoku/w6/drs/ab_6800/6839.pdf

⁴⁰ § 3 (4) Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG). In der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002 (GVBl.I/02, [Nr. 08], S.78) zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Juli 2017 (GVBl.I/17, [Nr. 16], S. ber. GVBl.I/17 [Nr. 22]).

⁴¹ Ebenda § 29 (2).

⁴² Studie S. 42.

⁴³ BbgSchulG § 108 (Kostenarten, Kostenträger), § 110 Sachkosten (u. a. Bau- und Gebäudekosten, Lehr- und Lernmittel, Schülerbeförderung, Schulspeisung), § 112 Schülerfahrtkosten, § 113 Schulspeisung.

Bezüglich der Übernahme von Kosten für das an allgemeinen Schulen gegebenenfalls benötigte Betreuungspersonal sowie medizinisch-therapeutisches oder pflegerisches Personal fehlt ebenfalls eine der UN-BRK entsprechende Regelung im Schulgesetz. Die Trägerschaft für diese Kosten bestimmt sich zwar in erster Linie nach sozialrechtlichen Vorgaben des neuen Bundesteilhabegesetzes, ist aber auch auf der Landesebene im Blick auf die Schule zu klären. Insbesondere für die Kostenübernahme für schulische Assistenzkräfte.⁴⁴ In anderen Ländern stellt sich die Rechtslage dazu sehr unterschiedlich dar: In einigen Ländern (Bayern, Berlin, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt) besteht grundsätzlich eine Kostentragungspflicht des Landes⁴⁵. In den anderen Ländern tragen diese Kosten die Schulträger, in Brandenburg die Landkreise und kreisfreien Städte.

Auch sind in Brandenburg die für die sonderpädagogische Förderung relevanten Bestimmungen im Schulgesetz seit der Verkündung des Gesetzes im Jahre 2002 kaum verändert worden. 2009 fand zunächst eine Änderung auf untergesetzlicher Ebene statt: Durch die Verordnung zur Änderung der Sonderpädagogik-Verordnung (SopV) wurde insbesondere der Wechsel von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf allgemeine Schulen der Sekundarstufe rechtlich neu geregelt.⁴⁶

Zusammenfassung: Grundlegende schulgesetzliche Regelungen zur Sicherstellung der menschenrechtlichen Ansprüche aus der UN-BRK für Brandenburger Schülerinnen und Schüler stehen noch aus.

5.2.2 VERORDNUNG ÜBER DEN BILDUNGSGANG DER GRUNDSCHULE (GRUNDSCHULVERORDNUNG)

Die Grundschulverordnung von 2007 beschreibt in § 5 die Grundsätze der Förderung: „(1) Jede Schülerin und jeder Schüler ist durch differenzierende und individualisierende Maßnahmen im Unterricht entsprechend den individuellen Leistungen, Begabungen und Neigungen zu fördern und zu fordern.

(2) Differenzierte Lernangebote können durch binnendifferenzierten Unterricht, die Bildung zeitlich begrenzter Lerngruppen und durch zusätzlichen Förderunterricht gestaltet werden und sollen dem jeweiligen Lerntempo, dem Leistungsniveau, der Belastbarkeit sowie den Begabungen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler entsprechen.“⁴⁷

Damit sind die Grundsätze der Förderung für einen gemeinsamen Unterricht beschrieben. Eine Fortschreibung parallel zur Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts hat es in den jeweiligen Änderungen der Grundschulverordnung (2013/2015/2017) nicht gegeben. Auch die mit der Grundschulverordnung geregelte Kontingentschulstundentafel, die für den ersten und zweiten Jahrgang zusammen 42 Stunden, 3./4. Jahrgang 51 Stunden und 5./6. Jahrgang 62 Stunden vorsieht, ist nicht den besonderen Herausforderungen der zunehmenden Zahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht angepasst worden.

Gleiches gilt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I.

5.2.3 VERORDNUNG ÜBER UNTERRICHT UND ERZIEHUNG FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF (SONDERPÄDAGOGIK-VERORDNUNG)

In der für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besonders wichtigen Verordnung gab es von 2007⁴⁸ bis 2017⁴⁹ keine wesentliche Veränderung.

§ 7 (2) stellt klar, dass auch bei Schulen, in denen der Förderbedarf in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ aus pädagogisch-konzeptionellen Gründen nicht mehr erforderlich ist, ebenso die Regelungen für den gemeinsamen Unterricht gelten.

⁴⁴ Bezeichnung entsprechend den Empfehlungen des Deutschen Vereins vom 14.12.2016 „Von der Schulbegleitung zur Schulassistentin in einem inklusiven Schulsystem“.

⁴⁵ Studie S. 33.

⁴⁶ Art. 1 Erste Verordnung zur Änderung der Sonderpädagogik-Verordnung vom 10. Juli 2009, in Kraft getreten mit Wirkung vom 1. August 2009 (Bbg. GVBl. II Nr. 22/2009, S. 433).

⁴⁷ Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung - GV) vom 2. August 2007, (GVBl.II/07, [Nr. 16], S.190).

⁴⁸ Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) vom 2. August 2007.

⁴⁹ Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) vom 20. Juli 2017.

§ 9 (3) regelt den Übergang von der Förderschule auf die Regelschule in den Leistungsanforderungen neu, um den Lernanschluss zu sichern.

Allerdings wird auch in der Fassung von 2017 § 5 (1) Ziffer 5 immer noch der Begriff „Nachteilsausgleich“ gewählt, obwohl hier entsprechend der UN-BRK von „angemessenen Vorkehrungen“, die das Entstehen eines Nachteils verhindern, gesprochen werden müsste. Siehe dazu auch die Empfehlungen des Beirats „Inklusive Bildung“, Empfehlung 6.4: „Der Terminus „Nachteilsausgleich“ wird durch „angemessene Vorkehrungen“ ersetzt sowie formal und pädagogisch entsprechend ausgestaltet.“⁵⁰

Gestrichen wurde gegenüber der Fassung von 2007 in der Neufassung 2017 der § 8 (2): „(2) In Klassen mit gemeinsamem Unterricht sollen nicht mehr als 23 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, wovon nicht mehr als vier Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben sollen. Über Abweichungen entscheidet das zuständige staatliche Schulamt im Benehmen mit der Schulkonferenz und dem Schulträger.“⁵¹

Auch in „§ 11 Leistungsbewertung, Erwerb von Abschlüssen, Berechtigungen, Zeugnisse“ wurden keine wesentlichen Anpassungen an inklusive Bildung vorgenommen.

Zusammenfassung: Weder die Sonderpädagogik-Verordnung noch die Bildungsgang-Verordnungen sind an die Erfordernisse der UN-BRK angepasst.

5.2.4 VERWALTUNGSVORSCHRIFT ÜBER DIE UNTERRICHTSORGANISATION (VV-UNTERRICHTSORGANISATION)

Gemeinsamer Unterricht ist seit langem im Brandenburgischen Schulgesetz verankert. Wie sehen dazu die organisatorischen Rahmenbedingungen aus?

Vorgaben für Klassengrößen (Richtwerte und Bandbreiten für die Klassenbildung)⁵²

		Bandbreite		
		unterer Wert	Frequenz-Richtwert	oberer Wert
Grundschulen		15	23	28
Sekundarstufe I an Oberschulen		20	25	28
Sekundarstufe I an Gesamtschulen und Gymnasien		20	27	28
Förderschulen	Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt „Lernen“	8	11	15
	Sonderpädagogische Förderschwerpunkte „Sprache“, „emotionale und soziale Entwicklung“, „Hören“, „Sehen“, körperliche und motorische Entwicklung	6	9	12
	Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“	4	6	8

Für Grundschulen betrug vorher der Frequenzrichtwert 25, ist also auf 23 gesenkt worden; der obere Richtwert für die damals so genannten „Allgemeinen Förderschulen“ war mit 14 festgelegt.⁵³

In den vergangenen Jahren hat es **keine Veränderung in den Richtwerten** gegeben. Auch in der VV-Unterrichtsorganisation von 2017⁵⁴ sind die Zahlen aus der obigen Tabelle maßgebend. Nach wie vor heißt es unter 11 (1) der Verordnung „Für neu einzurichtende Klassen mit gemeinsamem Unterricht soll eine Klassenfrequenz von 25 nicht überschritten werden.“⁵⁵

⁵⁰ Empfehlungen des Beirats „Inklusive Bildung“ beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, April 2014, S. 27.

⁵¹ Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) vom 20. Juli 2017.

⁵² Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation (VV-Unterrichtsorganisation) vom 27. März 2012, Anlage 1.

⁵³ Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation in den Schuljahren 2005/2006 und 2006/2007 (VV-Unterrichtsorganisation 2005/2006 und 2006/2007) vom 1. Februar 2005 (Abl. MBlS/05, [Nr. 3], S.148).

⁵⁴ Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation (VV-Unterrichtsorganisation) vom 26. Juli 2017, Anlage 1.

⁵⁵ Ebenda.

Lehrerwochenstunden-Bedarf für sonderpädagogische Förderung

Stand 2012 wurden die Lehrerwochenstunden für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowohl in den Förderschulen als auch im gemeinsamen Unterricht nach der folgenden Tabelle berechnet.

			LWS ⁵⁶ je Schüler	LWS je Klasse
Klassen der flexiblen Eingangsphase: zusätzliche LWS für die sonderpädagogische Begleitung				5
Förderschule, Förderklasse, gemeinsamer Unterricht				
Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt	„Lernen“,	Jahrgangstufe 1 – 6	2,6	
	„Sprache“	Jahrgangstufe 7 - 10	3,0	
	„Körperliche und motorische Entwicklung“		4,0	
	„Emotionale und soziale Entwicklung“, „Sehen“ (sehschwach), „Hören“ (schwerhörig“),		3,0	
	„Sehen“ (blind), „Hören“ (gehörlos)		7,0	
	„Geistige Entwicklung“ (gilt auch für Förderbedarf im autistischen Verhalten), schwer Mehrfachbehinderte		7,0	

Klassen, die nach dem Modell der flexiblen Eingangsphase arbeiteten, erhielten entsprechend der vorangehenden VV-Unterrichtsorganisation für Teilungsunterricht mindestens 5, aber höchstens 8 LWS je Klasse. Für die sonderpädagogische Begleitung standen je Flex-Klasse pauschal zusätzlich 5 LWS zur Verfügung.⁵⁷

Neu ist in der VV-Unterrichtsorganisation von 2017 folgende Ausführung. *„Für die Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht ist der Grundbedarf aus den Richtwerten unter Berücksichtigung der bereits für den Unterricht in der allgemeinen Schule eingesetzten LWS festzulegen. Bei der Festlegung des LWS-Bedarfs ist der jeweilige individuelle Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Abweichend ... kann der LWS-Bedarf für die sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht auch pauschal bestimmt werden.“*⁵⁸

Die in der Tabelle aufgeführten Regelungen von 2012 sind auch in der VV-Unterrichtsorganisation 2017 für die folgenden Schuljahre fortgeschrieben.

Für „sonstiges pädagogisches Personal“ stehen folgende Stellen(anteile) zur Verfügung; dies gilt aber nicht für den gemeinsamen Unterricht.⁵⁹

Förderschule und Förderklasse für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt	Stellen des sonstigen pädagogischen Personals	
„geistige Entwicklung“, „körperliche und motorische Entwicklung“	für je 20 Schüler	0,8
„Hören“, „Sehen“	für je 40 Schüler	0,8

⁵⁶ LWS = Lehrerwochenstunden.

⁵⁷ VV-Unterrichtsorganisation von 2005.

⁵⁸ 11.3 in Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation (VV-Unterrichtsorganisation) vom 26. Juli 2017.

⁵⁹ Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation (VV-Unterrichtsorganisation) vom 27. März 2012, Anlage 1.

Für den gemeinsamen Unterricht „kann neben den Lehrkräften im Rahmen der zugewiesenen Stellen sonstiges pädagogisches Personal in bis zu 10 Unterrichtsstunden und den damit verbundenen Betreuungszeiten eingesetzt werden.“⁶⁰

5.2.5 RUNDSCHREIBEN ZUM PILOTPROJEKT „INKLUSIVE GRUNDSCHULE“ (PING)

Auch wenn Rundschreiben in der rechtlichen Bedeutung hinter Verordnungen und Verwaltungsvorschriften zurückbleiben, werden hier die entscheidenden Aussagen für das Pilotprojekt gemacht. Das Rundschreiben vom 19. Juli 2012⁶¹ regelt die Rahmenbedingungen für das Pilotprojekt. Damit betrifft es den in der Öffentlichkeit am stärksten diskutierten Bereich inklusiver Bildung in Brandenburg. Auf dem Weg zur „Inklusiven Grundschule“ soll dieses Pilotprojekt eine Brückenfunktion darstellen (1.1). Ausdrücklich wird betont „das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ wird grundsätzlich im Rahmen der geltenden Bestimmungen, insbesondere des Brandenburgischen Schulgesetzes (BbgSchulG), der Grundschulverordnung (GV) und der Sonderpädagogik-Verordnung (SopV) durchgeführt.“ (1.2)

Dennoch werden unter Punkt 3 deutlich abweichende Bestimmungen aufgeführt:

- „Entsprechend des Schreibens der für Schule zuständigen Ministerin vom 10. November 2011 wird jede Schule mit 3,5 Lehrerwochenstunden (LWS) je Schülerin und Schüler bezogen auf fünf Prozent der Gesamtschülerschaft in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 zusätzlich ausgestattet.“ (3.1.2).
- „Entsprechend des Schreibens der für Schule zuständigen Ministerin vom 10. November 2011 wird für die Neubildung von Klassen ein oberer Wert der Bandbreite von 25 Schülerinnen und Schülern festgelegt.“ (3.2.2).
- „Für die Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ sollen keine Feststellungsverfahren nach § 3 SopV durchgeführt werden. Der Elternwunsch auf Durchführung eines Feststellungsverfahrens und Aufnahme in eine Förderschule gemäß § 30 Absatz 2 BbgSchulG und § 3 SopV bleibt unberührt.“ (3.3).

Außerdem werden angeboten:

- Begleitende Beratung „Jede Schule wird durch ein für den Arbeitsschwerpunkt Inklusion speziell ausgebildetes Team von Beraterinnen und Beratern begleitet. Die Schulleitung arbeitet eng mit den Beraterinnen und Beratern zusammen.“ (4.1.1).
- 3 Fortbildungsmodule für Lehrkräfte (4.1.2).
- Schulleitungsfortbildung (4.1.4).

Außerdem wird das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ von der Universität Potsdam wissenschaftlich begleitet um daraus Erkenntnisse für die weitere Arbeit zu gewinnen. (4.2).

Vom Schuljahr 2012/13 bis zum Schuljahr 2014/15 nahmen 84 Grundschulen (von 465 / 18,1 Prozent) in Brandenburg daran teil.

2015 wurde in einem weiteren Rundschreiben⁶² festgelegt, dass die Arbeit in den am Pilotprojekt teilnehmenden Schulen unter den gleichen Bedingungen bis 2017 fortgeführt werden kann. Neu wurde aufgenommen, dass jede Schule „eine Lehrkraft als Inklusionskoordinatorin oder Inklusionskoordinator benennen kann“. (3.4)⁶³

Zusammenfassung:

Durch die besonderen Rahmenbedingungen und zusätzliche Ausstattung sind in den Schulen des Pilotprojekts Voraussetzungen geschaffen, eine gute Bildung für alle Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen

⁶⁰ 11.4 in Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation (VV-Unterrichtsorganisation) vom 27. März 2012.

⁶¹ Rundschreiben 10/12 vom 19. Juli 2012, (Abl. MBlS/12, [Nr. 7], S.293) „Umsetzung des Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“ (PING)“.

⁶² Rundschreiben 4/15 vom 11. Juni 2015, (Abl. MBlS/15, [Nr. 11], S.138) „Fortsetzung der Arbeit unter den Bedingungen des Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“ (PING)“; die folgenden Zitate stammen aus diesem Rundschreiben.

⁶³ Ebenda.

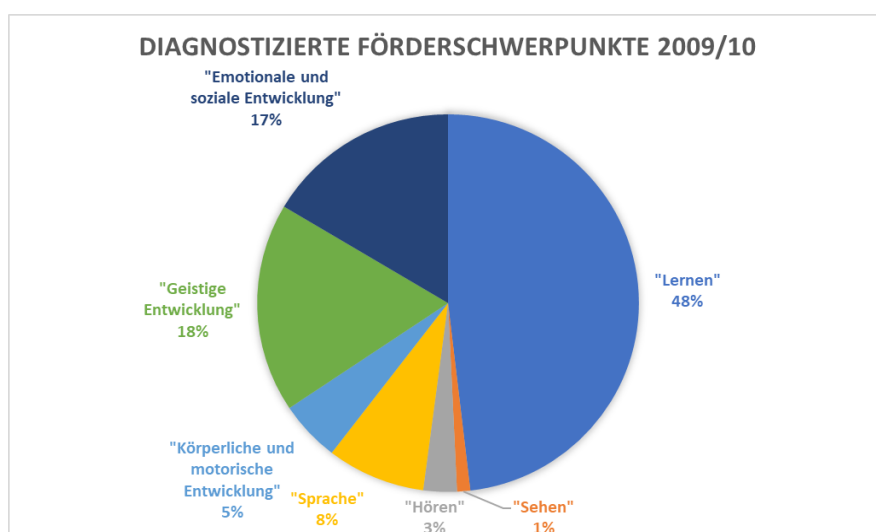
Unterricht organisieren und gestalten zu können. Die anderen Grundschulen, die den überwiegenden Anteil inklusiver Bildung leisten, profitieren bisher nicht von diesen deutlich besseren Rahmenbedingungen.

6 ÜBERPRÜFUNG DER ZIELSETZUNGEN, VERORDNUNGEN UND VERWALTUNGSVORSCHRIFTEN AN DER REALITÄT: STATISTIKEN – DATEN - FAKTEN⁶⁴

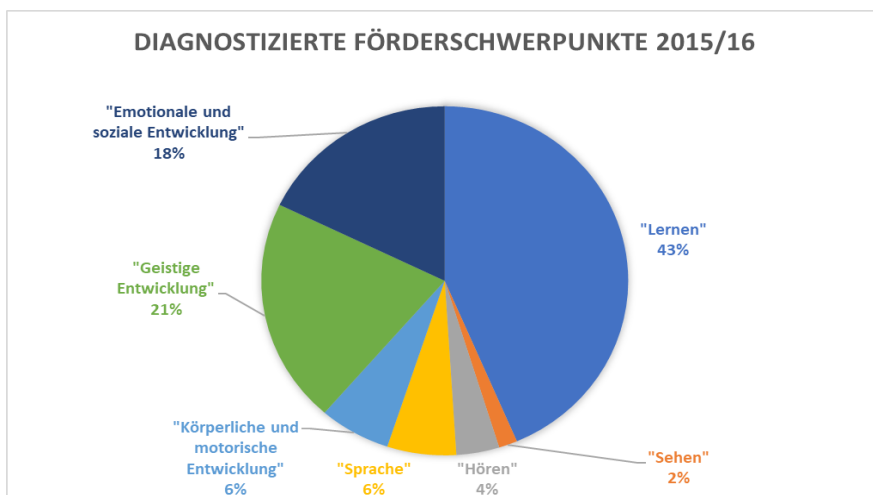
Schülerinnen und Schüler (SuS) mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht in Brandenburg:

Die Schülerzahl hat sich vom Schuljahr 2009/2010 bis zum Schuljahr 2016/16 von 231.587 Schülerinnen und Schülern auf 248.253 erhöht, das ist eine Erhöhung um 6,7 Prozent. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf hat sich in dieser Zeit von 15.760 auf 16.364 erhöht, also um 3,7 Prozent. Interessant sind hier die Veränderungen in den einzelnen Förderschwerpunkten. Besonders augenfällig ist die Abnahme in den Förderschwerpunkten „Lernen“ (-6,41 Prozent) sowie Sprache (-32,03 Prozent). Sehr stark ist die Zunahme in den Bereichen „Sehen“, „Hören“, „Körperliche und motorische Entwicklung“ und „Geistige Entwicklung“. Im Rahmen dieser Arbeit konnte für diese Beobachtung keine Ursache gefunden werden. Eine demgegenüber nur leichte Erhöhung gab es bei der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ (siehe dazu auch die Aussagen der Schulleitungen und Eltern weiter unten).

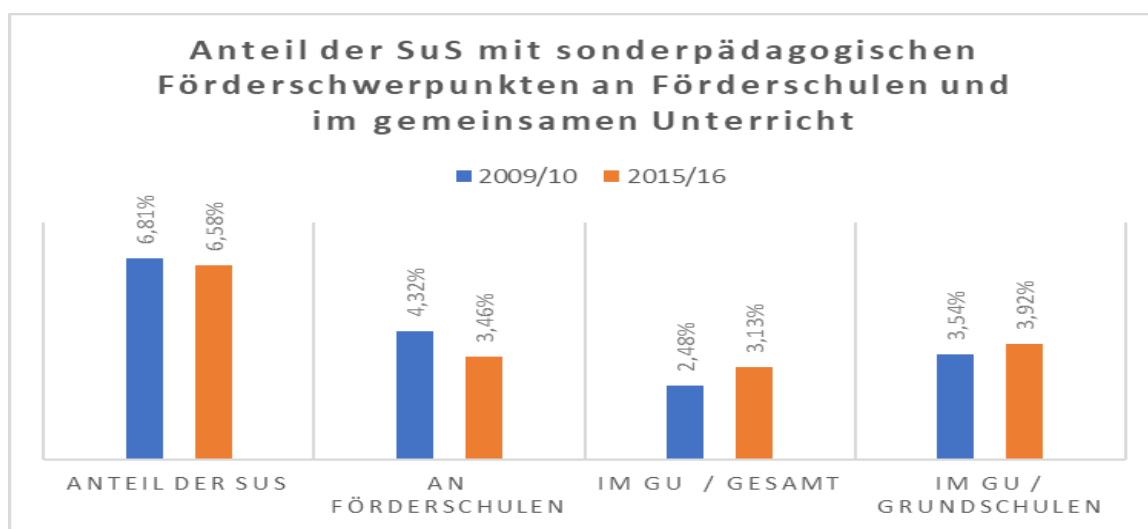
Schüler an Förderschulen	2009/10	2015/16	Veränderung	
	gesamt	gesamt	Zahlen	%
insgesamt	15.760	16.364	604	3,69%
"Lernen"	7.586	7.129	-457	-6,41%
"Sehen"	176	268	92	34,33%
"Hören"	447	620	173	27,90%
"Sprache"	1.315	996	-319	-32,03%
"Körperliche und motorische Entwicklung"	818	1.029	211	20,51%
"Geistige Entwicklung"	2.824	3.404	580	17,04%
"Emotionale und soziale Entwicklung"	2.594	2.918	324	11,10%



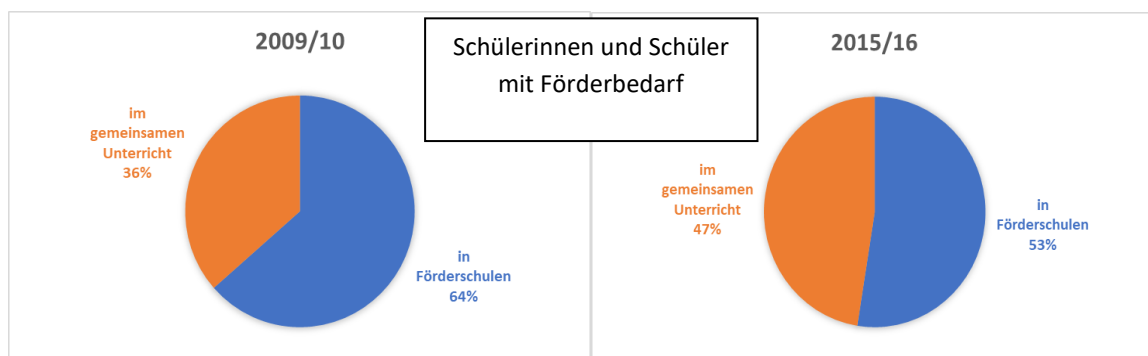
⁶⁴ Grundlage für die folgenden Berechnungen sind die Statistiken des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, des Statistischen Landesamtes Brandenburg sowie der Kultusministerkonferenz.



Die Zahl der Schülerinnen und Schüler hat sich von 2009 bis 2015 erhöht, dabei ist der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf von 6,81 auf 6,58 Prozent gesunken⁶⁵. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht hat in diesem Zeitraum zugenommen: Bezogen auf die Gesamtschülerzahl an allgemeinen Schulen haben davon 3,13 Prozent einen sonderpädagogischen Förderbedarf, in den Grundschulen sind es mit 3,92 Prozent deutlich mehr.



Auffällig ist, dass der prozentuale Anstieg der Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkten im gemeinsamen Unterricht aller Grundschulen nur um 0,38 Prozent zugenommen hat - trotz des Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“. Über alle Bildungsgänge gerechnet betrug der Anstieg 0,65 Prozent.



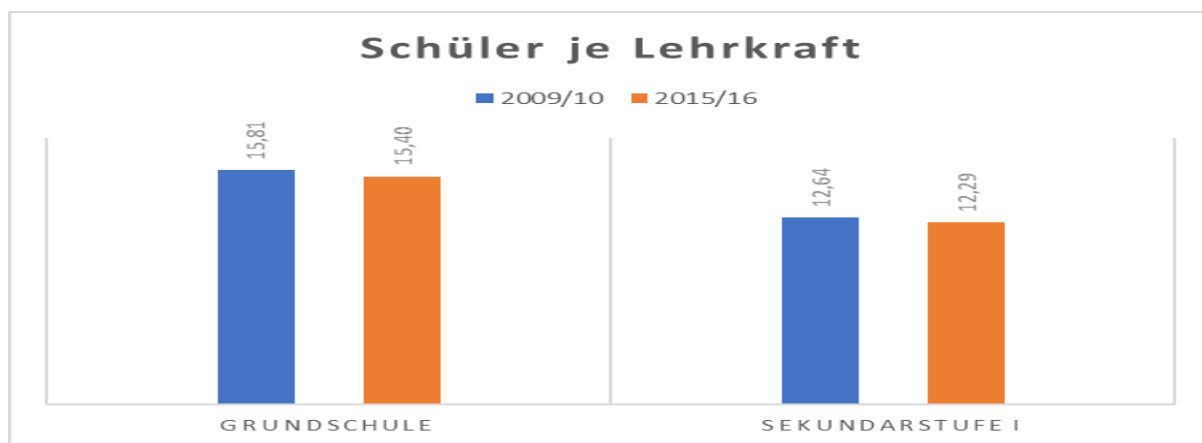
⁶⁵ Nicht berücksichtigt ist bei diesen Zahlen, dass im Rahmen des PING-Projektes keine Feststellungsdiagnostik gemacht werden sollte. Es lässt sich aus den öffentlich zugänglichen Unterlagen nicht feststellen, in welchem Rahmen wirklich auf eine Diagnostik verzichtet wurde.

Diese deutlichen Veränderungen hin zum gemeinsamen Unterricht müssten auch in einer entsprechenden Erhöhung der Lehrerstunden an den allgemeinen Schulen sichtbar werden.

Für die Brandenburger Schule hat die Zahl der Lehrerstellen in den letzten Jahren zugenommen, zum Teil bedingt durch steigende Schülerzahlen. Dabei zeigt sich positiv, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler, für die eine Lehrkraft zur Verfügung steht, sowohl in den allgemeinen Schulen als auch in den Förderschulen geringer geworden ist. **Das bedeutet: Eine Lehrerin oder ein Lehrer hat mehr Zeit für den einzelnen Schüler.**

Lehrkräfte an allgemeinen und Förderschulen				
	gesamt	SuS je LK	Förderschulen	SuS je LK
2009/10	18762	14,51	1769	5,66
2015/16	20030	13,74	1706	5,04

Im Folgenden wird die Grundschule mit der Sekundarstufe I verglichen. Diese Entwicklung ist für die Fortführung des Pilotprojekts in die Sekundarstufe I unter dem Titel „Gemeinsames Lernen in der Schule“ von Bedeutung.



Diese Entwicklung bedeutet, dass eine Lehrkraft sich besser um die Schülerinnen und Schüler kümmern kann. Ob es eine wirkliche Verbesserung ist oder ob sie durch die Erhöhung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf relativiert wird, soll im Folgenden untersucht werden. Dazu wird für die Schuljahre 2009/2010 und 2015/2016 berechnet, wie hoch der Stundenanteil an Lehrerwochenstunden (LWS) ist, den die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den gemeinsamen Unterricht einbringen. Grundlage für den Vergleich ist die VV-Unterrichtsorganisation – die dort benannten Ausstattungsressourcen sind für beide Zeitpunkte identisch.⁶⁶

⁶⁶ In der Realität ist der Anteil geringer, da die normale Stellenzuweisung pro Schüler der allgemeinen Schule abzuziehen ist (siehe VV-Unterrichtsorganisation 11 (3) „...Für die Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht ist der Grundbedarf aus den Richtwerten unter Berücksichtigung der bereits für den Unterricht in der allgemeinen Schule eingesetzten LWS festzulegen...“

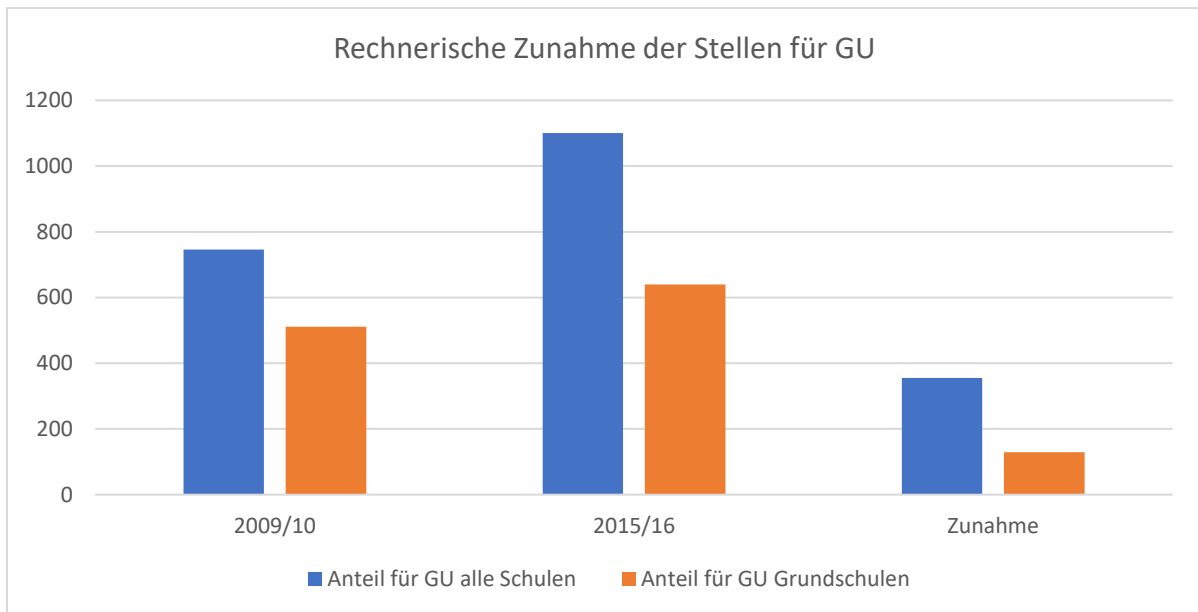
	LWS-Bedarf für sonderpädagogische Förderung	2009/2010		2015/2016	
		SuS mit Förderbedarf im GU	Summe	SuS mit Förderbedarf im GU	Summe
"Lernen"	2,6	1.658	4.310,8	2.799	7.277,4
"Sehen"	3,0	85	255	183	549
"Hören"	3,0	243	729	403	1.209
"Sprache"	2,6	925	2.405	779	2.025
"Körperliche und motorische Entwicklung"	4,0	589	2.356	794	3.176
"Geistige Entwicklung"	7,0	122	854	299	2.093
"Emotionale und soziale Entwicklung"	3,0	2.129	6.387	2.513	7.539
Summen		5.751	17.296,8	7.770	23.868,8
Entspricht Lehrerstellen			745,9		1.101,3

Für alle Bildungsgänge müssten nach diesen Berechnungen im Schuljahr 2009/10 rechnerisch 745,9 Lehrkräfte für den gemeinsamen Unterricht zusätzlich zur Verfügung stehen. Dieser Anteil hat sich bis zum Schuljahr 2015/16 um 355,4 Stellen auf 1.101,3 Stellen erhöht.

Um abschätzen zu können, ob es durch das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ Effekte für die Grundschule gegeben hat, wurden die Zahlen für die zusätzlichen Lehrerwochenstunden in der Grundschule gesondert berechnet und ausgewertet:

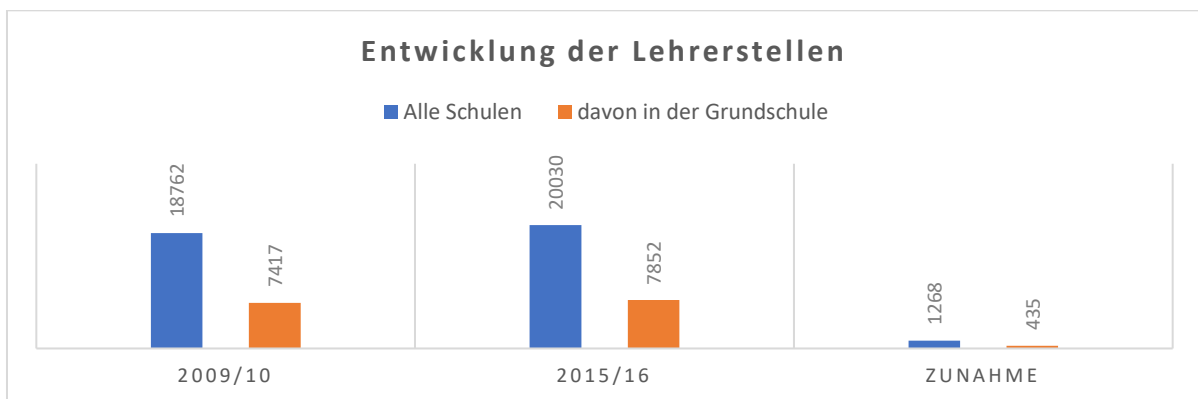
	LWS-Bedarf für sonderpädagogische Förderung	2009/2010		2015/2016	
		SuS mit Förderbedarf im GU	Summe	SuS mit Förderbedarf im GU	Summe
"Lernen"	2,6	1182	3.073,2	1696	4.409,6
"Sehen"	3,0	60	180	141	423
"Hören"	3,0	173	519	226	678
"Sprache"	2,6	819	2.129	683	1.776
"Körperliche und motorische Entwicklung"	4,0	392	1.568	451	1.804
"Geistige Entwicklung"	7,0	106	742	231	1.617
"Emotionale und soziale Entwicklung"	3,0	1417	4.251	1312	3.936
Summen		4.149	12.462,6	4.740	14.643,4
Entspricht Lehrerstellen			510,6		640,3

Die Berechnung zeigt, dass für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Grundschulen im Schuljahr 2009/10 510,6 zusätzliche Lehrerwochenstunden für den gemeinsamen Unterricht zur Verfügung stehen. Für das Schuljahr 2015/16 hat sich diese Zahl auf 640,3 Stellen erhöht.

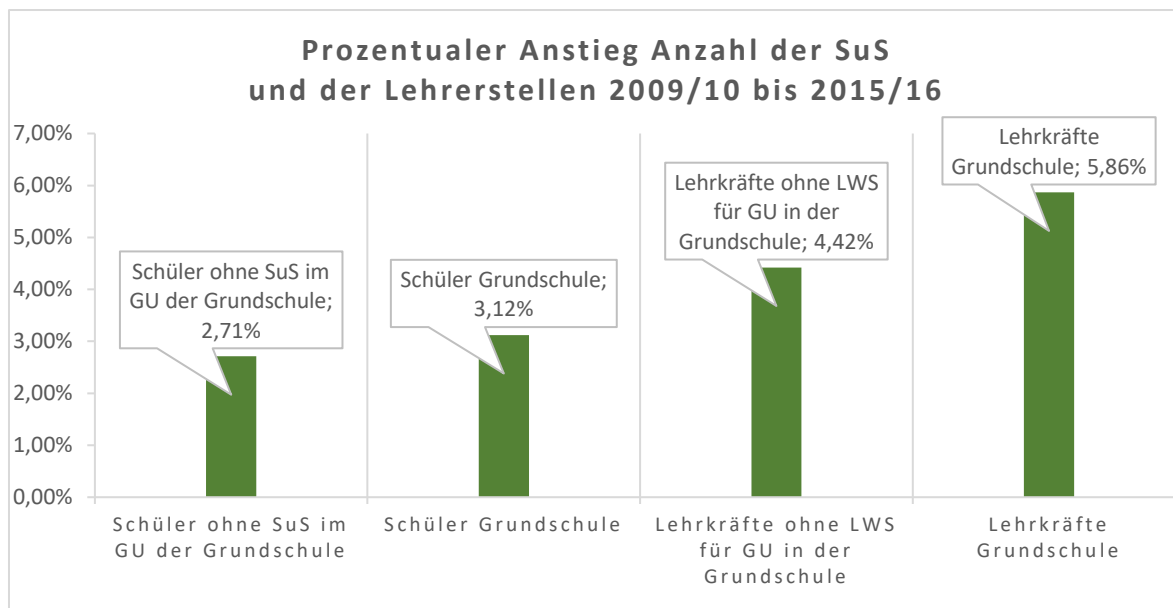


Aus der Berechnung wird deutlich, dass die ermittelten zusätzlichen Lehrerstellen für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den allgemeinen Schulen deutlich höher ausfällt als in den Grundschulen. Dies entspricht der Erhöhung des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der in den letzten Jahren im Grundschulbereich nicht so stark ausgefallen ist wie in allen anderen Schulstufen.

Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in der Entwicklung der Lehrerstellen, die insgesamt von 2009/10 bis zum Schuljahr 2015/16 um 1.268 Stellen gestiegen sind.



Vergleicht man die Entwicklung der Lehrerstellen mit der Entwicklung der Schülerzahlen, lässt sich festhalten, dass der Anstieg der Lehrerstellen erheblich über der Zunahme der Schülerzahlen liegt. Dies ist im Bereich der Grundschule noch deutlicher. Hier ergibt sich für den Zeitraum, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler um 3,12 Prozent gestiegen ist, die Zahl der Lehrkräfte dagegen um 5,86 Prozent. Es ist zu erwarten, dass sich dies in den Schulen deutlich bemerkbar gemacht hat.



Zusammenfassung:

Aus den statistischen Zahlen lässt sich erkennen, dass die Personalausstattung der Schulen durch die Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht besser geworden ist. In der Tendenz zeigen diese Zahlen eine stabile Entwicklung der Brandenburger Schulen. Damit ist allerdings nicht erkennbar, ob das Personal auch ausreichend ist oder überhaupt an allen Schulen zur Verfügung steht.

6.1 BRANDENBURG IM VERGLEICH ZU DEN DURCHSCHNITTSWERTEN IN DEUTSCHLAND

Abschließend noch ein Vergleich der Kennziffern für Unterricht und Klassengröße in Vergleich zu den Durchschnittswerten in Deutschland, Stand Schuljahr 2015/16 (markiert ist in den Feldern, wenn Brandenburg schulstufenbezogen im Vergleich positiv abschneidet):

Brandenburg im Vergleich zu Deutschlands Durchschnitt 2015/16		
	Deutschland	Brandenburg
Schüler je Klasse (gesamt)*	9,5	9,1
Grundschule 1 – 4	20,8	21,9
Grundschule 5 und 6	21,2	21,1
Sek I	24,0	23,1
Schüler je Lehrkraft (gesamt)	13,4	12,9
Grundschule 1 – 4	16,2	17,0
Grundschule 5 und 6	12,8	12,8
Sek I	13,8	12,5

Brandenburg im Vergleich zu Deutschlands Durchschnitt 2015/16		
	Deutschland	Brandenburg
Erteilte Unterrichtsstunden je Klasse	40,0	39,0
Grundschule 1 – 4	30,6	29,9
Grundschule 5 und 6	38,0	36,9
Sek I	38,6	39,9
Erteilte Unterrichtsstunden je Schüler	1,68	1,69
Grundschule 1 – 4	1,47	1,37
Grundschule 5 und 6	1,79	1,75
Sek I	1,61	1,73

* = Durchschnitt alle Schulformen, inklusive Förderschule

Anhand dieser Statistik wird deutlich, dass Brandenburg im Bereich der Sekundarstufe in allen Bereichen bessere Ergebnisse als der Bundesdurchschnitt vorweist; im Grundschulbereich allerdings fast ausschließlich schlechter abschneidet. Darin bestätigt sich die erhöhte Investition von Lehrerstellen, die vorrangig in die Sekundarstufen gekommen sind. Im Grundschulbereich liegen demgegenüber deutliche Herausforderungen:

Im Grundschulbereich liegen Brandenburger Schulen deutlich unter dem Bundesdurchschnitt: Im **Vergleich Schüler pro Klasse (21,9)** hat Brandenburg nach NRW (23,3) und Berlin (22,7) die größten Klassen; bezogen auf die Jahrgänge 1 – 4 sind dies 5,3 Prozent über dem Durchschnitt in Deutschland (20,8). Diese überdurchschnittlich großen Klassen haben außerdem **2,3 Prozent weniger Unterricht** (29,9 statt 30,6 erteilte Unterrichtsstunden je Klasse).

Zusammenfassung:

Bezogen auf den Bundesdurchschnitt haben die Brandenburger Schülerinnen und Schüler allein in den ersten vier Schuljahren fast drei Wochen weniger Unterricht. Durch den hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Grundschulen wäre zu erwarten gewesen, dass diese Ergebnisse deutlich über dem Bundesdurchschnitt liegen, da durch Teilungs- und individuellen Förderunterricht zusätzliche Stunden erteilt werden (müssten). Gleiches gilt für die Feststellung, dass eine Lehrkraft in der Brandenburger Grundschule für 4,9 Prozent mehr Schüler (17,0 statt 16,2) zuständig ist als im Bundesdurchschnitt.

Da im Primarbereich die Grundlagen für eine erfolgreiche Bildung geschaffen werden, muss hier dringend gehandelt werden.

6.2 DAS PILOTPROJEKT „INKLUSIVE GRUNDSCHULE“ IM KONTEXT DER ZAHLEN

Auf der Basis der oben dargestellten Zahlen ist noch einmal ein Blick auf das Pilotprojekt nötig. 84 der 465 Grundschulen im Land waren beteiligt (18,1 Prozent). Im Durchschnitt nahmen im Schuljahr 2015/16 an jeder Grundschule in Brandenburg 16,7 Schülerinnen und Schüler am gemeinsamen Unterricht teil. In der Begleitstudie ist dargestellt, wie viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2013/14 an den Stichprobenschulen der Studie beteiligt waren: 18,2 pro Schule⁶⁷. Die weiteren Ausführungen in dem Bericht zeigen, dass der Anteil nicht viel höher als an den anderen Schulen ist. Im Abschlussbericht ist

⁶⁷ Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg, Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“, Potsdam 2015, S. 44.

ausgeführt: „Es ist zu erkennen, dass in den meisten Klassen (36 von 61) bis zu zwei Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf lernten. In den anderen Klassen waren es bis zu fünf Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf und in einer Klasse sogar elf. In sechs Klassen wies keines der Grundschulkindern einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf auf.“⁶⁸

Andererseits sind für diese Schulen zusätzliche Ressourcen eingesetzt worden:

- 3,5 Lehrerwochenstunden (LWS) je Schülerin und Schüler bezogen auf fünf Prozent der Gesamtschülerschaft als systemische Zuweisung;
- Klassenfrequenz-Richtwert von 23 mit oberer Bandbreite von 25 Schülerinnen und Schülern;
- Begleitende Beratung;
- Fortbildungsmodule für Lehrkräfte sowie Schulleitungsfortbildungen.

Hinweis:

Die negativen Rückwirkungen durch eine Hervorhebung und Bevorzugung der Pilotschulen im Unterschied zu den anderen Schulen, die ebenfalls engagiert Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den schulischen Alltag und Unterricht im gemeinsamen Lernen und Leben einbeziehen, ist zu wenig beachtet worden.

In der Studie wird sichtbar, wie wichtig die Bedeutung des Lehrerhandelns ist, – auch in neuen Formen der Zusammenarbeit. Leider wurde keine Vergleichsgruppe untersucht, so dass sich die Ergebnisse nicht verallgemeinern lassen. Es ist zu vermuten, dass die Untersuchungsergebnisse der Studie auf viele Lehrkräfte in Brandenburger Schulen zutreffen: *„Besonders hervor stach die Skala Selbstwirksamkeit bezogen auf die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, die darauf abzielt, die Kooperation mit anderen Lehrerkolleginnen und -kollegen (u. a. Sonderpädagoginnen und -pädagogen), aber auch mit weiterem Fachpersonal wie Einzelfallhelferinnen und Einzelfallhelfern und Therapeutinnen und Therapeuten zu realisieren... Die Lehrerinnen und Lehrer schätzten sich hinsichtlich der ausgewählten Aspekte des pädagogischen Wissens äußerst positiv ein. Insbesondere die Skala Individuelle Bezugsnormorientierung, die darauf abzielt, Kinder in Bezug auf ihre individuellen Entwicklungsfortschritte zu loben und anzuerkennen.“*⁶⁹ *„Ein spezifischer Bestandteil professioneller Handlungskompetenz befasst sich zudem mit dem Professionswissen. Die Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer verfügten nach eigenen Angaben über hohe Ausprägungen des pädagogischen Wissens. Sie hatten dezidierte Kenntnis über die Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen und die Anwendung der individuellen Bezugsnorm.“*⁷⁰

Obwohl laut Studie *„erste Hinweise darauf hin(deuten), dass die Ausgangsvoraussetzungen der Lehrkräfte eine gute Basis für den Innovationsprozess bieten,“* wird es, um sie weiterhin in ihrer Professionalität zu unterstützen, *„zukünftig darauf ankommen, auch die heterogenen Bedingungen der Lehrerinnen und Lehrer zu berücksichtigen, sie zu begleiten und Mitwirkungs- und Evaluationsprozesse in Gang zu bringen. Wünschenswert wäre es, wenn an Teilaspekten der professionellen Handlungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer gearbeitet wird, zum Beispiel in Form von Fortbildungen, Supervisionen und strukturierten Interventionen.“*⁷¹

Fortbildung gehört zu einer soliden Schulentwicklung dazu. So wurde ein umfangreiches Fortbildungsangebot aufgelegt. Die Auswertung der Teilnahme an den Fortbildungen gibt Anlass, über andere Formen und auch Verpflichtungen zur Fortbildung nachzudenken. Am Modul 1 nahmen ungefähr 70 Prozent teil, am Modul 2 zwischen 16 und 31 Prozent. *„Mit Ausnahme der Veranstaltungen zur Demokratischen Schule und Demokratieerziehung sowie zur Inklusiven Didaktik, für die jeweils eher geringe Teilnahmequoten zu verzeichnen sind, wur-*

⁶⁸ Ebenda S. 78; siehe dazu auch die Grafik auf Seite 79.

⁶⁹ Ebenda S. 145.

⁷⁰ Ebenda S. 150.

⁷¹ Ebenda S. 152.

den alle weiteren Veranstaltungen von 14 bis 29 Prozent der Befragten besucht, so dass hier ein stetes Interesse beobachtet werden kann.⁷²

Bei einer Teilnahme von unter 30 Prozent kann wohl kaum von einem steten Interesse gesprochen werden. Vor allem wenn festgestellt wird, dass 15 Prozent der Befragten überhaupt keine Fortbildung besucht hat.

Nachdenklich stimmt auch, dass nur vier der untersuchten 55 Schulen ein Schulprogramm aufweisen, das „eindeutig und umfassend inklusiv“ ist. Gerade das in jedem Schulprogramm enthaltene Leitbild prägt die Haltung der Lehrkräfte und bestimmt die pädagogische und didaktische Ausrichtung des Lernens und Lebens in einer Schule, ganz besonders aber das soziale Klima.⁷³

Als Fazit stellt die Begleituntersuchung fest:

„Ausgehend von der Relevanz eines positiven Meinungsbilds von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Lernen und der erwartbaren erhöhten Variabilität in den Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften außerhalb des Pilotprojekts sollten perspektivisch die Lehrerinnen und Lehrer einer jeden Grundschule darin unterstützt werden, die Chancen und Herausforderungen inklusiven Lernens zu besprechen. Die konsensualen Ziele der inklusiven pädagogischen Arbeit sollten sodann im Schulprogramm verankert werden... Aufgrund der zukünftig erwartbaren größeren Unterschiede im Inklusionsspezifischen Vorwissen wächst somit die Herausforderung, eine Passung zwischen den Erfahrungen einer Lehrkraft bzw. eines Teams und den Fortbildungsinhalten herzustellen.“⁷⁴

Zur erhöhten Belastung der Lehrkräfte wird ausgeführt: *„Um einer Chronifizierung des Belastungserlebens vorzubeugen, sollten perspektivisch das Ausmaß der wahrgenommenen Belastung sowie konkrete Unterstützungsbedarfe kontinuierlich eruiert werden... Den Lehrerinnen und Lehrern fiel ... eine Schlüsselrolle bei der Schaffung eines positiven Lernklimas zu. Zukünftig wird es somit darauf ankommen, Lehrerinnen und Lehrer stärker als bisher dafür zu sensibilisieren, ihren eigenen Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft zu reflektieren. In dem Ausmaß, in dem es Lehrerinnen und Lehrern z. B. durch angemessenes Feedback gelingt, auf die Leistungsentwicklung eines jeden Kindes wertschätzend zu reagieren, wird die Wahrscheinlichkeit eines positiven Lernklimas steigen.“⁷⁵*

Zusammenfassung: Brandenburg hat mit hohem Aufwand das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ gestartet und durchgeführt. Durch den relativ kurzen Zeitraum der Begleitstudie, vor allem durch fehlende Vergleichsuntersuchungen, sind die Erkenntnisse zur Übertragung der Erfahrungen auf alle Schulen relativ gering. Hinzu kommt, dass auch an (fast) allen anderen Schulen in Brandenburg Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Diese Schulen und deren Lehrkräfte trugen und tragen den Hauptanteil an der inklusiven Schulentwicklung in Brandenburg, ohne dafür die entsprechende vergleichbare Anerkennung zu bekommen. Das kann sich auf die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer negativ auswirken – vor allem, wenn man die Aussagen der Begleitstudie mit Blick auf die Selbstwirksamkeit und das Selbstbewusstsein der Lehrkräfte ernst nimmt.⁷⁶

⁷² Ebenda S. 162.

⁷³ Siehe dazu auch: Lüke, Stephan/ Michels, Inge/ Steinert, Wilfried: Inklusion braucht gute Schulen - gute Schulen brauchen Inklusion. Ein Handbuch für Vielfalt im Lehren und Lernen, Band 1 – Leitbild und pädagogische Konzeption, Kronach 2015.

⁷⁴ Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg, Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“, Potsdam 2015, S. 267.

⁷⁵ Ebenda S. 268.

⁷⁶ Ebenda ab S. 45.

6.3 EIN VERGLEICH DER „SCHULEN FÜR GEMEINSAMES LERNEN“ MIT DEN SCHULEN OHNE DIE RAHMENBEDINGUNGEN DIESES PROJEKTES

Anhand einer Zufalls-Stichprobe von 100 Schulen⁷⁷ wurden 34 Grundschulen aus dem Projekt „Schulen für gemeinsames Lernen“ mit 35 anderen Grundschulen verglichen. Ebenso wurden 18 Ober- und Gesamtschulen mit 13 entsprechenden Schulen aus dem „Projekt Schulen für gemeinsames Lernen“ verglichen.⁷⁸

Vergleich der Grundschulen

Schülerinnen und Schüler	Anzahl der Schulen	Durchschnittlich SuS pro Schule	Durchschnittlich SuS mit diagnostiziertem Förderbedarf pro Schule	%
Grundschulen	35	287,4	10,7	3,7%
Grundschulen für gemeinsames Lernen	34	290,8	15,3	5,2%

Sonderpädagogische Lehrkräfte	Anzahl der Schulen	Lehrkräfte pro Schule	davon sonderpädagogische Lehrkräfte pro Schule	Schulen ohne sonderpädagogische Lehrkräfte	%
Grundschulen	35	17,8	0,6	21	60,0%
Grundschulen für gemeinsames Lernen	34	20,1	0,8	20	58,8%

Sozialarbeiter und sonstiges pädagogisches Personal	Anzahl der Schulen	Schulen ohne Sozialarbeiter	%	Schulen ohne sonstiges pädagogisches Personal	%	Weder Sozialarbeiter noch sonstiges pädagogisches Personal	%
Grundschulen	35	31	88,6%	29	82,9%	20	57,1%
Grundschulen für gemeinsames Lernen	34	25	73,5%	21	61,8%	18	52,9%

Die Auswertung des Vergleichs der Grundschulen mit und ohne Projekt für gemeinsames Lernen zeigt deutlich, wie gering die Unterschiede sind. Die Schulen im Projekt haben etwa ein Drittel mehr Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf: 1,3 Schülerinnen oder Schüler pro Klasse (bei einer Klassenfrequenz von 25), in den anderen Schulen sind es 0,9 Schülerinnen oder Schüler pro Klasse. In der Ausstattung mit sonderpädagogischen Lehrkräften, Sozialarbeiterinnen oder Sozialarbeitern und sonstigem pädagogischem Personal sind in der Stichprobe keine signifikanten Unterschiede zu erkennen. Jeweils in mehr als die Hälfte der Schulen fehlen sonderpädagogische Lehrkräfte. Die Schulen für gemeinsames Lernen sind etwas besser mit sonstigem pädagogischem Personal ausgestattet.

Vergleich der Ober- und Gesamtschulen

Schülerinnen und Schüler	Anzahl der Schulen	Durchschnittlich SuS pro Schule	Durchschnittlich SuS mit diagnostiziertem Förderbedarf pro Schule	%
Ober-/Gesamtschulen	18	327,8	15,1	4,6%
Schulen für gemeinsames Lernen	13	441,6	21,8	4,9%

⁷⁷ Zum Auswahlverfahren siehe Anlage 2.

⁷⁸ Die Daten wurden aus dem jeweiligen Schulportrait tagesaktuell im Juli 2018 entnommen; www.bildung-brandenburg.de, Schulportraits der Schulen in Brandenburg.

Sonderpädagogische Lehrkräfte	Anzahl der Schulen	Lehrkräfte pro Schule	davon sonderpädagogische Lehrkräfte pro Schule	Schulen ohne sonderpädagogische Lehrkräfte	%
Ober-/Gesamtschulen	18	28,6	0,5	10	55,6%
Schulen für gemeinsames Lernen	13	36,8	1,5	6	46,2%

Sozialarbeiter und sonstiges pädagogisches Personal	Anzahl der Schulen	Schulen ohne Sozialarbeiter	%	Schulen ohne sonstiges pädagogisches Personal	%	Weder Sozialarbeiter noch sonstiges pädagogisches Personal	%
Ober-/Gesamtschulen	18	6	33,3%	15	83,3%	6	33,3%
Schulen für gemeinsames Lernen	13	5	38,5%	6	46,2%	4	30,8%

Die Auswertung dieses Vergleichs der Oberschulen mit und ohne Projekt für gemeinsames Lernen zeigt ebenfalls nur geringe Unterschiede. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf in den Schulen des gemeinsamen Lernens ist minimal größer (4,9 Prozent zu 4,6 Prozent); aufgerundet sind es jeweils 1,2 Schülerinnen oder Schüler pro Klasse (bei 25 Schülern pro Klasse). Die Schulen im Projekt sind etwas besser mit sonderpädagogischen Lehrkräften und sonstigem pädagogischem Personal ausgestattet.

Zusammenfassung:

Trotz des erheblichen Aufwandes für das Projekt „Schulen für gemeinsames Lernen“ sind anhand der Stichprobe von 100 Schulen in der Personalausstattung keine signifikanten Unterschiede zu erkennen. In den Grundschulen für gemeinsames Lernen sind etwa ein Drittel mehr Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf.

Dabei wurden die Schülerinnen und Schüler nicht erfasst, die noch nicht diagnostiziert wurden.

7 WIE SCHULLEITUNGEN UND SCHULISCHE ELTERNVERTRETER IN BRANDENBURG DIE RAHMENBEDINGUNGEN SOWIE DIE ENTWICKLUNG DER INKLUSIVEN BILDUNG EINSCHÄTZEN

Um ein Stimmungsbild über die Situation der inklusiven Bildung in den Brandenburger Schulen zu erhalten und Anregungen und Hinweise für die weitere Gestaltung von Inklusion in Schule und Gesellschaft zu bekommen, wurden im Zuge des Gutachtens:

- a) Eine Online-Umfrage unter schulischen Elternvertretern sowie Integrations- und Behindertenbeauftragten durchgeführt. Von 418 per eMail angeschriebenen Adressaten haben 142 die Umfrage vollständig beantwortet; 53 haben lediglich einzelne Fragen beantwortet.⁷⁹
- b) Dreißig Schulleitungen und fünf Koordinatorinnen bzw. Koordinatoren für gemeinsames Lernen per Telefon interviewt; vertreten waren 13 „Schulen für gemeinsames Lernen“ sowie 17 Schulen außerhalb dieses Projekts.⁸⁰ Die Ergebnisse der Interviews werden zusammengefasst; nur dort, wo es deutliche Unterschiede in der Einschätzung zwischen den „Schulen für gemeinsames Lernen“ und den anderen Schulen gibt, werden diese dargestellt.

⁷⁹ Zur Online-Umfrage siehe Anlage 1

⁸⁰ Zur Auswahl und Durchführung der Telefon-Interviews siehe Anlage 2

7.1 GRUNDSÄTZLICHE EINSCHÄTZUNG DER INKLUSIVEN BILDUNG AN BRANDENBURGER SCHULEN

Schulleitungen sehen Inklusion grundsätzlich positiv

Die meisten Schulen haben mehr als 20 Jahre Erfahrungen mit dem gemeinsamen Lernen. Fast alle Schulleiterinnen und Schulleiter betonen, dass Inklusion ein positiver Ansatz ist und gute Erfahrungen mit dem gemeinsamen Lernen vorliegen: 100 Prozent der Schulen für gemeinsames Lernen; 82 Prozent der anderen Schulen; insgesamt 90 Prozent von ihnen bewerten den gemeinsamen Unterricht positiv. Lediglich 7 Prozent sehen Grenzen der Inklusion im Blick auf einzelne Schülerinnen oder Schüler.

Besonders positiv wird im Blick auf inklusive Bildung hervorgehoben:

- Eine grundsätzlich positive Entwicklung aller Kinder.
- Ausgrenzung findet nicht statt.
- Kinder können besser miteinander umgehen.
- Kinder haben positive Vorbilder.

„Das, was mir sofort einfällt, ist, dass die sich die soziale Kompetenz allgemein verbessert hat, schon von Anfang an. Das war schon von Anfang an sichtbar, dass das auch anderen Kindern hilft, wenn sie für ihre persönliche Entwicklung gewohnt sind, mit Kindern umzugehen, die anders sind. Das ist der größte Gewinn überhaupt.“ (Schulleitung, Grundschule)⁸¹

„Wenn sie auf einer Förderschule beschult worden wären, hätten sie nie diesen Leistungsstand erreicht, den sie hier über das gemeinsame Lernen erreichen, weil sie sich an diesen Leistungsanforderungen der Mitschüler orientieren und dadurch auch Dinge lernen wollen, die sie in einer Förderschule nie kennenlernen würden. Das merken wir ganz besonders deutlich bei geistig behinderten Kindern; besonders, wenn die Beeinträchtigung nicht so stark ist, dass sie nicht beschulbar sind. Unsere Kinder sind alle beschulbar und willig. Und was die für eine Entwicklung machen, dass hätten wir an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nie so erlebt.“ (Schulleitung, Grundschule)

„Ich finde, dass sich das Verständnis der Jugendlichen füreinander durch das Gemeinsame Lernen deutlich verbessert hat. Die Befürchtung der Ausgrenzung, weil wir auch Haupt- und Realschulklassen gebildet haben, und in den Hauptschulklassen die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sitzen, hat sich nicht bestätigt. Da gibt's keinerlei Mobbing oder anderweitige Sachen, oder dass nun die Realschüler sagen: „Ach, schau mal!“ Da ist das Verständnis füreinander wirklich super. Es hat sich also viel verbessert. Es ist uns ganz viel gelungen, den Förderstatus Lernen im Verlauf der Schulzeit abzuerkennen und den Schülerinnen und Schülern zu einem Abschluss der Regelschule zu verhelfen.“ (Schulleitung, Oberschule)

„Generell ist es gut, dass die Kinder, die das betrifft, nicht ausgegrenzt werden. Ganz normal mit den anderen Kindern mitlernen können. Ich sehe, wie weit Kinder kommen können, wenn auch einfach nur vom Hören, vom Schauen, was lernschwache Kinder angeht, was sie auch können. Das ist manchmal unglaublich... in vielem Unterricht gibt es sowieso keine Unterschiede.“ (Schulleitung, Grundschule für gemeinsames Lernen)

„Was auch zunehmend passiert, ist auch, dass die Klassenlehrkräfte gelernt haben, in ihren Klassen eine gewisse Grundakzeptanz dafür herzustellen, dass eben nicht alle gleich sind. Und das eben der eine oder der andere zusätzliche Hilfen oder auch zusätzliche Stunden oder Extra Hilfsmittel oder ähnliches bekommt. Also die Akzeptanz dessen ist aus meiner Sicht größer geworden.“ (Schulleitung, Oberschule für gemeinsames Lernen)

Weiter wird in den Interviews genannt:

- Teamarbeit hat sich verbessert.
- Die Pädagogik wird bunter, vielfältiger.
- Im Unterricht wird differenzierter gearbeitet; der Unterricht ist herausfordernder geworden.
- Fachkenntnis und Qualifizierung des Kollegiums nimmt zu.
- Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist aufgeschlossener geworden

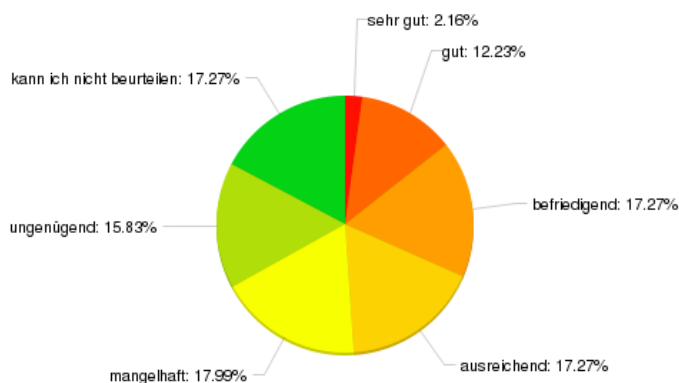
⁸¹ Die Zitate sind entnommen aus den Protokollen der Interviews mit den Schulleitungen; angegeben ist jeweils die Schulform und wenn es Schulen für gemeinsames Lernen sind.

„Das Image der Schule hat sich verbessert: Im Blick auf die Gesamtheit der Schule ist es ein gutes Bild, wenn Eltern zu mir kommen und sagen: Ich möchte mein Kind bei Ihnen in der Schule beschulen und man das bejahen kann. Das finde ich sehr gut.“ (Schulleitung, Grundschule)

„Es verändert sich natürlich auch das Anwahlverhalten der Eltern. Es spricht sich ja auch rum, dass Kinder mit Förderbedarfen sich ja eben relativ wohlfühlen an unserer Schule fühlen. Deshalb kommen zunehmend Eltern, die sagen, ‚Ich möchte, dass mein Kind auf diese Schule geht.‘ Also das ist auch etwas, was sich im Lauf der Zeit natürlich verändert hat.“ (Schulleitung, Oberschule für gemeinsames Lernen)

Eine weitgehend positive Einschätzung der Umsetzung inklusiver Bildung auch bei den Eltern

Gut 14 Prozent der Befragten beurteilt die bisherige Umsetzung von Inklusion an der eigenen Schule mit „gut“ bis „sehr gut“. Knapp 35 Prozent finden den Prozess „befriedigend“ bis „ausreichend“, fast genauso viele (34 Prozent) gibt der Umsetzung die Note „mangelhaft“ bis „ungenügend“; ca. 17 Prozent antworteten, dass sie dies nicht beurteilen können.



Unabhängig davon, wieviel in Brandenburg für eine inklusive Schulentwicklung erreicht wurde, wird von Seiten der Eltern auch deutlich Unzufriedenheit und Kritik geäußert. Folgende Aussagen machten Eltern, die eigentlich die Umsetzung von Inklusion positiv beurteilen:

- „Für eine Inklusion stehen viel zu wenig finanzielle Mittel und Lehrkräfte zur Verfügung. Es ist schon kaum möglich, dass normale Schulprogramm zu schaffen aufgrund von hohem Lehrermangel und Lehrmittel. ... Unsere Kinder kriegen bei weitem nicht mehr die Bildung, die wir früher haben durften, und das liegt nicht an der fachlichen Kompetenz der Lehrer...“
- „Ich halte es für verantwortungslos, die ohnehin unterfinanzierten, personell schlecht ausgestatteten Schulen in Brandenburg mit unausgereiften... Inklusionskonzepten noch mehr zu überfordern. ... Ich wundere mich, dass wir unsere knappen Mittel nicht dafür einsetzen, allen Kindern (auch den Kindern ohne Einschränkungen) bestmögliche Bildung zu ermöglichen...“
- „Inklusion ist eine wichtige Sache, Kinder und Jugendliche sollen lernen mit Behinderten umzugehen, sie als gleichwertig zu betrachten, zu helfen. Allerdings ist eine Schule, die zwar Behinderte integriert, aber keine Rücksicht auf hochintelligente Kinder nimmt und keine Begabtenförderung anbietet, nicht wünschenswert.“

Die folgenden Äußerungen stammen von Eltern, die völlig unzufrieden sind und nur die Noten „mangelhaft“ und „ungenügend“ für die Umsetzung der inklusiven Bildung in Brandenburg erteilt haben

- *„Inklusion ist im Ansatz eine gute Sache. Die Schulen haben aber nicht genügend ausgebildetes Personal, Sonderpädagogen und die räumlichen Voraussetzungen. Wieder einmal hat der Staat Dinge durchgesetzt die grundsätzlich in Ordnung sind, aber für die jegliche Voraussetzungen fehlen. Handeln vor Denken bringt einfach nur Probleme...“*
- *„Die Idee ist gut - die Umsetzung total schlecht.“*
- *„Inklusion ist an sich eine sehr gute Sache. Aber wie immer wird eine Idee in den Raum geschmissen, aber an die Durchführung ist dabei nicht gedacht worden. 1. Inklusion muss als erstes im Kopf aller Menschen stattfinden. Also auch im alltäglichen Leben. 2. Muss der derzeitige Fokus darauf gerichtet werden, dass an allen Schulen ausreichend ausgebildetes Personal ist. Wenn ein ganz normaler Unterricht nicht mal stattfinden kann, wie soll denn dann Inklusion funktionieren!?“*
- *„...wir brauchen dringend Integration und Inklusion in den Schulen...Stehe selbst gerade vor dem Problem ‚Schule und verhaltensauffälliges Kind‘...keine Hilfe und Unterstützung sowie Förderung fürs Kind...“*
- *„Im KITA-Gesetz gibt es konkrete Festlegungen, wie viele Quadratmeter pro Kind benötigt werden. Die Kommunen bauen danach, um keine Strafen zu zahlen. Für Schulen gibt es keine konkreten Zahlen, nur Empfehlungen. Es fehlen Teilungsräume und Personal. ... Das Jugendamt benötigt für die Entsendung eines Einzelfallhelfers abgeschlossene Förderausschussverfahren. Dauer: 1-2 Jahre. Für eine individuelle Entlastung sorgen vorhandene Lehrkräfte, meist der Klassenlehrer. Dies kann dieser nur eingeschränkte Zeit ohne Mehrbelastung leisten...“*
- *„Es stehen im Grunde genommen so schon nicht genügend Mittel (personell, finanziell, ideell...) für die Schulen zur Verfügung. Insofern kann Inklusion aber auch Integration nicht gut gelingen. Dabei sind beide Dinge absolut erstrebenswert. Meiner Meinung nach müsste das gesamte Bildungssystem im großen Stil reformiert werden...für unsere Kinder!“*

Viele befürworten inklusive Bildung, in der alle Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht so gut wie möglich gefördert werden – aber die Planung, Organisation und Ressourcen müssen auch stimmen.

Zusammenfassung:

Inklusion ist in Brandenburg aus der Sicht der Schulleitungen eine sinnvolle Entwicklung in den Schulen. Dabei werden die grundsätzlichen Vorteile für die Schülerinnen und Schüler ebenso gesehen wie für eine positive Unterrichtsentwicklung und verbesserte Zusammenarbeit in den Kollegien. Fast durchgehend wird Teamteaching als positiver Nebeneffekt der Entwicklung angesehen.

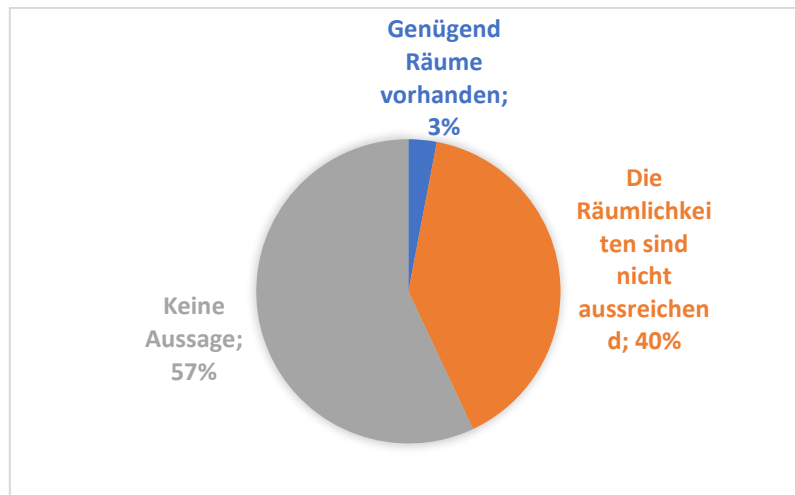
Bei den Eltern ist ebenfalls eine positive Grundhaltung zur inklusiven Bildung vorhanden, auch wenn sie auf Grund der fehlenden Ressourcen eine größere Sorge um eine angemessene Bildung aller Kinder haben.

7.2 RÄUMLICHE, SÄCHLICHE UND FINANZIELLE RESSOURCEN FÜR EINE INKLUSIVE BILDUNG

Für viele Schulleitungen sind die baulichen Voraussetzungen wenig geeignet für differenzierende, individuelle Förderung und Unterrichtsangebote. Die folgenden Äußerungen stehen stellvertretend für mehrere Statements: *„Wir haben jetzt quasi Inklusion in ein altes Schulgebäude reingepresst, das genauso gut zur Zeit Friedrichs des Großen hätte sein können. ... Das geht natürlich so überhaupt nicht. ... es stimmt einfach von den räumlichen Bedingungen her überhaupt nicht mehr. Uns nutzen ja nicht noch hundert Lehrer mehr, wenn wir nicht mehr Räume haben, wenn wir nicht mehr Möglichkeiten haben auch von der sächlichen Ausstattung mehr Individualität zu ermöglichen.“* (Schulleitung, Oberschule für gemeinsames Lernen)

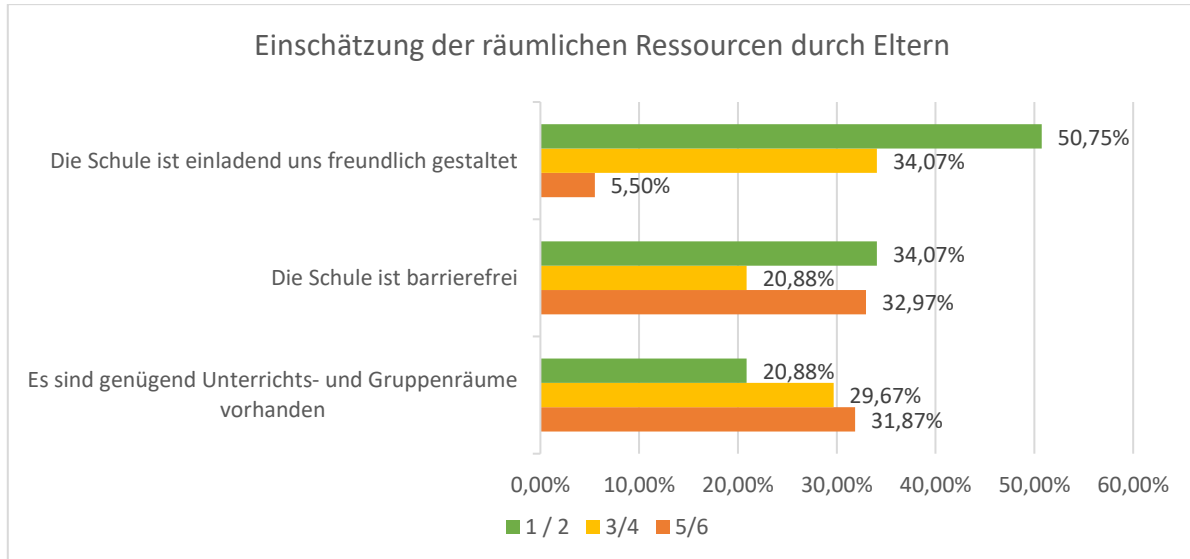
„Wir würden gerne unsere Schule ein bisschen umbauen. Da werden wir hängen gelassen. Es gibt zwar vom Ministerium diese Gelder, aber wenn die Kommune nicht in der Lage ist, den anderen Teil, den sie übernehmen

müssen, aufzubringen, bleibt es Illusion...“ (Grundschule für gemeinsames Lernen)



Auch aus der Sicht der Koordinatorinnen und Koordinatoren fehlen in vielen Fällen die entsprechenden Räume für gemeinsames Lernen, zu dem auch die individuelle Förderung und die Arbeit in Gruppen gehört. „Dann haben wir oft keine Möglichkeit, einen Raum zu finden um die Klasse zu teilen eine Gruppe rauszunehmen, individuell zu fördern.“ (Kordinatorin, Grundschule für gemeinsames Lernen)

Die meisten Eltern sind zufrieden bis sehr zufrieden mit der einladend und freundlich gestalteten Schule. Für eine inklusive Unterrichtsentwicklung braucht es aber auch Barrierefreiheit und vor allem zusätzliche Gruppenräume. Daran mangelt es auch nach Einschätzung der Eltern in vielen Schulen.

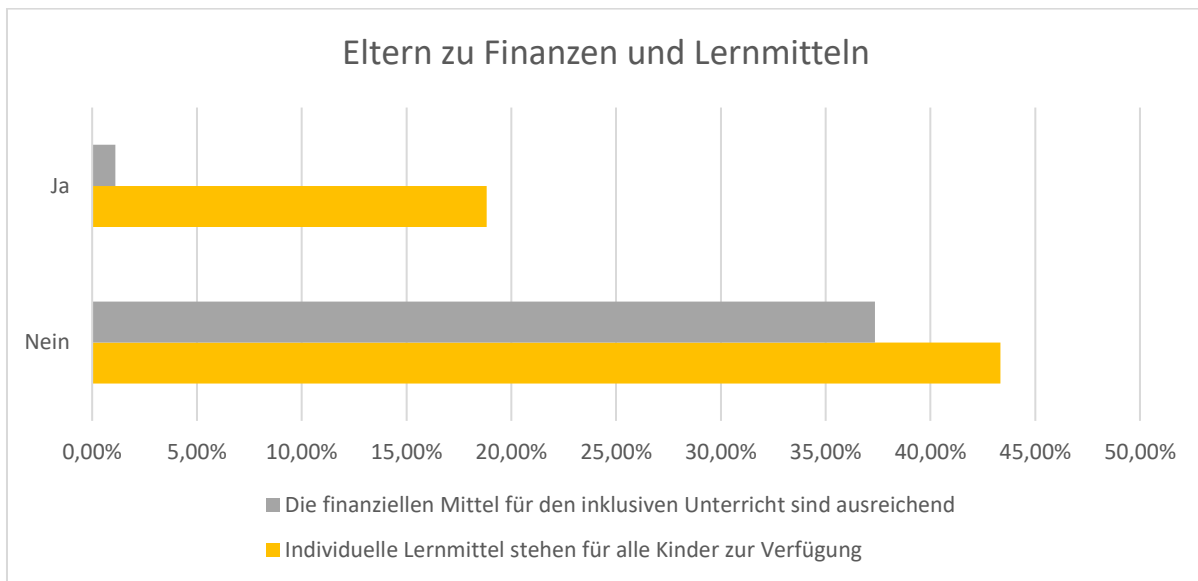


1/2 = sehr zufrieden; 2/3 = befriedigend bis ausreichend; 5/6 = sehr unzufrieden

In diesen Ergebnissen spiegelt sich, dass es in Brandenburg keine verbindlichen Schulbaurichtlinien für eine inklusiv arbeitende Schule gibt. Dass die Raumsituation trotzdem in einer Reihe von Schulen durch bauliche Maßnahmen erweitert und angemessen gestaltet wurde, zeigt das Verantwortungsbewusstsein der kommunalen Schulträger.

Deutlich größerer Handlungsbedarf wird bei Finanzen und Lernmitteln gesehen. Hier sind gemeinsam Bildungsministerium, kommunale Verbände und Kommunen gefordert, für die entsprechenden Ressourcen zu sorgen. Insbesondere die Individualisierung des Lernens braucht entsprechende Materialien und Medien – und

gleichzeitig entsprechende Qualifizierungen für die Lehrkräfte, um mit den neuen, teils digitalen Lernmitteln vertraut zu werden und angemessen umgehen zu können.



Die Finanzierung des inklusiven Unterrichts wurde in den Interviews von den Schulleitungen kaum angesprochen und wenn, dann hinsichtlich von Bau- und Instandsetzungsmaßnahmen. Vermutlich, weil den Schulleitungen nur relativ kleine Budgets zur eigenständigen Nutzung zur Verfügung stehen.

In Hinsicht auf die Lernmittel unterscheidet sich die Wahrnehmung der Schulleitungen deutlich von denen der Eltern; für sie ist dies eines der kleinsten Probleme: Nur 17 Prozent sind der Ansicht, dass nicht genügend Lernmittel vorhanden sind. Allerdings wird die Qualität der Lernmittel differenziert eingeschätzt.

„Und dann das Problem der Schulbücher ... unsere Gesellschaft ist noch nicht so weit... wir fangen erst an. Weil die Gesellschaft nicht soweit ist, denken viele in den alten Strukturen. Die jetzt die Lehrbücher machen, haben das dreigliedrige Schulsystem durchlaufen. Waren alle fein auf dem Gymnasium und haben nie Kontakt gehabt mit Menschen, die im Denken, im Verhalten, wie auch immer, nicht so waren, wie der brave Gymnasiast. Aber die machen jetzt die Schulbücher.“ (Schulleitung, Oberschule für gemeinsames Lernen)

Für die Koordinatorinnen und Koordinatoren für gemeinsames Lernen, die in ihrer Rolle sehr viel näher an den Alltagsproblemen sind, stellt sich dies als wesentlich größeres Problem dar: *„Letztendlich alles was mit Finanzen zu tun hat. Schon für neue Schulbücher gibt es nur ein begrenztes Kontingent. Die Verlage haben inzwischen ja auch auf den inklusiven, differenzierten Unterricht reagiert, berücksichtigen differenzierte Aufgabenstellungen usw. Aber es dauert ewig, ehe man dann wirklich über alle Jahrgänge die gleichen Schulbücher benutzen kann, so dass dann alle am gleichen Gegenstand arbeiten können. Da ist man immer noch als Lehrkraft gefordert und muss zusammensammeln um alle Kinder mit ins Boot holen zu können, so dass ein Kind, welches den Förder-schwerpunkt Lernen hat, an einem einfachen Text arbeiten kann - und es trotzdem das gleiche Buch in der Hand hält... Es gibt diese Bücher ja schon auf dem Markt. Das sind ja schon ganz tolle Bücher. Aber die kosten natürlich auch Geld und unser Schulträger ist eben nicht so finanzkräftig. So können wir immer nur minimal neu anschaffen. Und haben wir in einem Jahr einige Bücher neu angeschafft, dann sind diese im nächsten Jahr nicht mehr aufgelegt... und wir müssen uns wieder neu orientieren...“* (Kordinatorin Grundschule für gemeinsames Lernen)

7.3 PERSONELLE RESSOURCEN – DAS HAUPTPROBLEM FÜR DIE SCHULEN

Alarmierende Aussagen der Schulleitungen zu den personellen Ressourcen

Die personellen Probleme stehen im Fokus fast aller Schulleitungen. Der Gesamteindruck aus allen Telefon-Interviews ist, dass die meisten Schulen kurz vor einem personellen Kollaps stehen. Sobald eine oder gar zwei Kolleginnen oder Kollegen längerfristig krank werden, beginnt eine Kettenreaktion: Da so gut wie keine Vertretungsreserven zur Verfügung stehen, werden als erstes Teilungsstunden und individuelle Förderungen dafür genutzt. In der Folge machen sich die besonderen Herausforderungen der unterschiedlichen Kinder immer mehr bemerkbar, der Unterricht wird belastender, immer mehr Kolleginnen und Kollegen kommen an den Rand des Burnouts. *„Wir haben zwar die Stunden für gemeinsamen Unterricht. Aber die müssen auch – auch wenn es das nicht soll –, für Vertretungsstunden verwendet werden. Wenn dann jemand krank ist, ehe wir dann eine Klasse zusammenlegen oder nach Hause schicken, geben wir da einen Lehrer rein. Damit ist dann praktisch gemeinsamer Unterricht wieder hinfällig.“* (Schulleitung, Grundschule)

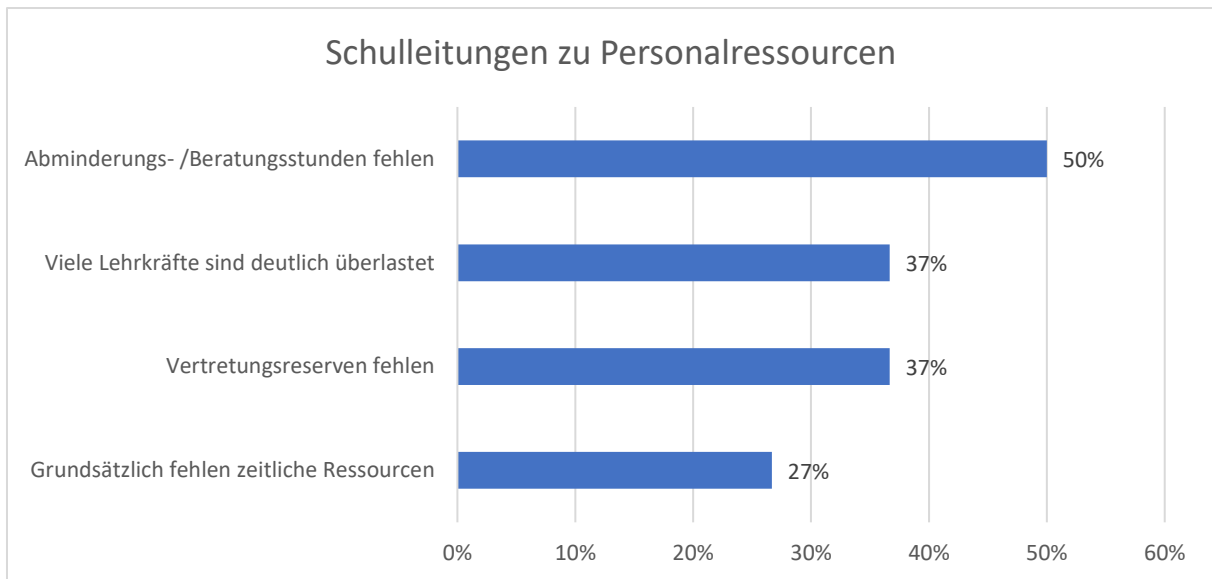
„Das größte Problem ist, dass uns die Lehrkräfte fehlen. Wir haben zwar die Stunden, aber wir haben die Lehrer nicht. Wir haben dieses Schuljahr mit drei fehlenden Lehrern begonnen. ... sobald ein Teammitglied krank wird, ist die Kontinuität auch schon wieder weg. Dann steigt der Krankenstand. Davon sind wir in diesem Jahr sehr betroffen. Wir sind sehr viele ältere Kollegen. Da geht keiner mit einem Schnupfen zum Arzt, das sind dann schon immer schwerere Erkrankungen.... Da ist man dann als Kollegium schon sehr gebeutelt.“ (Schulleitung, Oberschule für gemeinsames Lernen)

„Fehlendes Fachpersonal ..., dass ich immer noch keinen Sonderpädagogen habe; das ist jetzt das allerwichtigste. Ja, weil wir da einfach unwahrscheinlich allein gelassen sind. Das ist mit das wichtigste. Also nicht nur mit zwei Stunden an der Schule, sondern einer, der wirklich an meiner Schule ist.“ (Schulleitung, Grundschule für gemeinsames Lernen)

Dazu kommt, dass durch die inklusive Entwicklung der Schule und durch das gemeinsame Lernen immer mehr Aufgaben zur ursprünglichen Arbeit einer Lehrkraft hinzukommen: Absprachen zwischen den Lehrkräften um Team-Teaching zu ermöglichen, Beratung im Blick auf individuelle Lern- und Entwicklungspläne, umfangreichere Vorbereitung differenzierenden Unterrichts und vieles mehr. *„Der Anspruch an alle Beschäftigten, Pädagogen, Mitarbeiter der Schule wird höher. Die Vorbereitungszeit wächst exorbitant. Die Belastung der Lehrer nimmt sehr zu.“* (Schulleitung, Grundschule)

„Ein Mangel ist, dass gemeinsame Arbeit, Teamarbeit, Beratungsarbeit nicht angerechnet wird. Das kommt alles oben drauf, das machen die Kollegen zusätzlich. Beratungsstunden müssten dringend angerechnet werden.“ (Schulleitung, Grundschule für gemeinsames Lernen)

Eine weitere Belastung entsteht durch die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger. Einerseits sind sie eine Entlastung, andererseits müssen sie angeleitet und mentoriert werden, in der Regel ist dies ein weit höherer Aufwand für die Begleitung als bei einem Referendar. Dafür gibt es lediglich eine Abminderungsstunden für die Schule pro Seiteneinsteigerin oder Seiteneinsteiger. Auch dies kommt für die begleitenden Lehrkräfte zu den anderen Aufgaben hinzu.



Auch die befragten Koordinatorinnen und Koordinatoren für gemeinsames Lernen sahen in den fast überall fehlenden Personalressourcen eines der größten Probleme für den gemeinsamen Unterricht.

Zusammenfassung:

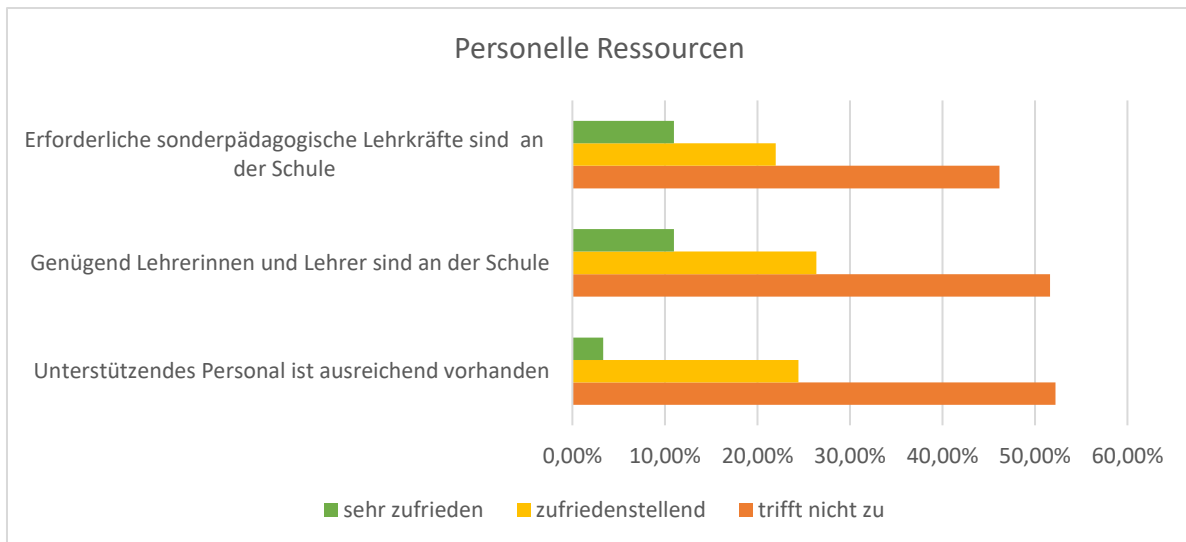
Nach Auskunft der Schulleitungen fehlt es zu 60 Prozent an genügend Personal; 47 Prozent beklagen, dass zu wenige sonderpädagogische Lehrkräfte an ihren Schulen sind. Fehlende Stellenbeschreibungen tragen dazu bei, dass einzelne Lehrkräfte sich über ihre Grenzen engagieren, da sie kein Kind zurücklassen wollen. Durch fehlende sonderpädagogische Lehrkräfte erleben sich viele Lehrkräfte in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf alleingelassen. Für ein Drittel der Schulleitungen fehlt es auch an unterstützendem pädagogischem Personal sowie an Schulassistenz.

Dabei werden die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einer doppelten Bedeutung gesehen: Einerseits tragen sie zur Entlastung der Personalsituation bei, zum anderen verschärfen sie die Herausforderungen, da sie wenig oder keine pädagogischen Erfahrungen für die Arbeit in der Schule mitbringen und gerade in den ersten Jahren eine besondere Mentorierung benötigen, - ohne dass es für diese Unterstützung für die Kolleginnen oder Kollegen eine angemessene Stundenanrechnung gibt.

Hier besteht dringender Handlungsbedarf!

Personalprobleme aus Sicht der Elternvertreter

Die Aussagen der Schulleitungen werden durch die Elternvertreter bestätigt. Auch aus ihrer Sicht reicht das vorhandene Personal bei weitem nicht aus, einen guten gemeinsamen Unterricht zu gestalten, der allen Kindern gerecht wird. Durch das fehlende unterstützende Personal wird die Belastung der Lehrkräfte weiter erhöht. Dies wird zusätzlich problematisch, wenn durch Überlastungssituationen die Ausfälle durch Krankheiten zunehmen. Viele Lehrkräfte engagieren sich über ihre Grenzen hinaus, da sie kein Kind zurücklassen wollen. Durch fehlende sonderpädagogische Lehrkräfte haben die Eltern den Eindruck, dass die Schulen in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf alleingelassen werden. Und dass, obwohl sich in der Wahrnehmung der Eltern inzwischen eine gute Unterrichtskultur in Brandenburg entwickelt hat, zu der auch Teamteaching gehört.



Zusammenfassung:

Eltern schätzen die Personalsituation noch dramatischer ein als die Schulleitungen; insbesondere fehlt es aus Sicht der Eltern an unterstützendem Personal.

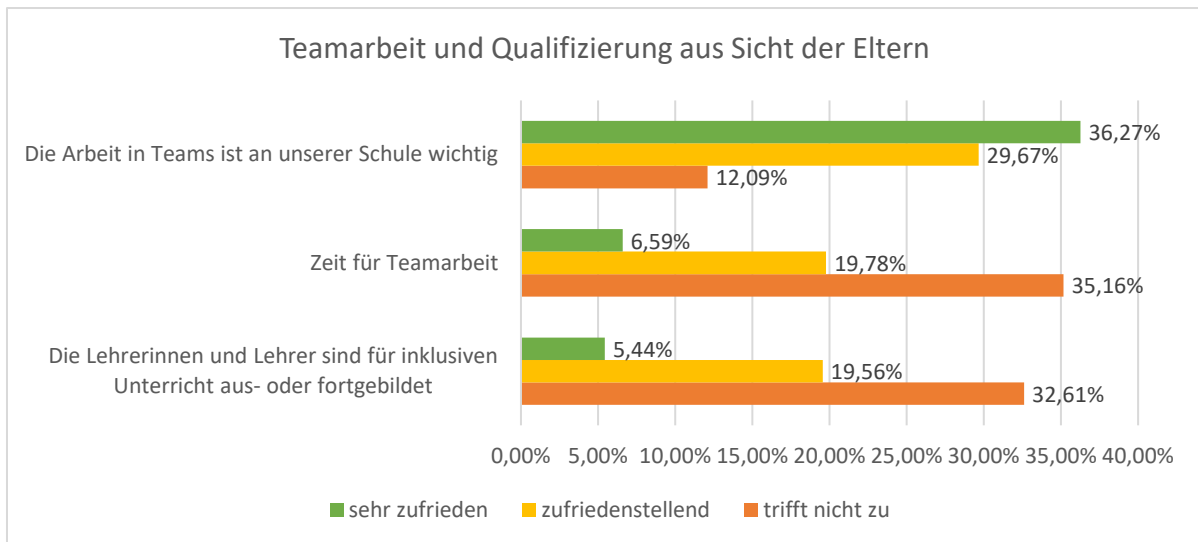
7.4 QUALIFIZIERUNG DER LEHRKRÄFTE FÜR INKLUSIVEN UNTERRICHT IN HETEROGENEN LERNGRUPPEN

Schulleitungen und Elternsicht

Auf dem Hintergrund, dass Schulen und Lehrkräfte auf eine lange Erfahrung gemeinsamen Unterrichts zurückgreifen können, wird in der bewussten Entscheidung für inklusive Bildung eine weitere Stabilisierung dieser Arbeit gesehen. Insbesondere durch die Teilnahme am Projekt „Schulen für gemeinsames Lernen“ hat sich ein anderes Verständnis für Inklusion entwickelt, „weil es jetzt offiziell ist. Eigentlich hat sich nichts verändert, aber durch diesen offiziellen Touch, durch diese offizielle Bezeichnung hat sich bei den Kindern, bei den Eltern eine andere Einstellung, ein anderes Bild entwickelt.“ (Schulleitung, Grundschule für gemeinsames Lernen).

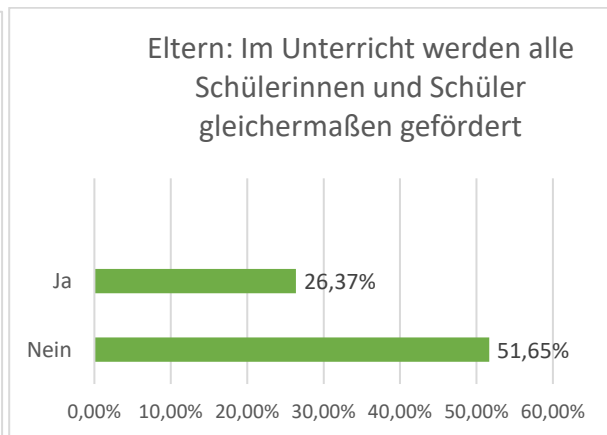
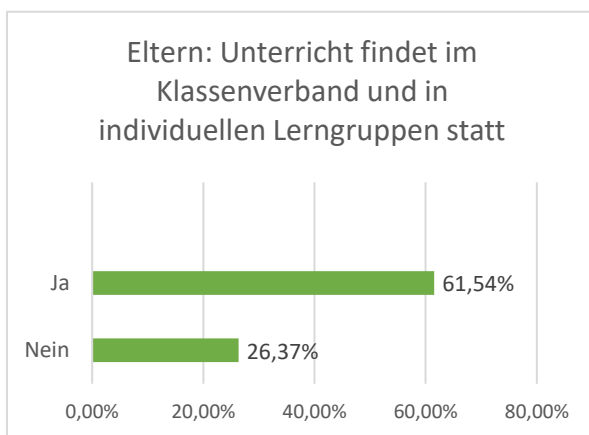
Die Aussagen der Schulleitungen zeigen, dass Team-Teaching zunimmt (23 Prozent) und dass die Pädagogik sich vielfältiger gestaltet. Während nur 17 Prozent meinen, dass die Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht nicht ausreichend qualifiziert sind, werden die angebotenen Fortbildungen doch nur von wenigen Schulleitungen als hilfreich und unterstützend erfahren (7 Prozent). Häufig wird es als zusätzliche Belastung erfahren, dass die Fortbildungen in der Regel im Anschluss an den Arbeitstag in der Schule angeboten werden.

Die folgende Grafik zeigt, dass die Teamarbeit in Brandenburger Schulen von den Eltern deutlich wahrgenommen wird. Dabei werden aber auch zwei Probleme deutlich: Einmal wird Teamarbeit erschwert, wenn nicht genügend (multiprofessionelle) Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung stehen. Zum anderen braucht Teamarbeit Zeit zur Beratung; diese kann nicht außerhalb der Arbeitszeiten in der Schule geleistet werden, sondern muss in den Unterrichtsverpflichtungen sowie Stellenbeschreibungen verankert werden.



In der Aussage zur fachlichen Qualifizierung durch entsprechende Fortbildungen wird das gleiche Problem erkennbar, dass auch der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung benannt hat: Die Motivation der Lehrkräfte zur Teilnahme an Fortbildungen ist relativ gering. Der dortige Abschlussbericht benennt u. a. zwei Ursachen: Einmal die zusätzliche Belastung, wenn die Fortbildungen im Anschluss an eigenen Unterricht stattfinden. Zum zweiten, wenn Fortbildungen zu wenig Bezug zum eigenen Unterricht haben und die Relevanz für die eigene Praxis zu gering ist.

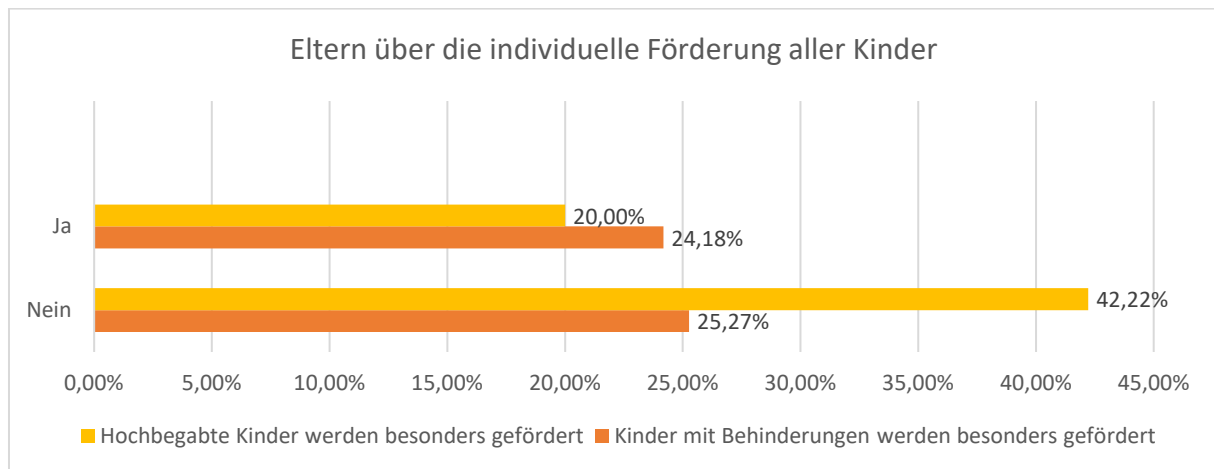
Die Eltern nehmen wahr, dass inzwischen viel in heterogenen Lerngruppen gelernt wird. Trotzdem sind die Eltern unzufrieden mit der Förderung aller Kinder.



Ein wichtiger Qualitätsfaktor für eine positive Wahrnehmung der schulischen Bildung ist die Förderung sowohl der langsam als auch der schnell lernenden Schülerinnen und Schüler. Die Mehrheit der Eltern meint, dass beide Gruppen nicht genügend gefördert werden.

Die interviewten Schulleitungen wiesen mehrfach darauf hin, dass zwar die Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf gut gefördert werden, aber die Hochbegabten und oft auch die anderen Kinder oder Jugendlichen zu kurz kommen. 40 Prozent der Schulleitungen sagten, dass es nicht gelingt, alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern. „Ich lege meine Hand nicht dafür ins Feuer, dass die Begabten genauso gut gefördert werden. Das Bemühen ist da, aber wie gelingt das? Wäre da nicht ohne Inklusion mehr drin gewesen? Es ist uns gelungen, die Elternschaft dafür zu gewinnen. Es gibt keine Beschwerden. Die Eltern stehen dazu, die Kinder in diesen Klassen haben. Aber das Gefühl ist da, dass man aus manchen Kindern auch noch mehr hätte herauskitzeln können.“(Schulleitung, Grundschule) Deshalb ist darüber nachzudenken, wie die Rahmenbedingungen und pädagogische Qualifizierung so verbessert werden können, dass die optimale Förderung aller

Schülerinnen und Schüler sichergestellt wird. Sonst wird auch die bisher breite Zustimmung der Eltern zu inklusiver Bildung leicht wegbrechen.



Inklusive Bildung kann nur gelingen – und gesellschaftliche Akzeptanz finden –, wenn erreicht wird, dass alle Kinder und Jugendlichen davon profitieren.

Zusammenfassung:

Einerseits kann die Brandenburger Schulen auf eine lange Tradition gemeinsamen Lernens zurückblicken, andererseits wächst die Sensibilität dafür, dass alle Schülerinnen und Schüler, leistungsstarke, durchschnittliche und langsam lernende Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gefördert werden müssen.

7.5 SCHULKLIMA

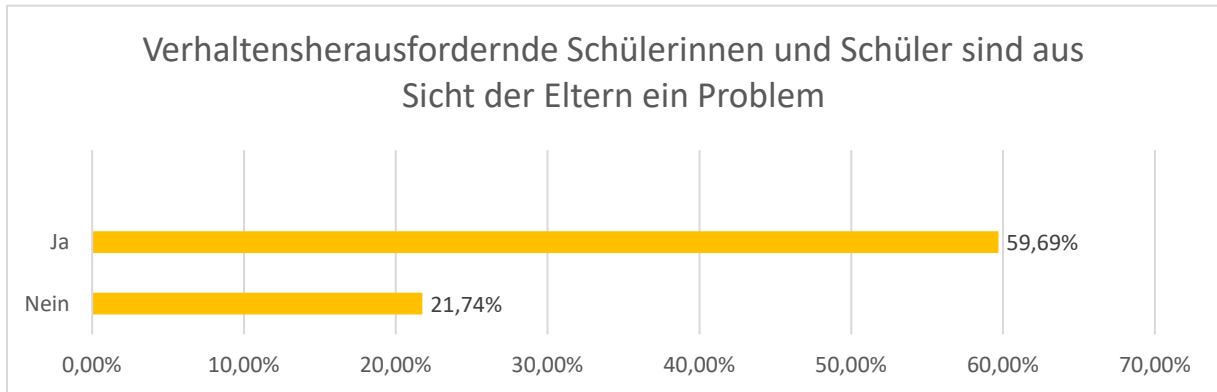
Eines der Probleme, die beim Thema inklusive Bildung am meisten angesprochen wurden, ist der Umgang mit herausforderndem Verhalten einzelner Kinder. Durch die Fixierung der Lehrkraft auf eine Schülerin oder einen Schüler geraten leicht die anderen Kinder aus dem Blick. In den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ging es um den Zappelphilipp oder den Klassenclown. Diese Schülerinnen und Schüler gab es eh und je in den Klassen – und sie waren zu allen Zeiten eine Belastung für die Lehrerinnen und Lehrer. Jetzt aber wird das Thema mit inklusiver Bildung verbunden und überlagert teilweise die positiven Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben.

Von über einem Viertel der Schulleitungen (27 Prozent) wird berichtet, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat. *„Unser allergrößtes Problem sind die emotional-sozial herausfordernden Kinder, die manchmal oder teilweise gar nicht diagnostiziert sind. Das ist das größte Handicap für Lehrer, in solchen Klassen zu arbeiten, weil diese Kinder teilweise nicht beherrschbar sind, weil sie den Unterricht massiv stören und weil sie andere Kinder am Lernen hindern und weil sie teilweise auch eine körperliche Gefahr darstellen.“* (Schulleitung, Grundschule)

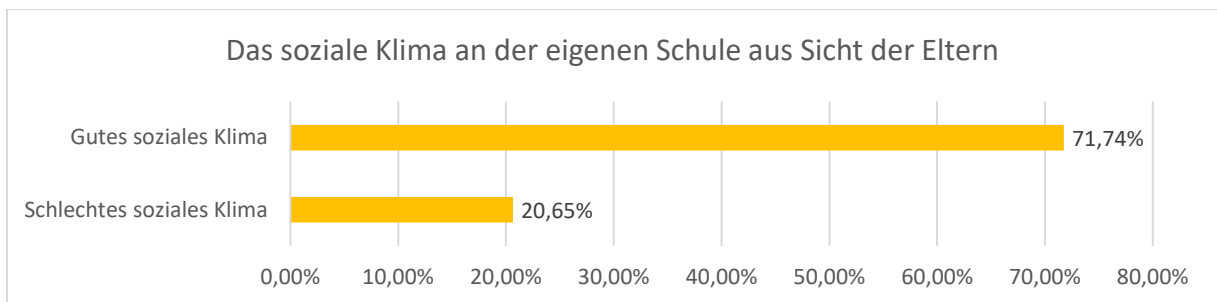
Mehrere Schulleitungen beklagten, dass die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in ihren Einzugsbereichen in der personelle Ausstattung der Schule nicht berücksichtigt werden, obwohl dadurch eine erhöhte Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit einem deutlich erhöhten Förderbedarf in die Schule kommen. *„Wir haben zum Beispiel die Kinder aus einem Kinderheim / Kinderwohnhaus, die haben alle irgendwas, das meiste halt in Richtung Verhalten, und sie kommen dann logischerweise zu uns... und da bekommen wir nichts, das wird gar nicht berücksichtigt.“* (Schulleitung, Grundschule für gemeinsames Lernen) *„Nochmals: Für uns sind die Heimeinrichtungen ein ganz brennendes Problem. Das sind die Schülerinnen und Schüler, die uns die meiste Arbeit machen, die meisten Schwierigkeiten machen, die uns also auch die meiste Kraft rauben. Trotzdem wird*

das mit keiner Stunde, mit keiner zusätzlichen Unterstützung irgendwie berücksichtigt.“ (Schulleitung, Oberschule für gemeinsames Lernen) Dabei ist der Verbleib in der Schule oft nicht lange genug, um ein Förderausschussverfahren bis zum Abschluss durchzuführen; oft ist auch das Verfahren zu langwierig. Bei einer Verlegung in ein anderes Heim beginnt dann in der nächsten Schule erneut ein Förderausschussverfahren.

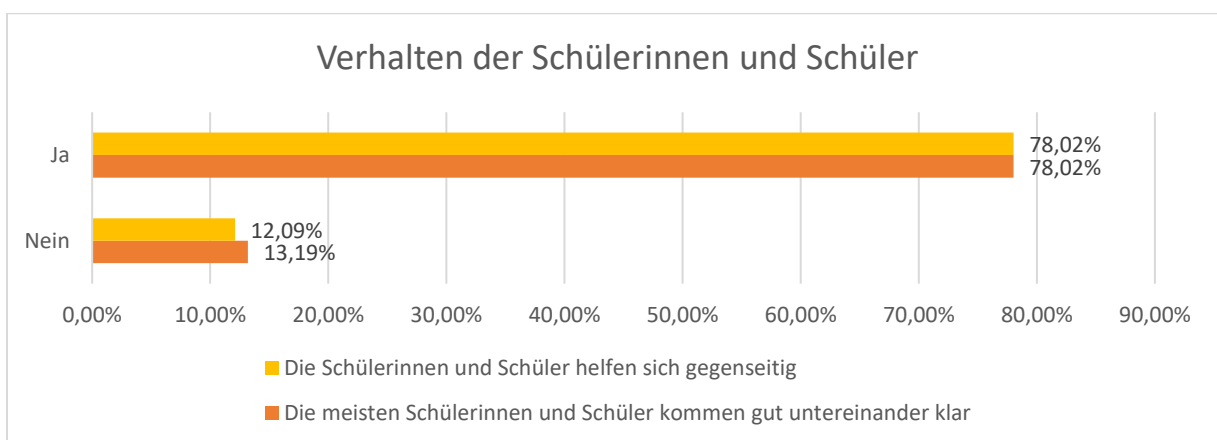
Sicht der Eltern:



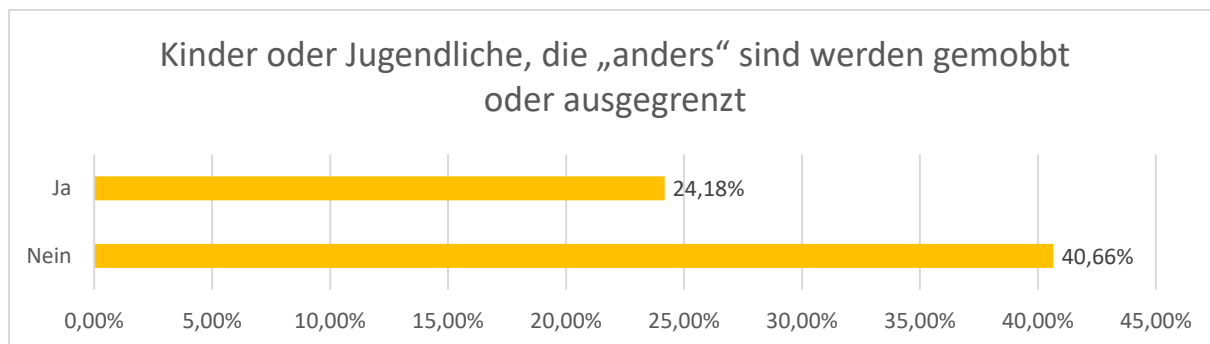
Trotz der Problematik mit verhaltensherausfordernden Schülerinnen und Schülern wird das soziale Klima in den Schulen durchweg positiv bis sehr positiv eingeschätzt. Schülerinnen und Schüler kommen untereinander gut klar und helfen sich gegenseitig. Das ist eine gute Voraussetzung für inklusive Bildung.



Ähnlich äußern sich die Schulleitungen: 57 Prozent bezeichnen das soziale Klima an ihrer Schule als gut und betonen, dass sich die Schülerinnen und Schüler auch gegenseitig helfen und unterstützen.



Mobbing kommt im Alltag vor. So auch in der Schule. Auch im inklusiven Miteinander. Das zeigt auch das Umfrageergebnis bei den Eltern. Für die Schulleitungen wurde Mobbing in keinem Fall als ein Problem benannt. Auf der Basis dieser Aussagen zum Schulklima und zum Miteinander der Schülerinnen und Schüler kann erwartet werden, dass Lehrkräfte und Eltern gemeinsam mit dieser Herausforderung umgehen können.



Zusammenfassung:

Bei allen Herausforderungen durch einzelne Schülerinnen und Schüler und durch die personellen Engpässe gestalten die meisten Schulen ein gutes, von Akzeptanz und Toleranz geprägtes Schulklima. Als besonders belastend werden die verhaltensherausfordernden Schülerinnen und Schüler gesehen, vor allem wegen einer oft fehlenden oder sehr langwierigen Diagnostik. Ebenso fehlt eine unkomplizierte, zeitnahe Unterstützung durch die Jugendämter (siehe dazu auch das folgende Kapitel).

Dringend braucht es auch eine Klärung der besonderen schulischen Situationen, wenn sich Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Einzugsbereich befinden.

7.6 BERATUNG, FACHLICHE UNTERSTÜTZUNG, ZUSAMMENARBEIT MIT DEM JUGEND- UND SOZIALAMT

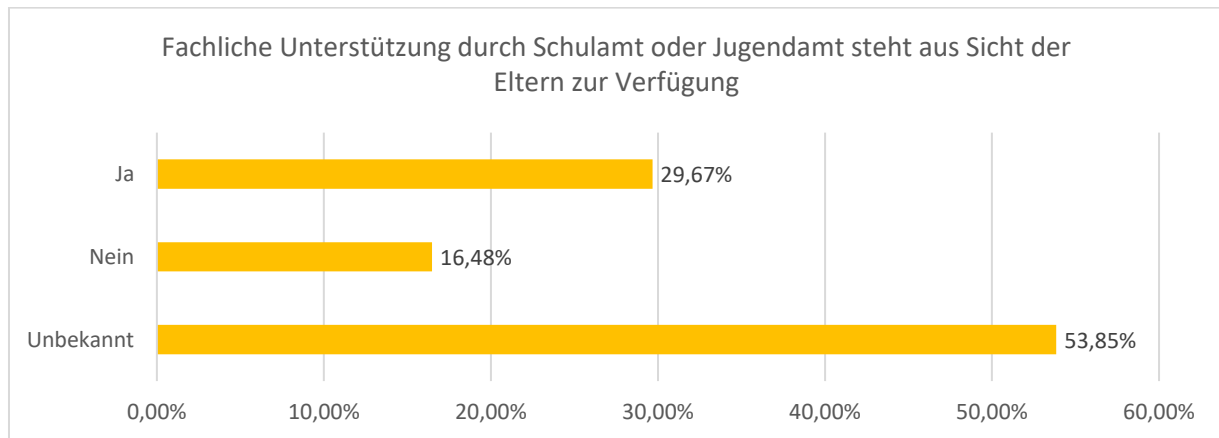
Die Zusammenarbeit mit den Jugend- und Sozialämtern belastet die Schulen zusätzlich: Mitarbeiter aus den Ämtern kommen nicht zu den Förderausschussverfahren; Informationen werden nicht weitergeleitet, ständig wechselnde Zuständigkeiten, Verzögerung von Verfahren. Insbesondere die Genehmigung von Schulassistenz wird oft als willkürlich erfahren bzw. eine klare Linie oder Regelungen sind nicht erkennbar. *„Die Ämter sind oft mehr hinderlich als förderlich...“* (Schulleitung, Grundschule für gemeinsames Lernen)

Eine Koordinatorin für gemeinsames Lernen beschreibt die Probleme in der Zusammenarbeit folgendermaßen: *„Aus meiner Sicht ist die Zusammenarbeit aller Beteiligten ein großes Problem. Also nicht nur, was den engen Raum Schule betrifft, sondern mit Jugend- und Sozialamt und anderen Institutionen. Da denke ich, hinken die Ämter auch noch ein ganzes Stück hinterher, diesen inklusiven Gedanken weiterzutragen. Da gibt es immer noch ein bisschen starres Denken, zu viel Papierkram. Man kann nicht einfach einmal kommen ohne Status und sagen ‚Wir brauchen jetzt hier und da mal Hilfe!‘ Da ist dann doch wieder eine Diagnostik notwendig, mit einem Stempel auf einem Papier, um überhaupt Unterstützung und Hilfe zu bekommen.“* (Koordinatorin Grundschule für gemeinsames Lernen)

Zusammenarbeit aus Sicht der Schulleitungen	Jugendamt			Sozialamt		
	Überwiegend gut	überwiegend schlecht	keine Zusammenarbeit	überwiegend gut	überwiegend schlecht	keine Zusammenarbeit
Grundschulen	55%	45%	0%	55%	9%	36%
Oberschulen	38%	50%	13%	63%	13%	25%
Schulen GL	31%	69%	0%	54%	23%	23%
Alle Schulen	50%	47%	3%	57%	10%	33%

In der Regel wird die Zusammenarbeit dort gut beurteilt, wo im Jugend- oder Sozialamt jeweils eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter für eine Schule zuständig ist und andererseits in der Schule ebenso alles über eine Kontaktperson zum jeweiligen Amt läuft.

Die Zusammenarbeit mit den Jugend- und Sozialämtern ist auch eine besondere Schnittstelle in der Einbeziehung der Eltern – teilweise mit unterschiedlichen Interessen aus Sicht der Ämter und aus Sicht der Schulen.



Zusammenfassung:

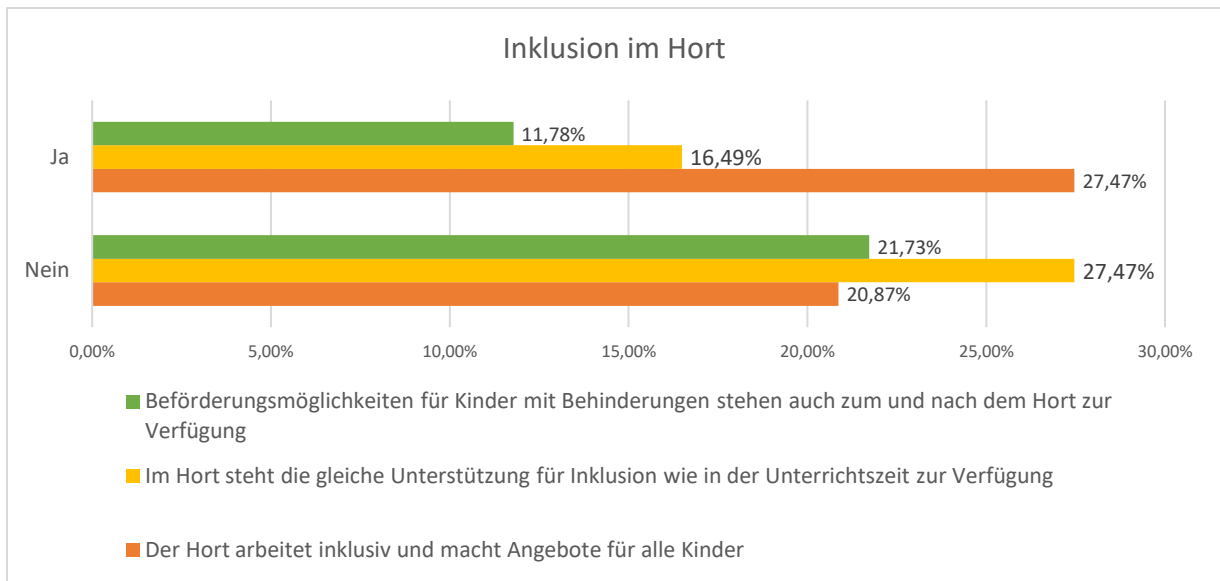
Im Sinne eines gelingenden gesamtgesellschaftlichen Inklusionsprozesses muss die Zusammenarbeit mit den Jugend- und Sozialämtern dringend durch klare Vorgaben, Regelungen und Transparenz verbessert und organisiert werden. Die wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen, die durch besonders herausforderndes Verhalten auffallen, machen die Zusammenarbeit noch notwendiger. Eine größere Handlungssicherheit entlastet sowohl die Ämter als auch die Schulen.

7.7 INKLUSION IM HORT

Die Hortarbeit ist in Brandenburg eng mit dem Schulleben verbunden, auch wenn Trägerschaft und personelle Verantwortung unterschiedlich angebanden sind. Gerade im Bereich inklusiver Bildung ist eine enge Verzahnung von Schule und Hort von großer Bedeutung, besonders in Hinsicht auf ein gemeinsames Konzept inklusiver Arbeit, idealerweise in einem gemeinsamen Schul- und Hortprogramm.

Ein Problem sind die Beförderungsmöglichkeiten. Schülerinnen und Schüler, für die keine Heimfahrtmöglichkeiten nach dem Hort bestehen, werden deutlich benachteiligt – egal ob mit oder ohne Behinderungen. Wie die folgende Tabelle zeigt, besteht in diesem Bereich, der insbesondere im Zuständigkeitsbereich der Kommunen liegt, aus Elternsicht noch großer Handlungsbedarf.

Aus der Sicht der Schulleitungen wurde die Zusammenarbeit mit dem Hort nur am Rande angesprochen, insbesondere in Hinsicht darauf, dass die Zusammenarbeit verbessert werden könnte.



Zusammenfassung:

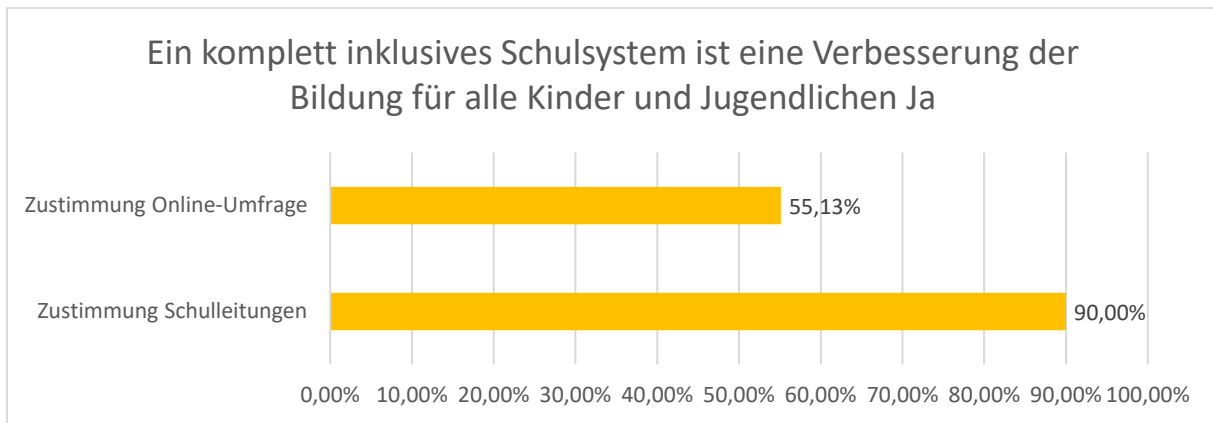
Die Zuständigkeiten für Kindertageseinrichtungen, Horte und Schulen liegen in Brandenburg in einem Ministerium. Dennoch werden in der inklusiven Entwicklung dieser Einrichtungen erheblich Unterschiede wahrgenommen. Insbesondere der Hort, neben den Jugend- und Sozialämtern eine der weiteren Schnittstellen in der Zusammenarbeit von Kommune und Schule, hat einen großen Entwicklungsbedarf in Hinsicht auf die Umsetzung der Inklusion entsprechend der UN-Behindertenrechtskonvention.

7.8 ZUSAMMENFASSENDE BEMERKUNG

Die obigen Ergebnisse der Online-Umfrage unter den Eltern können zwar nicht eins zu eins auf das Land Brandenburg übertragen werden. Da die befragten Eltern aber im Wesentlichen Elternvertreter in Schulen, im Kreis und / oder auf Landesebene sind, kommt diesen Äußerungen eine besondere Bedeutung zu, denn sie wurden von den Eltern gewählt.

Die telefonisch nach einem vorgegebenen Raster durchgeführten Interviews mit 30 Schulleitungen repräsentieren das Spektrum aus den Grundschulen und den Ober- und Gesamtschulen.

Trotz aller kritischen Fragen, Anmerkungen und Sorgen ist die Zustimmung bei Eltern und Schulleitungen eindeutig: Inklusive Bildung, gemeinsames Lernen ist eine deutliche Verbesserung der Bildung für alle Kinder und Jugendlichen. Hinter den erreichten Stand soll nicht zurückgegangen werden. Allerdings ist dringend erforderlich, dass Korrekturen und Verbesserungen vorgenommen werden. Besonders erforderlich ist eine angemessene Entlastung der Lehrkräfte, zum Beispiel durch Anrechnung von Beratungsstunden, Abminderungsstunden für besondere Tätigkeiten und zusätzliches Personal, auch durch zusätzliches unterstützendes Personal (Schulassistenten). Eine stabile Vertretungsreserve wird als dringend erforderlich angesehen.



Mindestens die Hälfte der Befragten ist der Meinung, dass ein komplett inklusives Schulsystem eine Verbesserung der Bildung für alle Schülerinnen und Schüler ist. Das ist die Herausforderung. Dazu müssen die Fehler der Vergangenheit vermieden bzw. korrigiert und entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

8 DIE AUSSAGEN DER TELEFON-INTERVIEWS MIT DREIßIG SCHULLEITUNGEN IM ÜBERBLICK

Die Interviews wurden mit einem festgelegten Gesprächsfaden geführt und dauerten zwischen 10 und 30 Minuten. Dabei wurden folgende Abfragen, die in der Auswertung berücksichtigt wurden, durchgeführt:

- Beschreibung der Aufgaben der Koordinatorin / des Koordinators für gemeinsames Lernen und nach der entsprechenden Stundenentlastung.⁸²
- Frage nach der Zusammenarbeit mit dem Jugend- und Sozialamt.⁸³
- Frage nach der Einbindung in einen kommunalen bzw. überregionalen Inklusionsprozess⁸⁴.
- Zu zwei Themenbereichen konnten sich die Schulleitungen in den Interviews frei äußern. Durch die Offenheit der Fragestellung wurde erreicht, dass Themen benannt wurden, die für die Schulleitungen aktuell am drängendsten und wichtigsten waren:
 - Was hat sich durch das gemeinsame Lernen an der Schule verändert ...
 - Welche Hauptprobleme sehen Sie im gemeinsamen Lernen...

Abschließend gab es die Möglichkeit, sich offen zu dem zu äußern, was Ihnen sonst noch wichtig erschien. Damit wurde erkennbar, welche Themen für die Schulleitungen neben der inklusiven Bildung wichtig waren.

- Was Sie sonst noch sagen wollen ...

Eine besondere Schwierigkeit in der Durchführung der Telefoninterviews bestand darin, dass mit der Genehmigung durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg zur Durchführung der Interviews mit den Schulleitungen die Auflage verbunden war, dass die Schulleitungen vor dem Interview ein Einverständnis mit der Schulkonferenz herstellen mussten. Aufgrund der unterschiedlichen Termine der Schulkonferenzen lagen bis zu vier Monate zwischen der Anfrage an die Schulleitung bis zur Abstimmung mit der Schulkonferenz und der Durchführung des Interviews.

Einhundert ausgewählte Schulleitungen⁸⁵ wurden per eMail angeschrieben und um Teilnahme am Interview gebeten. In einem Zeitraum von ein bis sechs Wochen nach dem Anschreiben wurden die einzelnen Schulen

⁸² Siehe dazu unter „9. Koordinatorinnen und Koordinatoren für gemeinsames Lernen“.

⁸³ Siehe dazu unter „6.7 Beratung, fachliche Unterstützung, Zusammenarbeit mit dem Jugend- und Sozialamt“.

⁸⁴ Siehe dazu „5.1.1 Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion im gesellschaftlichen Bereich“.

⁸⁵ Zu den Interviews der Schulleitungen und zum Auswahlverfahren siehe Anlage 2.

angerufen, um sowohl die Bereitschaft, sich interviewen zu lassen als auch das Verfahren (Einvernehmen mit der Schulkonferenz) und die Termine abzustimmen. Davon wurden 41 Schulleitungen telefonisch nicht erreicht (bei fünf Anruf-Versuchen zu verschiedenen Zeiten und an unterschiedlichen Tagen). Somit konnten mit diesen Schulen keine Termine vereinbart werden.

Von den andern 59 Schulleitungen war 30 zu einem Interview bereit; 29 waren mit folgenden Begründungen nicht zu einer Teilnahme in der Lage:

16	Absagen ohne Begründung,
09	Absage aus Zeitgründen,
02	Absage wegen Krankheit,
01	Keine Genehmigung der Schulkonferenz für das Interview,
01	Ausdrückliche Ablehnung eines Interviews durch die Schulleitung.

Damit haben teilgenommen nach Schulformen:

22	Schulleitungen von Grundschulen,
08	Schulleitungen von Oberschulen, zum Teil mit Grundschulteil.

Davon haben zu dem Interview-Zeitpunkt 17 Schulen (noch) nicht am Projekt „Schulen für gemeinsames Lernen“ teilgenommen; 13 haben daran teilgenommen.

8.1 WAS HAT SICH NACH AUSKUNFT DER SCHULLEITUNGEN DURCH DAS GEMEINSAME LERNEN VERÄNDERT...

Brandenburger Schulen blicken auf eine lange Tradition des gemeinsamen Unterrichts zurück. Diese Entwicklung wird grundsätzlich von fast allen Schulleitungen (90 Prozent) positiv gewertet. In der Auswertung der Telefon-Interviews gab es keine (!) signifikanten Unterschiede zwischen den „Schulen für gemeinsames Lernen“ und den anderen Schulen.

Die Folgenden positiven Entwicklungen wurden benannt:

- Durch das gemeinsame Lernen haben alle Kinder die Chance zu einer positiven Entwicklung. Eine Ausgrenzung findet nicht mehr statt.
- Die sozialen Kompetenzen für alle Kinder verbessern sich; sie lernen, besser miteinander umzugehen. Sie haben positive Vorbilder, auch positive Sprachvorbilder.
- Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf haben durch das gemeinsame Lernen sehr viel bessere Entwicklungschancen als an einer Förderschule.
- Die Pädagogik wird bunter und vielfältiger; im Unterricht wird differenzierter gearbeitet.
- Sehr viel mehr Teamarbeit und Team-Teaching.
- Die Fachkenntnis und Qualifizierung im Kollegium nehmen zu.
- Teilweise kleinere Klassen.
- Im Grundsatz eine bessere Personalzuweisung; leider muss diese oft für Vertretungen genutzt werden.
- Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist aufgeschlossener geworden.

Deutlich wurde auch auf kritische Entwicklungen hingewiesen:

- Der Stunden-Pool für gemeinsames Lernen ist nicht ausreichend. Nur aus der Sicht von zwei Schulleitungen entspricht die Personalausstattung dem Bedarf.
- Eine verlässliche Personalausstattung fehlt.

- Den Schulen, die in die sonderpädagogische Grundversorgung eingebunden sind, fehlen die entsprechenden Ressourcen.
- Der Mehraufwand für Beratungen, Absprachen, differenzierte Unterrichtsvorbereitungen usw. wird nicht bei der Stundenzuweisung und Arbeitsplatzbeschreibung (Unterrichtsumfang) berücksichtigt.
- Es fehlt die Zeit, diese Entwicklungen zu einem gemeinsamen Lernen sinnvoll zu begleiten und zu gestalten.
- Die Klassengrößen werden nicht eingehalten, sondern überschritten.
- Es wird als Gefahr bezeichnet, dass die Oberschulen zu „Restschulen“ werden, da die Gymnasien nicht in den Inklusionsprozess einbezogen sind. Zu einer wirklichen Heterogenität fehlt der Teil der Schülerinnen und Schüler, die auf Gymnasien gehen.
- Das gemeinsame Lernen nimmt zu, aber die räumlichen Ressourcen werden nicht angepasst.
- Die Zahl der „Verhaltensauffälligen“ nimmt deutlich zu, ohne dass dafür die entsprechende Unterstützung geleistet wird.

Einige Schulleitungen sehen auch Grenzen der Inklusion:

- Inklusion geht nicht um jeden Preis. Und auch nicht zum Nulltarif.
- Wenn keine sonderpädagogischen Lehrkräfte und entsprechende Assistenzkräfte (Schulassistenten, individuelle Assistenzen) zur Verfügung stehen, wird gemeinsames Lernen „behindert“.

Darüber hinaus äußern Schulleitungen außerhalb des Projekts „Schulen für gemeinsames Lernen“ mehrfach ihr Unverständnis darüber, dass man sich um die Teilnahme an diesem Projekt bewerben muss, obwohl man seit vielen Jahren die gleiche Arbeit macht, teilweise sogar mehr Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf beschult als die Schulen des Projekts.

8.2 WELCHE HAUPTPROBLEME SEHEN SCHULLEITUNGEN IM GEMEINSAMEN LERNEN ...

Die Liste der aufgezählten Probleme ist lang. Hier sind die am Häufigsten benannten Schwierigkeiten aufgeführt:

- Die Klassen nach wie vor zu groß.
- Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht werden vernachlässigt, weil für keine Gruppe genügend Zeit, Personal und Fachkompetenz vorhanden ist.
- Die Anzahl der verhaltensherausfordernden Schülerinnen und Schüler nimmt deutlich zu; gleichzeitig wird das Verhalten extremer. Es stehen aber keine Unterstützungssysteme zur Verfügung.
- Da immer noch Feststellungsverfahren durchgeführt werden, werden auch im gemeinsamen Lernen die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf stigmatisiert. Ihnen wird das Gefühl vermittelt, sie seien mindestens tendenziell behindert.
- Keine Diagnostik – keine Stunden: Die Fragen von Grundressourcen, Feststellungs-Diagnostik und lernbegleitender Diagnostik sind immer noch nicht geklärt.
- Verlässliche, ausreichende Personalressourcen fehlen, auch sonderpädagogische Lehrkräfte, unterstützendes pädagogisches Personal und Assistenzen.
- Die Vorbereitungszeit der Lehrkräfte wächst exorbitant. Die Belastung der Lehrkräfte nimmt mehr zu. Gleichzeitig fehlt die Wertschätzung für diese Arbeit. Abminderungsstunden und Beratungsstunden stehen nicht zur Verfügung.
- Es fehlt eine realistische Vertretungsreserve.
- Lehrkräfte sind mit der wachsenden Anzahl der verhaltensherausfordernden Schülerinnen und Schüler überfordert.

- Qualifizierte Fort- und Weiterbildungen zu Zeiten, an denen die Teilnehmer aufnahmefähig sind, fehlen.
- Die Organisation schulinterner Fortbildungen (z. B. SchiLF) wird erschwert, da es dafür keine klare Organisations- und Finanzierungsvorgaben gibt, die die Schulen in eigener Verantwortung nutzen können.
- Schulassistenten als Grundressource fehlt; außerdem gibt es für sie (z.B. Einzelfallhelfer) keine klaren Regelungen für den Einsatz, um einzelne Kinder damit nicht zu stigmatisieren.
- Solange die Räumlichkeiten fehlen, sind differenzierender Unterricht und individuelle Förderung nicht möglich.
- Hilfreiche Unterrichtsmaterialien für differenzierenden Unterricht in heterogenen Lerngruppen fehlen bzw. die Gelder für deren Anschaffung stehen nicht zur Verfügung.
- Es findet keine offene Diskussion über die Probleme inklusiver Bildung statt, über die Risiken, die entstehen, wenn die erforderlichen personellen, sächlichen, finanziellen und räumlichen Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt werden.

Einige Schulleitungen äußern, dass für manche Schülerinnen und Schüler der gemeinsame Unterricht eine Überforderung ist, zumindest unter den jetzigen Rahmenbedingungen, auch in den Schulen für gemeinsames Lernen. Andere meinen, dass es keiner speziellen Förderschulen bedarf, „wenn die entsprechenden Ressourcen an den Regelschulen zur Verfügung stehen.“

8.3 WAS SCHULLEITUNGEN SONST NOCH BEWEGT...

Hier konnten die Schulleiterinnen und Schulleiter anführen, was ihnen sonst noch wichtig war. Die folgenden Themen wurden jeweils mehrfach angesprochen.

Rechtssicherheit

Vor allem werden mehr Rechtssicherheit und eine damit verbundene Transparenz gewünscht. Dies gilt vor allem für die schulgesetzlichen Regelungen und Verordnungen, aber auch für die Bereiche, in der unterschiedliche Zuständigkeiten oder Kooperationen vorkommen, z. B. in der Zusammenarbeit mit den Kommunen, u. a. in Hinsicht auf klare bauliche Vorgaben für inklusive Bildung, Lehr- und Lernmittelfinanzierung für differenziertes Arbeiten, für die Zusammenarbeit mit Jugend- und Sozialämtern.

Eine Beobachtung derer, die die Interviews durchführten: Oftmals wurden verschiedene Begriffe für gleiche Sachverhalte benutzt bzw. sind vermeintlich geläufige Begrifflichkeiten nicht allen bekannt. Eine scheinbar babylonische Sprachverwirrung. Sehr hilfreich sind deshalb klare Sprachregelungen, am sinnvollsten in einfacher Sprache um auch eine breite Kommunikation im schulischen Kontext zu ermöglichen.

Politische und gesellschaftliche Unterstützung

Einige Schulleitungen haben den Eindruck, dass die Impulse für eine gesellschaftliche Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zurückgegangen sind. Eine gemeinsame gesellschaftliche Anstrengung ist zurzeit nicht zu erkennen. Einige beklagen, dass gesellschaftliche Wertschätzung für die Bildungsarbeit der Schulen und besonders für die Lehrerinnen und Lehrer fehlt oder zurückgegangen ist.

Auch wird bedauert, dass die Politik keine klare Position bezieht. Gewünscht wird eine langfristige, klar abgestimmte Strategie für eine inklusive Schule, möglichst bundesweit geregelt.

Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in die pädagogische Arbeit der Schulen

Grundsätzlich wird die Möglichkeit begrüßt, dass Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger dazu beitragen können, die personelle Situation in den Schulen zu entlasten. Deutlich wird eine bessere berufsbegleitende Qualifizierung als erforderlich angesehen. Ebenso müssen die Lehrkräfte, die sie begleiten, dafür entlastet werden, denn diese Begleitung ist aufwendiger als für eine Referendarin oder einen Referendar zuständig zu sein.

Schulassistentenz

Immer wieder kam unter dem Punkt „Was Sie sonst noch sagen wollen...“ in einer verwirrenden Vielfältigkeit der Begriffe der Bereich der Schulassistentenz zur Sprache: Schulbegleiter, Schulhelfer, Integrationshelfer, Assistenten... sind nur einige der Begriffe. Für die Schulleitungen ist ein transparentes Genehmigungsverfahren nicht erkennbar. Die zeitlichen Abläufe des Verfahrens sind oftmals so lang, dass sich die unterrichtliche Situation durch die fehlende Unterstützung für alle Kinder verschlechtert.

Außerdem wird bemängelt, dass nicht geklärt ist, welche fachlichen Voraussetzungen diese Assistentinnen und Assistenten mitbringen müssen, bzw. wo diese Qualifikationen erworben werden können.

Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

Mehrere Schulleitungen wiesen darauf hin, dass es im Einzugsbereich ihrer Schule Kinder- oder Jugendheime gibt. Diese Kinder bringen eigene, besondere Verhaltensweisen mit in die Schule, ohne dass diese für die Schulen berücksichtigt werden, weder personell, noch räumlich oder sächlich. Oftmals ist der Aufenthalt in dem jeweiligen Heim auch nicht lange genug, um ein Förderausschussverfahren sinnvoll abschließen zu können.

Leistungsbewertung / Kompetenzorientierte Zeugnisse

Regelungen für eine Leistungsbewertung ohne Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostiziertem Förderbedarf fehlen. Die neuen, kompetenzorientierten, Indikatoren gestützten Zeugnisse erfordern eine gute Vorbereitung und Qualifizierung der Lehrkräfte. Außerdem wurde dabei bisher nicht auf die Bedeutung einer einfachen oder leichten Sprache hingewiesen, die für manche Eltern das Zeugnis erst verstehbar macht.

Hort / Ganzttag

Die Zusammenarbeit wird in vielen Fällen als belastend und zu wenig geregelt angesehen. Vor allem in Hinsicht auf die inklusive Entwicklung der Schulen muss der Hort deutlicher als bisher einbezogen werden. Gleiches gilt aus Sicht der Schulleitungen auch für die gemeinsame Organisation des Ganztages.

Positive Rückmeldung zur Elternarbeit

Mit zunehmendem gemeinsamem Unterricht hat sich die Zusammenarbeit mit den Eltern deutlich verbessert. Überwiegend tragen die Eltern das gemeinsame Lernen in den Schulen mit und beteiligen sich an Überlegungen, wie damit umgegangen werden kann, wenn einzelne Schülerinnen oder Schüler den Unterricht so stören, dass er kaum noch möglich ist.

Überlastung der Schulleitung

Hellhörig macht die Aussage mehrerer Schulleitungen, dass sie an ihre Belastungsgrenzen kommen. Dabei wird die Unterrichtsverpflichtung der Schulleitung als zu hoch angesehen; dazu kommt, dass der Verwaltungsaufwand, gerade durch das gemeinsame Lernen, sehr gewachsen ist. Ebenso entspricht ihrer Meinung nach der Anstellungsumfang der Schulsekretärinnen oder Schulsekretäre nicht mehr der Anforderungen. Nachdenklich stimmt eine Aussage einer Schulleitung: *„Als ich eine Überlastungsanzeige gemacht habe, bekam ich zur Antwort: ‚Das ist schließlich an allen Schulen so. Und wenn ich das schon so viele Jahre mache, ist es eigentlich traurig, wenn ich jetzt sage, dass ich die ganze Arbeit nicht schaffe.‘ – Das antwortet mir mein Schulamt!“*

9 KOORDINATORINNEN UND KOORDINATOREN FÜR GEMEINSAMES LERNEN

Im Rundschreiben 3/13 vom 09. Februar 2017 „Schulen für gemeinsames Lernen“ ist zu den Koordinatorinnen und Koordinatoren für gemeinsames Lernen (GL-Koordinierung) ausgeführt:

„2.2 Koordinierung

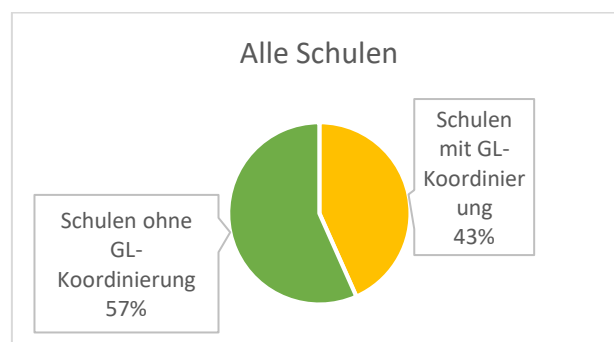
2.2.1 Die Schulleiterin oder der Schulleiter benennt eine Lehrkraft als Koordinatorin oder Koordinator für gemeinsames Lernen (GL-Koordinierung). Die GL-Koordinierung steuert im Auftrag der Schulleitung den schulinternen Entwicklungsprozess auf der Grundlage des Schulprogramms und der Konzeption für Gemeinsames Lernen. Die schulischen Gremien sowie schulische Steuergruppen für Gemeinsames Lernen oder zur Schulentwicklung werden in den Steuerungsprozess einbezogen.

2.2.2 Die GL-Koordinierung ist für die Zusammenarbeit mit den BUSS-Beraterinnen und Beratern mit dem Aufgabenschwerpunkt Inklusion zuständig und ist Ansprechpartner für die Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle sowie in der Beratung von und mit Externen, soweit nicht die Schulleitung sich dies vorbehält.“⁸⁶

Zur Entlastung der GL-Koordinierung können ggf. Stunden aus dem Pool für gemeinsames Lernen (Punkt 2.3.5) gewährt werden.

Um eine Übersicht zu bekommen, welche Aufgaben die GL-Koordinierung tatsächlich wahrnimmt und in welchem Maße die Koordinatorinnen und Koordinatoren dafür entlastet wurden, wurden die Schulleitungen in den Telefon-Interviews dazu befragt.

Von den 30 Schulen hatten 13 Schulen eine Koordinatorin oder einen Koordinator, davon hatte eine Schule zwei Koordinatorinnen.

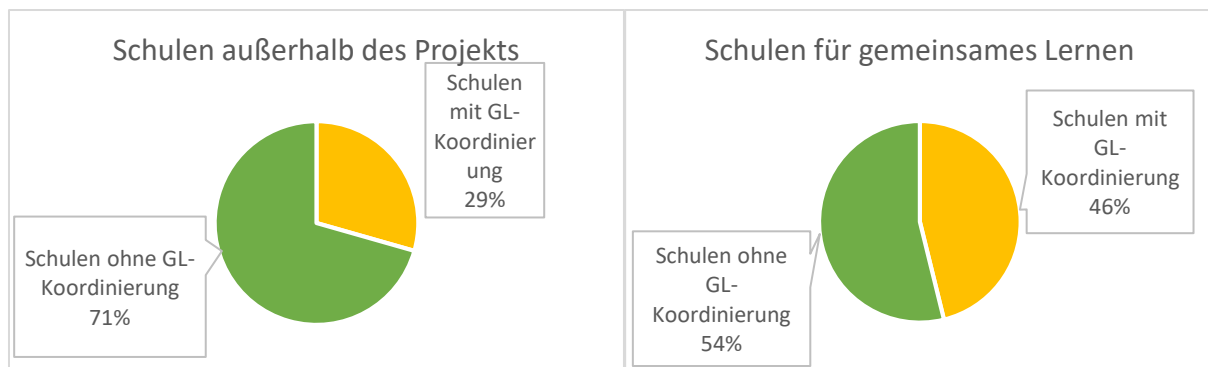


Interessant ist die Feststellung, dass auch Schulen (5 von 17) außerhalb des Projekts „Schulen für gemeinsames Lernen“ eine GL-Koordinierung eingesetzt haben. Die dort eingesetzten sechs Koordinatorinnen oder Koordinatoren bekommen zusammen 5 Stunden Entlastung, also durchschnittlich 0,8 Stunden.

Von den 13 „Schulen für gemeinsames Lernen“ haben immerhin acht eine Koordinatorin oder einen Koordinator für gemeinsames Lernen; zusammen bekommen sie 6 Stunden Entlastung, also durchschnittlich 0,75 Stunden.

Fast die Hälfte der (6 von 13) Koordinatorinnen und Koordinatoren bekommt keine Ermäßigung für eine erhebliche Mehrarbeit, die durch die GL-Koordinierung zu leisten ist!

⁸⁶ Rundschreiben 3/17 (RS 3/17) vom 9. Februar 2017, (Abl. MBlS/17, [Nr. 5], S.40)



Erwartungen an die Arbeit der GL-Koordinierung

Die Erwartung an die GL-Koordinierung ist groß. Folgende Erwartungen haben die Schulleitungen an die Koordinatorin bzw. den Koordinator, die neben der Koordinierung natürlich auch eigenen Unterricht, zum Teil Fachunterricht, aber auch in Kleingruppen oder in individueller Förderung, durchführen:

- Ansprechpartner für alles, was mit Inklusion zu tun hat – und mit allen darüber im Gespräch bleiben.
- Unterstützung und Beratung der Schulleitung in allen Fragen, die mit dem Konzept „Schulen für gemeinsames Lernen“ zu tun haben.
- Lernbegleitende Diagnostik, Einleitung von Förderausschussverfahren.
- Erstellen, überprüfen und aktualisieren der Förderpläne, zum Teil auch der Lernpläne.
- Erstellen der Wochenpläne und Auswertung mit den Kindern.
- Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen bei der Erstellung von individuellen Lernplänen.
- Absprachen und Beratung mit Kolleginnen, Kollegen und Eltern.
- Einsatzplanung, zum Teil zusammen mit der Schulleitung, für den Förderunterricht, sowohl für Lehrkräfte als auch für pädagogische Unterrichtshilfen.
- Leitung der Teamsitzungen Koordination der Beratung der Teams.
- Den Transfer sicherstellen zwischen den Lehrkräften, den sonderpädagogischen Lehrkräften, den pädagogischen Unterrichtshilfen und den sonstigen Helfern.
- Fortbildung des Kollegiums, z. B. in Hinsicht auf Verfahrensfragen, Nachteilsausgleich usw.
- Organisation von Fortbildungen zu sonderpädagogischen Schwerpunkten.
- Stundenzuteilung für individuelle Förderung organisieren.
- Erarbeiten und bestellen von Unterrichtsmaterialien für individuelles Lernen bzw. für Lernen in heterogenen Gruppen.
- Mitwirkung bei der Zusammensetzung neuer Klassen.
- Elternarbeit.
- Enge Zusammenarbeit mit der Förder- und Beratungsstelle.
- Zusammenarbeit mit dem Jugendamt.

Die Aufgaben der GL-Koordinierung aus der Sicht derer, die diese Aufgabe wahrnehmen

Der Aufzählung der Aufgaben sei ein Zitat vorangestellt, in dem die ganze Komplexität dieser Aufgabe zum Ausdruck kommt: *„Meine Aufgaben als Koordinatorin sind erstens ‚Beratung‘, zweitens ‚Begleitung der Kolleginnen und Kollegen‘ und drittens ‚Unterstützung der Schulleitung bei Inklusionsfragen, so dass wir auch Termine gemeinsam wahrnehmen. Und dann sehen, was als Nächstes in die Fortbildungsplanung kommen muss; Referenten organisieren. Und alles was dann als Schreibkram noch übrigbleibt. Es muss ja alles dokumentiert werden, festgehalten werden. Außerdem sollen wir uns in die schulinterne Arbeit am Curriculum einbringen. Darin wird ja auch der inklusive Charakter unserer Schule festgeschrieben. Also das alles spielt eine Rolle, und es sind ganz viele Schreibaufgaben. Eine Stunde Anrechnung reicht dafür niemals aus. Jeder von uns Koor-*

dinatoren sitzt zuhause und bereitet alles vor, um dann schnell auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen. Sonst würde es gar nicht funktionieren.“ (Koordinierung-GL, Grundschule für gemeinsames Lernen)

Im Wesentlichen deckt sich die eigene Beschreibung der Aufgaben mit den Erwartungen der Schulleitungen:

- Konzeptionelle und inhaltliche Arbeit.
- Fortbildungsplanung; Referenten organisieren, zu Fortbildungen motivieren.
- Erstellen der individuellen Förderpläne; Absprache der individuellen Lernpläne für alle Kinder, die von den einzelnen Kollegen erstellt wurden, Kontrolle und Beratung dieser Förder- und Lernpläne.
- Organisation der Unterstützung für die Kinder, für die zwar eindeutiger Förderbedarf besteht, dieser aber nicht im Feststellungsverfahren diagnostiziert wurde.
- Beratung.
- Als Zweitlehrkraft im Unterricht.
- Unterstützung der Schulleitung bei Inklusionsfragen, so dass wir auch Termine gemeinsam wahrnehmen.
- Verwaltung und Dokumentation. Statistik! Ganz viele Schreibaufgaben.
- Übernahme koordinativer Aufgaben, z. B. die Gruppenbetreuer so organisieren, wie die Schwerpunkte jeweils in den Lerngruppen sind.
- Abgleichung der Pläne, wenn es um den Einsatz der pädagogischen Unterrichtshilfe geht. Oder um die Planung von diesen Stunden, wenn es darum geht, Ko-Lehrerstunden zu vergeben, zu schauen, in welchen Klassen, bei welchen Schülerinnen und Schülern ist es am dringlichsten.
- Inhaltliche Steuerung der Organisation und Prozesse, was eine Klasse für Gemeinsames Lernen oder für ein Kind mit Handicap braucht.
- Vorbereitung, Durchführung und Nachverfolgung der Förderausschussverfahren.
- Organisation der Teambesprechungen und des Transfers von Erfahrungen in der Schule.
- Zusammenarbeit mit den BUSS-Beratern.
- Eigene Teilnahme an Fortbildungen.

Zusammenfassung:

Die Koordinatorinnen und Koordinatoren leisten einen erheblichen, unverzichtbaren Beitrag zum Gelingen des gemeinsamen Lernens, Unverantwortlich ist, diese Arbeit nicht mit einem deutlichen Stundendeputat auszustatten und so zu einer entsprechenden Entlastung derer beizutragen, die sich hier engagieren. Verbunden mit einer klaren Stellen- und Aufgabenschreibung sind für diese umfassende Tätigkeit vier Stunden Anrechnung angemessen.

10 HAUPTKRITIKPUNKTE AN DER ENTWICKLUNG ZU EINER INKLUSIVEN GESELLSCHAFT UND BILDUNG IN BRANDENBURG SEIT VERABSCHIEDUNG DER UN-BRK IM JAHR 2009 AUS DER SICHT DES VERFASSERS

Zunächst ist noch einmal festzuhalten, dass sich in Brandenburg alle zuständigen Stellen bemüht und engagiert haben, diesen Prozess in Bewegung zu bringen. Sowohl durch die umfassenden Maßnahmenpakete aus dem Arbeits- und Sozialministerium als auch die Bemühungen des Bildungsministeriums in Kita und Schule ist vieles in Bewegung gekommen.

Aus Sicht des Verfassers aber wurden bei allem Engagement grundlegende Bedingungen für gelingende gesellschaftliche Prozesse zu wenig beachtet.

1. Es gab und gibt keine klare **Begriffsdefinition**, was mit Inklusion gemeint ist; so wurde u. a. von Teilhabe der Menschen mit Behinderungen gesprochen, teilweise wurde ein erweiterter Inklusionsbegriff verwendet. Auch für den Bildungsbereich wurden unterschiedlichste Bezeichnungen verwendet, ohne zwischen Inklusion, inklusiver Bildung, gemeinsamem Lernen oder Integration bewusst zu unterscheiden. Außerdem war zu wenig erkennbar, wie alle Menschen von der Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft oder alle Schülerinnen und Schüler von einer inklusiven Bildung profitieren werden. Dies zeigt sich u. a. auch an unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen der Arbeits- und Steuerungsgruppen in Kommunen oder Landkreisen. Die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft ist mehr als „Teilhabe der behinderten Menschen“.
2. Es ist nicht gelungen, den **schulischen und den gesellschaftlichen Prozess zusammenzukoppeln**. Für viele Städte und Gemeinden besteht nach eigener Auskunft die kommunale Umsetzung von Inklusion im Wesentlichen in der inklusiven Ausstattung der Schule(n).
3. Es gab keine (gemeinsame) **Leitbild-Entwicklung** in den beiden steuernden Ministerien (Arbeit, Soziales und Frauen, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport). Andererseits ist von den Schulen, die sich am Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ beteiligten, die Entwicklung eines solchen Leitbildes gefordert worden.
4. Obwohl das Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie den Bildungsbereich in das Maßnahmenpaket einbezogen hat, war **keine gemeinsame Prozessentwicklung** zu erkennen.
5. Sowohl die **Regionalkonferenzen** als auch die **Regionalforen** waren top-down Veranstaltungen und nicht dazu geeignet, einen partizipativen Prozess einzuleiten. Ein positives Beispiel für partizipatives Arbeiten waren die Fachtage „Inklusive Bildung“ mit den dort stattfindenden Workshops; allerdings gab es auch hier keine Rückkopplung darüber, ob und wie die erarbeiteten Ergebnisse in die künftige Entwicklung eingeflossen sind.
6. Der **Runde Tisch „Inklusive Bildung“** ist als Chance für einen partizipativen Prozess nicht genutzt worden. Hier waren regelmäßig alle relevanten Beteiligten aus Gesellschaft, Kommunen, Verbänden, Kirchen und Bildung zusammen; also beste Voraussetzungen, um in einen gemeinsamen gesellschaftlichen Diskurs einzusteigen. Folgende Aspekte haben dazu geführt, dass kein Gesamtprozess entstehen konnte:
 - a. Der Runde Tisch „Inklusive Bildung“ hat aus dem gesellschaftlichen Gesamtprozess (und Maßnahmenpaket) nur den Teilbereich Bildung bearbeitet, deshalb lag die Verantwortung konsequenterweise beim Bildungsministerium. Damit war – auch in der öffentlichen Wahrnehmung – kein Platz mehr für eine ähnliche Gesprächsbasis „Inklusive Gesellschaft“. Die öffentliche Diskussion Inklusion fokussierte sich folgerichtig stärker auf das Thema Bildung.
 - b. Nicht nur die Geschäftsführung, sondern auch Leitung der Beratungen lag beim Bildungsministerium. Aus den Tagesordnungen und Protokollen ist erkennbar, dass es hauptsächlich um Informationen über geplante oder durchgeführte Projekte ging. In Einzelfällen gab es auch Informationen vom Beauftragten für Menschen mit Behinderungen. Die Teilnehmer konnten Rückfragen stellen, darauf reagieren, auch Position beziehen. Ein inhaltlicher Diskurs mit dem Ziel einer gemeinsamen Lösung war in diesem Rahmen weder von der Organisation noch vom zeitlichen Rahmen her möglich. Um partizipativen Ansätzen gerecht zu werden, hätte sich dieser Runde Tisch eine eigene Leitung wählen sowie die Tagesordnung gemeinsam vorbereiten müssen. Eine Prozessbegleitung hätte dazu beitragen können, diese „Fehler im System“ zu erkennen und dem entgegenzusteuern.
7. **Fehlende Klarheit in den Rahmenbedingungen für die schulische Entwicklung.** Die Einführung inklusiver Bildung erfordert eine Anpassung des Schulgesetzes. Deshalb wäre es eine hilfreiche, eigentlich unerlässliche Orientierung gewesen, die Grundsätze inklusiver Schulentwicklung schulrechtlich zu formulieren, insbesondere, da es das Pilotprojekt gab, dessen rechtlicher Rahmen „nur“ in einem Rundschreiben verankert war. Daneben blieben die anderen Schulen in einer rechtlichen Unsicherheit – obwohl auch dort die Zahl

der gemeinsam zu beschulenden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich zunahm. Die damit verbundene Verunsicherung und unterschiedliche Behandlung der Schulen im Pilotprojekt – trotz fast identischer Arbeit darf nicht unterschätzt werden. Durch die fehlenden schulgesetzlichen Regelungen wurden Qualitäts- und Ressourcenfragen vernachlässigt. Die Fragen und Probleme der Konnexität blieben ungelöst. Die Unsicherheit der Kommunen in Hinsicht auf die Finanzierung ist sehr deutlich erkennbar. In den Schulen fühlen sich Schulleitungen und Lehrkräfte allein gelassen und ausgeutzt.

8. Weder in den Bildungsgang-Verordnungen (**Grundschul-Verordnung, Sekundarstufe I-Verordnung**) noch in der **Sonderpädagogik-Verordnung** und auch nicht in den Verwaltungsvorschriften zur Unterrichtsorganisation (**VV-Unterrichtsorganisation**) wurde auf die veränderten Rahmenbedingungen reagiert. Seit dem Inkrafttreten der UN-BRK und dem damit verbundenen zunehmendem Wunsch der Eltern, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Behinderungen gemeinsam an den allgemeinen Schulen lernen zu lassen, hat es keine Anpassung der entsprechenden rechtlichen Regelungen gegeben.
9. In der **Sekundarstufe I** hat die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf überproportional zugenommen. Gleichzeitig sind hier die damit verbundenen Fragen für die pädagogische Arbeit noch drängender. Hier werden auch Fragen des Schulabschlusses relevant (Leistungsbewertung, anerkannter Schulabschluss). Die damit verbundenen Überlegungen wurden an vielen Stellen geäußert, u. a. auch auf den Fachtagen „Inklusive Bildung“ – ohne dass bisher schulrechtlich darauf reagiert wurde.
10. Die zunehmende Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Grundschulen und in der Sekundarstufe I erfordert einen deutlich erhöhten **Beratungsbedarf** sowohl mit Blick auf individuelle Förder- und Lernpläne als auch für die pädagogisch-didaktischen Veränderungen im gemeinsamen Unterricht. Die damit verbundene Mehrarbeit ist bisher in keiner Form kompensiert worden.
11. Die **Leistungs- und Begabungsklassen** wurden parallel zur inklusiven Schulentwicklung weitergeführt, ohne den darin liegenden Widerspruch zu diskutieren und aufzulösen.
12. Die unterschiedlichen Äußerungen aus dem Bildungsministerium zur Zukunft der Förderschulen haben viele verunsichert. Eine zunächst klare Position, dass die Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ bis zum Schuljahr 2019/2020 aufzulösen seien, wurde zurückgezogen. Damit wurde auch der Prozess, wie die Arbeit der Förderschulen in die Arbeit der allgemeinen Schulen überführt werden kann, weitgehend abgebrochen. Einerseits wirkte dies zunächst beruhigend. Andererseits tauchte dabei die Frage nach der Glaubwürdigkeit auf. Gleichzeitig wurde bei der Staatenprüfung in den „Abschließenden Bemerkungen“⁸⁷ im Blick auf Deutschland formuliert:
*„45. Der Ausschuss ist besorgt darüber, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierte Förderschulen besucht.
46. Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat,
(a) umgehend eine Strategie, einen Aktionsplan, einen Zeitplan und Ziele zu entwickeln, um in allen Bundesländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem herzustellen, einschließlich der notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen auf allen Ebenen;
(b) im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen...“*

Neben aller Verunsicherung der Betroffenen führt das auch zur Frage, wie ernst das Land Brandenburg die Umsetzung der menschenrechtlichen Forderungen der UN-BRK nimmt.⁸⁸

⁸⁷ Abschließende Bemerkungen (engl.: Concluding Observations): Abschließende Bemerkungen fassen Fortschritte und Mängel bei der Umsetzung eines UN-Menschenrechtsvertrages in einem Staat zusammen. Sie werden verfasst von dem zuständigen Vertragsorgan der Vereinten Nationen. Am Schluss der Abschließenden Bemerkungen gibt das Vertragsorgan Empfehlungen zur Verbesserung der Verwirklichung der Menschenrechte.

⁸⁸ Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland wurde am 26./27. März 2015 erstmalig vom UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Genf geprüft.

Diese „Abschließenden Bemerkungen“ anlässlich des Staatenberichts, unterschiedliche Positionierungen zur Zukunft der Förderschulen verbunden mit fehlenden (schul-)rechtlichen Regelungen, mussten zwangsläufig zu **Spannungen mit Schulträgern, Kommunen und Städten** sowie deren Vertretern, insbesondere mit dem Städte- und Gemeindebund führen, u. a. in den Bereichen:

- Schulentwicklungsplanung (Standorte der Förderschulen, künftige Nutzung der Gebäude, veränderte Schülerzahlen in den allgemeinen Schulen ...).
- Organisation des Hortes und dessen inklusive Ausrichtung mit entsprechender personeller, materieller und räumlicher Ausstattung).
- Schülerbeförderung (insbesondere auch durch die Einbeziehung des Hortes bei dessen inklusiver Ausrichtung).

Viele der genannten Punkte sind bereits in den Empfehlungen des **Beirats „Inklusive Bildung“** vom 31.03.2014 angesprochen und mit Empfehlungen für Lösungen versehen worden, ohne dass diese Anregungen bisher nachhaltig rezipiert wurden. Durch die breite Zustimmung zu den Empfehlungen des Beirats „Inklusive Bildung“ im Bildungsausschuss des Landtages am 12.06.2014 waren gute Chancen vorhanden, diese zügig umzusetzen.

Im **Konzept der Landesregierung „Gemeinsames Lernen in der Schule“** vom Dezember 2015 wird zwar ein Überblick über die Berücksichtigung der Empfehlungen des wissenschaftlichen Beirates gegeben, allerdings *„ohne auf die sehr differenzierten Empfehlungen im Einzelnen eingehen zu können... Wesentliche Empfehlungen des Beirates IB wurden von der Landesregierung aufgenommen...“*⁸⁹ Ohne eine differenzierte Auseinandersetzung mit solchen Empfehlungen, und auch mit anderen Positionen, wie z. B. den unterschiedlichen Stellungnahmen⁹⁰ zum Konzept „Gemeinsames Lernen in der Schule“ ist ein gelingender Prozess nur schwer möglich.

In der Stellungnahme des Städte- und Gemeindebundes wird insbesondere auch auf die gesamtgesellschaftliche Bedeutung, sowie auf die besondere Bedeutung der Kommunen für eine gelingende inklusive Bildung hingewiesen: *„So fehlt dem Papier die Vision der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung nach der UN-Behindertenrechtskonvention. Mit viel Redundanz ist das Papier sehr einseitig fast ausschließlich auf die schulischen Abläufe in Verantwortung der Pädagogen und Hilfskräfte in der Schule ausgerichtet. Die seit 2011 erhobenen Forderungen der Kommunen und Verbände, kommunale Schulträger und fachliche Verantwortung von Anfang an in den Prozess der Entwicklung inklusiver Strukturen einzubeziehen, sind auch im vorgelegten Konzept nicht aufgenommen.“*⁹¹ Hier liegt ein Ansatzpunkt für die künftigen Anstrengungen, die Umsetzung der UN-BRK in Brandenburg sowohl in Gesellschaft als auch in Schule gelingend zu gestalten.

11 GUTE BILDUNG FÜR ALLE IN BRANDENBURG - INKLUSION ALS GESAMTGESELLSCHAFTLICHER PROZESS

In Brandenburg gibt es auf allen Ebenen einen gesellschaftlichen Konsens, die menschenrechtlichen Forderungen der UN-BRK in Brandenburg umzusetzen. Wege, Verfahren und Regelungen sind kontrovers. Das ist in einer Gesellschaft der Vielfalt Normalität. Darin liegt die Chance, diese Entwicklung zum Besten aller Beteiligten zu gestalten.

Brandenburg hat auf dem Gebiet der Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft sowie einer inklusiv gestalteten Bildung ein enormes Entwicklungspotential. Dabei sind Klarheit, Transparenz und Offenheit wichtige Grundlagen für einen solchen gemeinsam getragenen Prozess; Verschleierung der Probleme und Ankündigungen, die nicht eingehalten werden, blockieren die Entwicklung.

⁸⁹ Konzept der Landesregierung „Gemeinsames Lernen in der Schule“ vom Dezember 2015.

⁹⁰ U.a. Stellungnahme des Verbandes Sonderpädagogik e.V. vom 22.10.2016; Stellungnahme des Städte- und Gemeindebunds Brandenburg vom 24.10.2016.

⁹¹ Stellungnahme des Städte- und Gemeindebunds Brandenburg vom 24.10.2016.

Unter Berücksichtigung der ausgeführten Untersuchungen und Analysen werden im Folgenden Anregungen für die künftige Prozessgestaltung gegeben.⁹²

11.1 GESAMTGESELLSCHAFTLICHE HANDLUNGSOPTIONEN

Von zentraler Bedeutung ist, dass der Prozess einen klaren Auftrag sowohl der politischen Ebene als auch der öffentlichen Verwaltung (Ministerien) beinhaltet. Eindeutige, für alle bindende Entscheidungen sind unumgänglich, um allen Akteuren eine zielführende Arbeit zu ermöglichen.

11.1.1 AUF LANDESEBENE

1. Die Landesregierung und das Parlament sollten ein gemeinsames Bekenntnis zur grundsätzlichen Umsetzung der UN-BRK und zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft abgeben. Dazu gehört auch die Umsetzung der sich aus der Konvention ergebenden Verpflichtung, alle neuen gesetzlichen Regelungen vor einer Entscheidung auf die Komptabilität mit der UN-BRK zu überprüfen und sukzessive alle übrigen Gesetze anzupassen.
2. In einem partizipativen Prozess wird das Schulgesetz neugestaltet und an den Rahmenbedingungen der UN-Behindertenrechtskonvention ausgerichtet. Die Aussagen aus der Staatenprüfung der UN sowie die Empfehlungen zur inklusiven Bildung des Deutschen Instituts für Menschenrechte werden dabei berücksichtigt und aufgenommen.
3. In der Landesregierung wird eine Stabstelle „Inklusion“ beim Ministerpräsidenten eingerichtet, in der die Gesamtverantwortung für Inklusion gebündelt wird sowie die ggf. erforderlichen Interventionen auf Bundesebene koordiniert werden.⁹³

Zu Konkretisierung des Prozesses wird eine Steuerungsgruppe eingerichtet, analog zum bisherigen Runden Tisch „Inklusive Bildung“, aber mit dem gesamtgesellschaftlichen Auftrag, den Prozess im Sinne des Maßnahmenpakets 2.0 zu steuern und zu koordinieren. Die Geschäftsführung kann bei der Stabsstelle liegen, die Leitung aber liegt in Verantwortung der Mitglieder. Hier wird auch ein Leitbild über die anzustrebende inklusive Gesellschaft und den damit verbundenen Verpflichtungen erarbeitet.⁹⁴

Das Leitbild einer Kommune oder einer Verwaltung beschreibt knapp aber präzise die Grundprinzipien und das Selbstverständnis des Verwaltungshandelns. Im Sinne einer „corporate identity“ klärt es die wichtigsten Orientierungen für das Handeln der Kommune oder Verwaltung und gibt Orientierung auf die gemeinsam zugrunde liegenden Werte. An dem auf den gemeinsamen Werten basierenden Leitbild können sich alle Mitarbeiter orientieren und ihr Handeln ausrichten. Gute Leitbilder orientieren, motivieren und werben, indem sie Auftrag, Zielvorstellungen, Herausforderungen und Werte nachweislich überzeugend formulieren.

Innerhalb der Verwaltungen in den Ministerien sollte ebenfalls ein Prozess hin zu einer inklusiv arbeitenden Verwaltung initiiert werden.

4. Es wird eine Ombuds-Stelle geschaffen, um eine Anlaufstelle zu haben, in der Probleme schnell angemeldet und bei weiteren Planungen berücksichtigt werden können.⁹⁵
5. Sicherstellung einer transparenten und zwischen dem Landesamt für Statistik und dem Landesamt für Soziales und Versorgung abgestimmten Datenbasis.
6. Antragsverfahren und Bescheide der Verwaltungen werden durch die Nutzung „Einfacher Sprache“ für alle verständlich gemacht. In Zusammenarbeit der zuständigen Ministerien mit dem Städte- und Ge-

⁹² Siehe dazu auch: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Inklusion ist machbar! Das Erfahrungsbuch aus der kommunalen Praxis, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. Berlin, Berlin, Februar 2018.

⁹³ Beirat „Inklusive Bildung“, 2. Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe.

⁹⁴ Beispielhaft hat die Stadt Oldenburg in einer Klausurtagung mit allen leitenden Mitarbeitern ein gemeinsames Leitbild zur inklusiven Stadtentwicklung entworfen (Text siehe in der Anlage 2).

⁹⁵ Beirat „Inklusive Bildung“, Empfehlung 2.6.

meine bund werden entsprechende Formulare, die auch rechtlichen Ansprüchen genügen, erarbeitet und zur Verfügung gestellt.

11.1.2 IN LANDKREISEN UND KOMMUNEN

Bei den Veränderungsprozessen in Landkreisen und Kommunen geht es um die Abstimmung von Verantwortlichkeiten und Strategien, damit gemeinsam die inklusiven Ziele erreicht werden können. In solchen Kontexten geht es auch um das direkte Miteinander und das gemeinsame inklusive Handeln im öffentlichen Raum.

Die Interaktion der Akteure beinhaltet die Abstimmung der Verantwortlichkeiten, der Organisationsformen und der Projektstruktur inklusive der Steuerungs- und Entscheidungsebenen, der Strategien und den daraus abzuleitenden Handlungsebenen mit ihren Aktionen und Maßnahmen. Letztere können in kommunalen Maßnahme- und Aktionsplänen gebündelt und veranschaulicht werden. Zeitliche ineinandergreifende oder aufeinander folgende Abläufe müssen ebenso beachtet werden wie die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Wichtig sind dabei hohe Transparenz und Offenheit sowie regelmäßige Information über den aktuellen Stand.

In allen Landkreisen und / oder Kommunen werden Arbeits- und Steuerungsgruppen⁹⁶ eingerichtet, um den inklusiven Prozess zu koordinieren und zu fördern und dabei ein hohes Maß an Partizipation zu ermöglichen. Die Grundidee besteht darin, den kommunalen Veränderungsprozess zu einer inklusiven Gesellschaft unter breiter Beteiligung der zentralen Akteurinnen und Akteure zu gestalten.

Dazu gehört auch die Entwicklung eines Leitbildes.

EXKURS: INKLUSION IN STADTSTRATEGIE, FÜHRUNGSLEITLINIEN UND LEITBILD

Inklusion beginnt im Kopf. Das gilt auch für eine Gemeinde-, Stadt- oder Kreisverwaltung. Deshalb muss klar sein, wovon die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich leiten lassen. Die Haltung ist entscheidend sowohl für das Klima innerhalb der Verwaltung als auch für den Umgang mit Klienten. So unterschiedlich die Menschen sind, die in einer Verwaltung arbeiten, so unterschiedlich sind die Menschen, die dort mit ihren Anliegen vorstellig werden.

Eine Kommune, die die Vielfalt der in ihr lebenden Menschen zu schätzen weiß, muss klären, wie sich diese Haltung in der Mitarbeiterschaft der Verwaltung verankern lässt.

Inklusion und kommunale Strategien

In der Strategie einer Kommune werden „Die Dinge, mit denen wir unsere Stadt nach vorne bringen wollen“ festgelegt und beschrieben. Einzelne Handlungsfelder wie z. B. Tourismus, Wirtschaft, Wohnen und Verkehr werden unter einem Leitmotto in ihren Entwicklungsperspektiven beschrieben. Dabei wird sinnvollerweise auch aufgezeigt, wie sich die Bürger in diesen Entwicklungsprozess einbringen können. Inklusion als gesellschaftliche Grundausrichtung gehört in jedes dieser Handlungsfelder hinein; würde also am besten im Leitmotto, das dann auch in die Handlungsfelder heruntergebrochen wird, verortet werden.

Inklusion in den Führungsleitlinien

Führungsleitlinien beschreiben die Grundlagen der Zusammenarbeit und sind Richtlinien für das Zusammenleben und -arbeiten von Menschen in einer Verwaltung. So kann auch der Umgang mit und die Wertschätzung von Vielfalt in den Führungsrichtlinien einer Verwaltung verankert werden und so zu einer gemeinsamen Grundlage des Führungsverhaltens werden. Die Verankerung inklusiver Werte in den Führungsleitlinien kann

⁹⁶ Siehe „Inklusion vor Ort - Der kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch“ (2011) sowie „Inklusion ist machbar! Das Erfahrungsbuch aus der kommunalen Praxis“ (Februar 2018), Beide Montag Stiftung / Deutscher Verein.

sehr effektiv sein, weil hier mehrere Funktionen zusammenkommen: u. a. Orientierung, Steuerung, Standardisierung und Legitimation.

Da sich Leitungshandeln auch auf den Umgang der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auswirkt, wird davon das Klima innerhalb einer Verwaltung, Kommunikation und Kooperation, Partizipation und Motivation, Umgang mit Stärken und Schwächen, Entwicklung einer wertschätzenden Feedback- und Beurteilungskultur bestimmt. Eine inklusiv ausgerichtete Leitungs- und Führungsstruktur wird auch darauf achten, dass die inklusiven Werte die Haltung der in der Verwaltung arbeitenden Menschen prägt und ein Konsens über die entsprechenden inklusiven Werte erarbeitet wird. Das wiederum wird sich auch auf den Umgang mit Klienten oder Besuchern auswirken.

Inklusion und Leitbild

Das Leitbild einer Kommune oder einer Verwaltung beschreibt knapp aber präzise die Grundprinzipien und das Selbstverständnis des Verwaltungshandelns. Im Sinne einer „Corporate Identity“ klärt es die wichtigsten Orientierungen für das Handeln der Verwaltung und gibt eine Orientierung auf die gemeinsam zugrundeliegenden Werte. An dem auf den gemeinsamen Werten basierenden Leitbild können sich alle Mitarbeiter orientieren und ihr Handeln ausrichten.

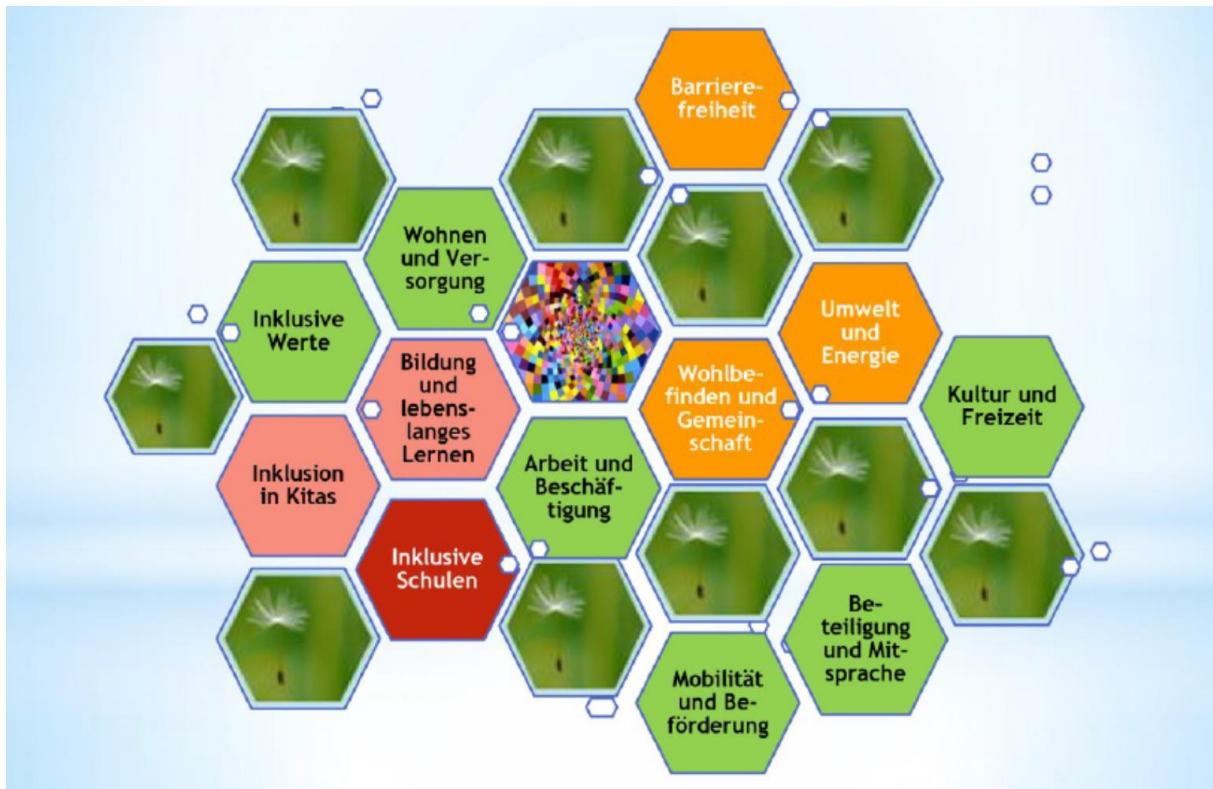
Grundlage für diesen Arbeitsprozess in Landkreisen und Kommunen ist das „Maßnahmenpaket 2.0“. Für die Mitarbeit gilt der Grundsatz „**Nichts über uns ohne uns**“ für **alle** Beteiligten und Ebenen. Um sicherzustellen, dass alle gesellschaftlichen Gruppen (u. a. Alter, Lebensformen, Menschen mit und ohne Behinderungen, unterschiedliche kulturelle und religiöse Hintergründe) sowie Verbände und Träger (u. a. Wohlfahrtsverbände, Städte- und Gemeindebund, Gewerkschaften, Berufsverbände) als auch Verwaltungen und politische Parteien eingebunden sind, kann eine Matrix der Vielfalt erstellt werden. Damit kann sichergestellt werden, dass aus allen Bereichen die Interessen eingebracht werden können.⁹⁷

Handlungsfelder auf kommunaler Ebene

Die Arbeits- und Steuerungsgruppen achten darauf, dass alle gesellschaftlichen Bereiche miteinander verknüpft werden. Die folgende Grafik⁹⁸ stellt mögliche Handlungsfelder dar:

⁹⁷ Beispiele für eine Matrix der Vielfalt finden sich in: „Inklusion ist machbar! Das Erfahrungsbuch aus der kommunalen Praxis“, Montag Stiftung / Deutscher Verein, Februar 2018.

⁹⁸ Konzept der Landesregierung „Gemeinsames Lernen in der Schule“ S. 26.



Um die Arbeitsfähigkeit für diesen Entwicklungsprozess sicherzustellen werden entsprechende **Finanzmittel** zur Verfügung gestellt, insbesondere auch, um die Möglichkeit zu schaffen, durch eine externe Prozessbegleitung⁹⁹ die Arbeit unterstützen, reflektieren und evaluieren zu lassen. Je nach Größe der Kommune bzw. des Landkreises oder der kreisfreien Stadt bietet es sich an, für die einzelnen oder mehrere zusammengefasste Handlungsfelder jeweils eigene Arbeitsgruppen einzusetzen, deren Arbeit in der Steuerungsgruppe koordiniert wird.¹⁰⁰

11.2 HERAUSFORDERUNGEN IM HANDLUNGSFELD „INKLUSIVE SCHULE“¹⁰¹

11.2.1 AUF LANDESEBENE

1. Dringend erforderlich ist, dass die **schulgesetzlichen Eckdaten** geregelt werden, möglicherweise in einem vorläufigen Zusatz zum Schulgesetz, der die Richtung inklusiver Schule rechtlich verbindlich regelt.
2. Umgehend ist **ein partizipativer Prozess für ein umfassend neues Schulgesetz**¹⁰² einzuleiten, sinnvollerweise mit (Unter-)Arbeitsgruppen zu Themenkreisen wie z. B.
 - Leistungsbewertung
 - Schulabschlüsse
 - Pädagogisches und unterstützendes Personal an Schulen
 - Rolle des Hortes
 - Schulbaurichtlinien
 - Schulprogramme und schulinterne inklusive Curricula
3. Kurzfristig ist ein **Personalkonzept** zu erarbeiten, das deutlich dazu beiträgt, den drohenden personellen Zusammenbruch der Schulen zu verhindern. Dazu gehören angemessene, klar zu berechnende und sicherzustellende Entlastungen für alle besonderen und zusätzlichen Aufgaben:

⁹⁹ Siehe: „Inklusion auf dem Weg, Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung“, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. Berlin, Berlin 2015.

¹⁰⁰ Zum Handlungsfeld „Inklusion“ siehe die Ausführungen weiter unten.

¹⁰¹ Siehe zu diesem Themenfeld auch: Reich, Kersten (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit - Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Beltz Verlag 2012.

¹⁰² Siehe dazu auch: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, Bonn 2014.

- Für Schulleitungen eine Entlastung, die sie in die Lage versetzen, diese Leitungsfunktion wahrzunehmen und Personalentwicklung zu leisten.
- Die Sekretariate so auszustatten, dass eine umfassende Erreichbarkeit der Schulen sichergestellt ist und die erhöhten Verwaltungsaufgaben geleistet werden können.
- Klare Aufgabenbeschreibungen für die Übernahme zusätzlicher Aufgaben mit Darstellung des damit verbundenen zeitlichen Aufwands und die Gewährung einer entsprechenden Unterrichtsermäßigung.
- Eine Neuberechnung der Lehrerarbeitszeit und der Unterrichtsverpflichtungen, die die erhöhten Anforderungen an Teamarbeit, Beratung und differenzierende Unterrichtsvorbereitungen berücksichtigt.
- Aufgabenbeschreibungen für pädagogische Assistenzkräfte (Unterrichtshilfen).

Aufgrund der auf sehr breiter Ebene stattfindenden Entwicklung inklusiver Bildung in den Schulen und den damit entstehenden multiprofessionellen Teams sind Stellenbeschreibungen für alle in der Schule Tätigen überfällig, da das Wissen um Zuständigkeiten eine der Voraussetzungen für Teamarbeit ist. Damit verbunden ist eine Anrechnung von Beratungszeiten auf die Arbeitszeit erforderlich, um zu vermeiden, dass zunehmend die Belastungsgrenzen überschritten werden. Diese Erkenntnis ist auch schon im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojektes aufgezeigt worden.

4. **Fortbildungen** sollen entlasten und die Arbeit der Lehrkräfte unterstützen und weiter qualifizieren. Der Beirat „Inklusive Bildung“ hat dazu formuliert: *„Regelmäßige regionale Fortbildungen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung werden angeboten, die im Sekundarstufen-I-Bereich schulformübergreifend sind. In die Gestaltung dieser Fortbildungen werden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendhilfe, der Förder- und Beratungszentren einschließlich des Schulpsychologischen Dienstes einbezogen.“*¹⁰³ Im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojektes wurde darauf hingewiesen, dass es deutlich belastend war, dass die Fortbildungen im Anschluss an den Unterricht stattfanden. Hier sind dringend Rahmenbedingungen zu schaffen, die dazu beitragen, dass Fortbildungen nicht zu zusätzlichen Belastungen führen und andererseits so konzipiert sind, dass zusätzliche Kompetenzen vermittelt werden, die die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte fördern. Freistellungen für die Fortbildungen, also innerhalb der Arbeitszeit, und / oder unterrichtsbegleitendes Coaching können hier deutliche Entlastung schaffen. Die entsprechenden Finanzmittel sind im Landeshaushalt sicherzustellen.
5. Ausgehend von den Erfahrungen der Pilotschulen ist das **Konzept „Schulen für gemeinsames Lernen“** zu reflektieren; dabei sind die kritischen Anmerkungen sowie die Erfahrungen im laufenden Prozess aufzunehmen. Vor allem ist dabei sicherzustellen, dass Schulen, die zurzeit nicht an dem Konzept partizipieren (können), nicht benachteiligt werden. Dies wäre ein Widerspruch in der inklusiven Schulentwicklung in sich selbst.
6. Ebenso sind **Arbeitsgruppen einzurichten, die die Bildungsgang-Verordnungen** neu erarbeiten und darin die bisherigen Regelungen der Sonderpädagogik-Verordnung im Sinne einer inklusiven Schule integrieren.
7. Die **Leistungs- und Begabungsklassen** in Brandenburg stehen auf den ersten Blick im Widerspruch zu einem inklusiven Schulentwicklungsprozess. Das muss mit allen Beteiligten und Verantwortlichen, einschließlich der Eltern- und Schülervvertretungen reflektiert werden. Dabei sollte geprüft werden, wie die Zielsetzungen für die Leistungs- und Begabungsklassen im inklusiven Schulsystem für alle Schülerinnen und Schüler zum Tragen kommen können.
8. Gleiches gilt für die **Gymnasien** und deren Rolle und Aufgaben in einem inklusiven Schulsystem und in Bezug auf die **Einbindung der freien Schulen**, die in Brandenburg zum Teil wegweisende Konzepte entwickelt haben.¹⁰⁴

¹⁰³ Beirat „Inklusive Bildung“, Empfehlung 3.2.

¹⁰⁴ U. a. „Schule für alle“ in Neuzelle oder „Waldhofschule – eine Schule für alle“ in Templin.

9. Es sind **Regelungen für** zusätzliche Ressourcen zu schaffen, wenn eine Schule besonders davon betroffen ist, dass **Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe** in ihrem Einzugsbereich liegen
10. Über die **Zukunft der Förderschulen** wird eine Schulform übergreifende Arbeitsgruppe unter Einbeziehung der freien und kommunalen Träger eingerichtet. Aufgaben sind u. a.:
- Ist-Analyse: Was ist bereits an Kompetenzen für inklusive Bildung an die allgemeinen Schulen übertragen worden und steht für alle zur Verfügung?
 - Was (personell, räumlich, sächlich, finanziell) kann und muss in den nächsten zehn Jahren im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung sukzessive von den Förderschulen an die allgemeinen Schulen übertragen und dort an Kompetenzen erworben werden?
 - Was ist so speziell, dass es nicht an jede Schule übertragen werden kann, was muss zentral angeboten werden?
 - Was lässt sich nicht (an jede) Schule übertragen?
 - Was braucht es an zentraler Unterstützung?
 - Könnte ein „Pädagogisches Unterstützungs- und Beratungszentrum“ diese Unterstützung leisten und wie müsste dies aussehen?
-

EXKURS: BEISPIEL FÜR EIN PÄDAGOGISCHES UNTERSTÜTZUNGS- UND BERATUNGSZENTRUM

Im Sinne inklusiver Bildung wird ein solches Zentrum nicht nur für die sonderpädagogischen Fragestellungen zuständig sein, sondern umfassend für Unterstützung und Beratung zur Verfügung stehen. Insbesondere könnten dort folgende Bereiche verankert werden:

- Zentraler Ort zur Sicherung der Fachkompetenz
 - in den sonderpädagogischen Handlungsfeldern
 - in der Hochbegabten-Pädagogik
 - für Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
- Zentrale Ausleihe von Hilfsmitteln (Rollstühle, Höranlagen für die Arbeit mit schwerhörigen Schülerinnen und Schüler usw.)
- Medien und Material für individuelle Förderung (Regionale Medienstelle)
- Ort für temporäre externe Lern- und Sozialtrainings
- Schulpsychologischer Dienst
- Diagnostik (Zur Diagnostik hat sich der Beirat „Inklusive Bildung“ in Abschnitt „5. Diagnostik an inklusiven Schulen und Konsequenzen für den Ressourceneinsatz“ ausführlich geäußert; ein pädagogisches Unterstützungs- und Beratungszentrum kann der Ort sein, wo die diagnostische Unterstützung verankert wird.)



11. **Regelungen oder Rahmenrichtlinien für die Zusammenarbeit der Schulen mit den Jugend- und Sozialämtern**, um den Umgang miteinander zu erleichtern und die Verfahren zu beschleunigen.
12. **Sicherstellung der unterstützenden Leistungen** für z. B. „Schulbegleitung“ und Erarbeitung entsprechender Regelungen zwischen Land und Kommunen. Der Deutsche Verein spricht in diesem Zusammenhang von „Schulassistentz“. Seiner Ansicht nach muss „die Schulbegleitung zu einer qualifizierten Schulassistentz in den Formen „systemische Assistenz“ und „persönliche Assistenz“ zur schulischen Teilhabe weiterentwickelt werden.“¹⁰⁵
Diese Empfehlungen des Deutschen Vereins bieten eine gute Basis, im Gespräch zwischen Bildungsministerium und Vertretern der Städte, Landkreise und Kommunen auch für Brandenburg Regelungen zu schaffen, die es ermöglichen, strukturelle, systemische Ressourcen zu haben und individuell erforderliche zusätzliche Ressourcen zeitnah zur Verfügung zu stellen.
13. Neben dem Konzept des „Gemeinsamen Lernens in der Schule“ muss dringend eine Klärung und **Regelung der Unterstützung für alle Schulen, die bereits inklusiv arbeiten**, geschaffen werden. Dies gebietet insbesondere auch der Respekt vor der Arbeit und Leistung der nicht im Projekt vertretenen Schulen. Ein Auswahlverfahren, in dem nur „die Besten“ zum Zuge kommen sollen, ist eine Abwertung der Arbeit in allen anderen Schulen. Auch kann es nicht darum gehen, dass das Land für diese Schulen 24 Millionen Euro für den Ausbau der Schulzentren „spendiert“. Millionen Euro für den Bau inklusiver Schulgebäude bereitzustellen, ohne entsprechende Empfehlungen für erforderliche Räumlichkeiten einer inklusiven Schule zu geben, ist fragwürdig. Hervorragendes Material für die Umgestaltung bestehender Schulen für inklusive Bildung findet sich auf der Homepage der Montag Stiftung Urbane Räume¹⁰⁶ und steht dort zum Download zur Verfügung. Ebenso sei hier hingewiesen auf den Band "Schulen planen und bauen 2.0 - Grundlagen, Prozesse, Projekte.“¹⁰⁷

¹⁰⁵ Empfehlungen des Deutschen Vereins: Von der Schulbegleitung zur Schulassistentz in einem inklusiven Schulsystem, S. 3; die Empfehlungen (DV 20/16) wurden am 14. Dezember 2016 vom Präsidium des Deutschen Vereins verabschiedet.

¹⁰⁶ Montag Stiftung Urbane Räume / Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft(Hrsg.): Schulumbau - Strategien zur Anpassung von Bestandsgebäuden, Bonn 2012, Link zum Download siehe im Literaturverzeichnis

¹⁰⁷ Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): "Schulen planen und bauen 2.0", Grundlagen, Prozesse, Projekte; Autorenteam: Ernst Hubeli, Barbara Pampe, Ulrich Paslick, Kersten Reich, Jochem Schneider, Otto Seydel, © 2017 jovis Verlag Berlin, Friedrich Verlag Seelze.

11.2.2 INKLUSIVE BILDUNG VOR ORT GESTALTEN

Die sinnvolle Interaktion Kommune – Schule in den Landkreisen oder Gemeinden braucht neben den Vorgaben von der Landesebene (siehe oben) die Offenheit und die Bereitschaft aller Akteure, sich auf einen solchen gemeinsamen Weg einzulassen. Teilhabe und Teilnahme an einem inklusiven Veränderungsprozess verändern nicht nur nach Außen, sondern auch nach Innen. Die Haltung der Akteure wird sich in diesem Prozess verändern. Das Erleben von Partizipation und Transparenz, der eigenen Wirksamkeit, die mit einer Stärkung des Selbstwertgefühls korrespondiert, und ein wertschätzendes Miteinander erzeugen eine Nachhaltigkeit in der Beteiligung der Akteure, auch in der Verantwortungsübernahme.

So liegt die Gestaltung des inklusiven Veränderungsprozesses in den Bildungseinrichtungen von Kita über Schule bis hin zur beruflichen Bildung und dem lebenslangen Lernen in der Verantwortung aller, egal auf welcher Ebene.

Der Jurist und ehemalige Kinderbeauftragte der Landesregierung NRW und Mitglied in der National Coalition für die Umsetzung der UN- Kinderrechtskonvention in Deutschland, Dr. Reinald Eichholz, meinte zu der Fragestellung unter anderem an:

„...es geht nicht darum, dass einzelne Schulen ‚inklusive werden wollen‘ und andere wie bisher bleiben, sondern die Menschenrechtskonventionen verlangen Inklusion auf Dauer von allen Schulen, auch, wo es gar nicht um Menschen mit Behinderung, sondern um Abtrennung und Ausgrenzung auch anderer Art geht. Nötig ist eine grundlegend andere Einstellung zur Verschiedenartigkeit und Vielfalt – mit Auswirkungen, die tatsächlich das ganze System betreffen bis hin zu Bildungsstandards und Fragen des Bewertungs- und Berechtigungswe- sens.“¹⁰⁸

Dazu ist es sinnvoll, eine **Arbeitsgruppe „Inklusive Bildung vor Ort“** einzurichten. Während der gesamte kommunale Prozess das Ziel hat, eine breite Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben ohne Diskriminierung zu ermöglichen, geht es hier darum, auf kommunaler Ebene einen Veränderungsprozess zu einem inklusiven Schulsystem unter breiter Beteiligung der regionalen Akteurinnen und Akteure zu gestalten. Durch eine breite Beteiligung lassen sich mehr und unterschiedlichere Perspektiven einbeziehen. Dabei geht es nicht darum, dass in dieser AG Entscheidungen getroffen werden, sondern dass die Entscheidungsträger in Kommune und Schulen beraten werden. Je besser eine gute Zusammenarbeit der beteiligten Gruppen und Personen, einschließlich Verwaltung und Politik, gelingt, je effektiver wird es sein, die Anregungen in die Praxis umzusetzen.

Je mehr dieser Gruppen und Organisationen in der AG vertreten sind, desto besser kann es gelingen, das gemeinsame Vorgehen zu planen, aktuelle Entwicklungen zu diskutieren und Initiativen zur Unterstützung der Veränderungsprozesse zu ergreifen: Schulleitungen und Lehrkräfte der unterschiedlichen Schulformen und Bildungsgänge; regionale Vertreter der Eltern sowie Schülerinnen und Schüler, aber auch interessierte Menschen; Vertreter aus den Verwaltungen für Jugend, Soziales und Gesundheit sowie Gebäudewirtschaft (Schulgebäude); Behindertenbeirat sowie Interessen- und Selbsthilfegruppen; Stadtverordnete oder Mitglieder aus dem Kreistag, mindestens bei Fragen der beruflichen Bildung auch Vertreter von Wirtschaft und Handwerk. Auf dieser Basis können die kommunalen Aufgaben der Inklusion in Kita und Schule durch breite Partizipation unterstützt und weiterentwickelt werden, Empfehlungen ausgesprochen und erforderliche Standards beschrieben werden. Aufgabe von kommunaler Verwaltung und Politik ist es, die empfohlenen Maßnahmen oder Standards umzusetzen oder auch an die entsprechenden Zuständigkeiten im Land weiterzuleiten.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Eichholz, Dr. Reinald in: Schumann, B. (2012): Mehr als Regelschule plus Behindertenpädagogik. Interview mit Dr. Reinald Eichholz vom 21.02.12. In: <http://bildungsklick.de/a/82558/mehr-als-regelschule-plus-ehindertenpaedagogik/>.

¹⁰⁹ Siehe dazu auch Beirat „Inklusive Bildung“, 2. Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe.

12 SCHLUSSWORT

Schulische Inklusion ist für viele zu einem Reizthema geworden, manchen erscheint sie angesichts vorhandener Umsetzungsprobleme schon gescheitert. Doch inklusive Bildung ist ein Menschenrecht, zu dessen Umsetzung sich Deutschland völkerrechtlich verpflichtet hat. Das wird weder allein durch gesetzliche Vorgaben noch durch eine einzelne Gruppe, Organisation, Gemeinde oder Schule bewältigt.

Besonders die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung ist nur im Rahmen einer systemischen Reform zu begreifen, die gesellschaftlich getragen einen erheblichen Wandel der Bildungssysteme nach sich zieht. Dafür muss auf einer breiten – möglichst parteiübergreifenden – Ebene ein gesellschaftlicher Prozess eingeleitet werden, um die entsprechenden Gesetze und Bildungskonzepte einschließlich der Finanzierung, Verwaltung, Ausgestaltung (Inhalt, Lehrmethoden, Ansätze, Strukturen und Strategien) anzupassen.

Wenn man diesen Prozess beginnen oder weiterführen will, kann man auf eine Vielzahl von Instrumenten und Beispielen (z.B. Index für Inklusion) zurückgreifen. Oft ist es sinnvoll, dass man sich Hilfe und Begleitung von außen holt, von Menschen die nicht im (eigenen) System verankert sind. Eine Person, eine Gruppe, ein Verband oder eine Fraktion kann vor Ort, in der Kommune oder im Landtag die Initiative ergreifen und einen gemeinsamen Prozess mit allen anderen starten. Die Umsetzung der Inklusion kommt allen zugute.

Die Probleme und die praktischen Schwierigkeiten bei der Etablierung einer inklusiven Gesellschaft oder inklusiver Schulen dürften nicht den Blick auf die erreichten Fortschritte in den letzten Jahren verstellen. Inklusion ist nicht gescheitert. Sie ist auf dem Weg und wird die Gesellschaft verändern. Dieser Weg ist ein langer und wird Jahrzehnte dauern.

Das Gutachten hat gezeigt, wie sowohl der Prozess selbst als auch das Ergebnis in Einklang mit den in Artikel 3 UN-BRK niedergelegten allgemeinen Prinzipien gestaltet werden kann. Dieser partizipative Prozess ist geprägt von der Achtung der Menschenwürde und Autonomie, der Wertschätzung der Unterschiedlichkeit von Menschen mit und ohne Behinderungen, auch ist die Gleichberechtigung der Geschlechter selbstverständlich. Inklusion ist die Grundhaltung, die alle gesellschaftlichen Bereiche berührt.

In diesem Gutachten wurden die finanziellen Erfordernisse nicht untersucht und analysiert. Dazu liegen viele Berechnungen und Gutachten vor.¹¹⁰ Klar ist, dass es für diese Aufgabe, Inklusion in Gesellschaft und Schule umzusetzen, Gelder braucht, damit der Prozess (Steuerungs- und Arbeitsgruppen) aber auch die Umsetzung (Abbau von Barrieren, personelle und sächliche Ressourcen, bauliche Veränderungen zum Beispiel in den Schulen), überhaupt stattfinden kann. Verantwortliche Politiker und Haushaltsplaner werden für die entsprechenden Finanzen Vorsorge treffen. Entscheidend ist auch, dass die Verwendung der Mittel in einem transparenten und partizipativen Prozess stattfindet. Gerade durch gemeinsame Planungen wird erkennbar, an welchen Stellen Synergieeffekte auftreten, Gelder durch entsprechende gemeinsame Planung sinnvoller eingesetzt und Einsparungen möglich sind. Dennoch: Klar ist, dass der Weg zur inklusiven Schule und zur inklusiven Gesellschaft Geld kostet. Unverantwortlich wäre es, wenn eine langfristige Kosten- und Haushaltsplanung, z. B. für die Schulentwicklung, versäumt wird. Das würde dazu führen, dass alle, die sich bisher für gemeinsames Lernen oder für Veränderungen in der Gesellschaft eingesetzt haben, die Last allein tragen müssen. Es wird Vorsorge und Verschiebungen in den Haushalten geben. Dafür muss ein gesellschaftlicher Konsens erreicht werden.

Grundsätzlich herrscht beim Thema Inklusion Offenheit und Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen. Die Menschen wollen aber Klarheit und Perspektiven – und die Sicherheit, dass die Veränderungen wirklich allen zugutekommen. Dazu gehört auch die Rechtsklarheit. So wie Deutschland hat sich rechtlich dazu verpflichtet, die UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen, so muss nun auch auf Bundes- und Länderebene Rechtssicherheit und Verbindlichkeit hergestellt werden. Nicht zuletzt im Schulgesetz.

Schulversuche und Modellprojekte sind wichtig. Auch zur inklusiven Schulentwicklung. Gerade aber der Wechsel von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf findet ja nicht nur an ausgewählten

¹¹⁰ Siehe: Klemm, Klaus: Finanzierung und Ausstattung der deutschen Grundschulen. Gutachten im Auftrag des Grundschulverbandes e.V., Frankfurt/Main 2016.

und: Preuss-Lausitz, Ulf: Inklusion braucht Ressourcen. Ein notwendiger Diskurs, in: Engagement - Zeitschrift für Erziehung und Schule, 2011.

Schulen statt. Die Eltern und Schülerinnen und Schüler wählen die Schule in ihrem Umfeld. Das bedeutet, dass alle Schulen die Aufgabe der Inklusion meistern müssen. Deshalb darf das Land Brandenburg nicht nur ausgewählte Schulen personell und finanziell unterstützen, sondern muss alle Schulen im Blick behalten.

Die folgenden Punkte können den gemeinsamen Prozess zur inklusiven Bildung im Kontext einer gesellschaftlichen Entwicklung fördern:

- Das Bildungsministerium formuliert Leitlinien zur künftigen pädagogischen Arbeit, die die Herausforderungen inklusiver Bildung berücksichtigen. Die Schulen können diese adaptieren und in ihr Schulprogramm aufnehmen.
- Eine belastbare Studie, in der der Inklusionsprozess in den allgemeinen Schulen und den Förderschulen miteinander verglichen wird, ist sinnvoll. So kann parallel zur laufenden Entwicklung aufgezeigt werden, wo zusätzliche Ressourcen, Entlastungen oder Unterstützungen erforderlich sind.
- Stellenbeschreibungen für alle in der Schule Tätigen werden erstellt, um Handlungssicherheit in den multiprofessionellen Teams zu gewährleisten.
- Stärkung der Lehrkräfte in ihrer Handlungskompetenz durch Fortbildungen, Supervisionen und strukturierten Interventionen.
- Eine schulform übergreifende Arbeitsgruppe erarbeitet, wie die Zukunft der Förderschulen aussehen soll und wie die künftige Unterstützung und Beratung im inklusiven Schulsystem aussehen kann oder wie die sonderpädagogischen Kompetenzen gesichert werden können, zum Beispiel in der Einrichtung eines pädagogischen Unterstützungs- und Beratungszentrums.



Der Runde Tisch „Inklusive Bildung“ muss besser als Chance für einen breiten partizipativen gesellschaftlichen Prozess genutzt werden. Dabei sind alle Beteiligten im Land und vor Ort einzubeziehen, um miteinander nach Wegen zu suchen, Inklusion vor Ort zu gestalten.

- Die Einrichtung einer Stabsstelle Inklusion samt Steuerungsgruppen. Letztere koordinieren den Prozess, erarbeiten Führungsleitlinien, reflektieren, welche Gesetze, Verordnungen und Verwaltungsvorschriften verändert werden müssen.
- Ein **Stopp-Tag** schafft die Möglichkeit, den bisherigen Prozess zu reflektieren, Bilanz zu ziehen, Fortschritte und Entwicklungen wahrzunehmen, Stolpersteine oder Irrwege zu erkennen, die weiteren Planungen neu zu justieren.
- Erforderlich ist auch eine Angleichung statistischer Erhebungen, was den Grad von Behinderungen bei Menschen betrifft bzw. eine transparente und nachvollziehbare Darstellung der Zahlen.
- Eine Ombudsstelle schafft die Möglichkeit, sehr schnell auf Probleme im Prozess, neue oder auch alte Benachteiligungen einzugehen und den individuellen Menschen im Blick zu behalten.

Zurzeit bezeichnen manche den Weg der Inklusion als unmöglich. Es bestehen Ängste vor ausufernder Heterogenität. Es wird Fehlentscheidungen und Fehlversuche auf dem Weg geben. Diese dürfen nicht auf dem Rücken der Kinder oder Lehrkräfte ausgetragen werden. Der pädagogisch sinnvolle Satz „Aus Fehlern lernen!“ gilt auch für alle Beteiligten am schulischen und gesellschaftlichen Inklusionsprozess in Brandenburg.

„Ein neuer Weg ist immer ein Wagnis. Aber wenn wir den Mut haben loszugehen, dann ist jedes Stolpern und jeder Fehltritt ein Sieg über unsere Ängste, unsere Zweifel und Bedenken.“¹¹¹

¹¹¹ Demokrit, griechischer Philosoph (459 – 371 v. Chr.).

QUELLENVERZEICHNIS

Literatur

Banse, Gerhard/Meier, Bernd: Inklusion und Integration, theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich, in: Gesellschaft und Erziehung, historische und systematische Perspektiven, hrsg. von Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig, Band 13, Frankfurt am Main 2013.

Lüke, Stephan/ Michels, Inge/ Steinert, Wilfried: Inklusion braucht gute Schulen - gute Schulen brauchen Inklusion. Ein Handbuch für Vielfalt im Lehren und Lernen, Band 1 – Leitbild und pädagogische Konzeption, Kronach 2015.

Spörer, Nadine/ Schröder-Lenzen, Agi/ Vock, Miriam/ Maaz, Kai: Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg, Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“, Potsdam 2015.

Internet

Aichele, Valentin: Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht und muss umgesetzt werden, Pressemitteilung der Monitoring Stelle UN-BRK, veröffentlicht am 05.09.2017.
URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-brk/meldung/article/pressemitteilung-inklusive-bildung-ist-ein-menschenrecht-und-muss-umgesetzt-werden/> (Stand: 25.01.2018).

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch Brandenburg 2017, Berlin 2017
URL: https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/produkte/Jahrbuch/jb2017/JB_2017_BB.pdf (Stand: 25.01.2018).

Bentele, Verena (Hrsg): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, amtliche gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein, hrsg. von der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, Januar 2017.
URL:
https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 25.01.2018).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein, 2011; <http://www.bmas.de>.

Deutsches Institut für Menschenrecht e.V.: Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2017
<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de>.

Deutsches Institut für Menschenrechte e.V.: Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss, 2017; <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de>.

Deutsches Institut für Menschenrechte e. V.: Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (in Leichter Sprache), 2018, <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de>.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Empfehlungen des Deutschen Vereins: Von der Schulbegleitung zur Schulassistentin in einem inklusiven Schulsystem, Berlin 2016

URL: <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2016/dv-20-16-schulassistentz.pdf> (Stand: 25.01.2018).

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, Bonn 2014.

Die-Journalisten.de GmbH (Hrsg.): Mehr als Regelschule plus Behindertenpädagogik, Interview mit Dr. Reinald Eichholz, veröffentlicht am 21.02.2012.

URL: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/mehr-als-regelschule-plus-behindertenpaedagogik/> (Stand 25.01.2018).

Klemm, Klaus: Finanzierung und Ausstattung der deutschen Grundschulen. Gutachten im Auftrag des Grundschulverbandes e.V., Frankfurt/Main 2016.

Klaus Klemm, Ulf Preuss-Lausitz, Sybille Volkholz: Inklusion in progress, Heinrich-Böll-Stiftung 2017.

Kultusministerkonferenz: Schulstatistik.

<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik.html>.

Kultusministerkonferenz: Sonderpädagogische Förderung an Schulen.

<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>.

Land Brandenburg (Hrsg.): Dokumentation zu den Regionalkonferenzen „Schule für alle“ der staatlichen Schulämter des Landes Brandenburg, Teil 1, 2011.

URL: http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/der_weg/regionalkonferenzen/Regionalkonferenzen-Dokumentation_2011.pdf (Stand: 25.01.2018)..

Land Brandenburg (Hrsg.): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG), in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002 (GVBl.I/02, [Nr. 08], S.78), zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Juli 2017, (GVBl.I/17, [Nr. 16], S. ber. GVBl.I/17 [Nr. 22]).

URL: <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg> (Stand: 25.01.2018).

Land Brandenburg (Hrsg.): Rundschreiben 10/12 (RS 10/12) vom 19. Juli 2012 (Abl. MBS/12, [Nr. 7], S.293), außer Kraft getreten am 31. Juli 2015 durch Zeitablauf vom 19. Juli 2012 (Abl. MBS/12, [Nr. 7], S.293), Umsetzung des Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“ (PING).

URL: http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/rs_10_12 (Stand: 25.01.2018).

Land Brandenburg (Hrsg.): Rundschreiben 4/15 (RS 4/15) vom 11. Juni 2015 (Abl. MBS/15, [Nr. 11], S.138), außer Kraft getreten am 31. Juli 2017 durch Zeitablauf vom 11. Juni 2015 (Abl. MBS/15, [Nr. 11], S.138), Fortsetzung der Arbeit der Schulen unter den Bedingungen des Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“ (PING).

URL: http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/rs_4_15 (Stand: 25.01.2018).

Land Brandenburg (Hrsg.): Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung – SopV) vom 2. August 2007 (GVBl.II/07, [Nr. 16], S.223), geändert durch Verordnung vom 10. Juli 2009 (GVBl.II/09, [Nr. 22], S.433), am 1. August 2017 außer Kraft getreten durch Verordnung vom 20. Juli 2017 (GVBl.II/17, [Nr. 41]).

URL: http://bravors.brandenburg.de/verordnungen/sopv_2007 (Stand: 25.01.2018).

Land Brandenburg (Hrsg.): Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule, (Grundschulverordnung – GV) vom 2. August 2007 (GVBl.II/07, [Nr. 16], S.190)
URL: <http://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gv/2> (Stand: 25.01.2018).

Land Brandenburg (Hrsg.): Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation (VV-Unterrichtsorganisation) vom 26. Juli 2017 (Abl. MBS/17, [Nr. 23], S.302).
URL: http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vv_unterrichtsorganisation (Stand: 25.01.2018).

Landtag Brandenburg (Hrsg.): Gemeinsames Lernen in Schule. Konzept der Landesregierung, gemäß Beschluss des Landtages vom 17. Dezember 2015 „Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben“ (Drucksache 6/3157-B), Dezember 2015.
URL: http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/service/publikationen/pressemittelungen/Anhaenge/Konzept_Gemeinsames_Lernen_in_der_Schule.pdf (Stand: 25.01.2018).

Landtag Brandenburg (Hrsg.): Protokoll der 56. öffentlichen Sitzung des Ausschusses für Bildung, Jugend und Sport, P-ABJS 5/56, 12.06.2014.
URL: https://www.landtag.brandenburg.de/media_fast/5701/56.16073973.pdf (Stand: 25.01.2018).

Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (Hrsg.): Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket der Landesregierung 2.0, veröffentlicht am 13.12.2016
URL: http://www.masgf.brandenburg.de/media_fast/4055/200_16_anlage_bmp2-0_161213.pdf (Stand: 25.01.2018).

Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (Hrsg.): Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket der Landesregierung, Dezember 2011.
URL: http://www.masgf.brandenburg.de/media_fast/4055/Behindertenpolitisches_Ma%C3%9Fnahmenpaket_schwer_bfPDF_abA7.pdf (Stand: 25.01.2018).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Dokumentation der Fachtage zur inklusiven Bildung, Chancen ergreifen – Barrieren abbauen – Herausforderungen meistern, 2013.
URL: http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/der_weg/Fachtage_inklusive_Bildung/Dok_Fachtage_inkl_Bildung.pdf (Stand: 25.01.2018).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Zur Inklusionsentwicklung im Land Brandenburg bis 2020. Empfehlungen des Beirats „Inklusive Bildung“ beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, April 2014.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Inklusion vor Ort - Der kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. Berlin, Berlin 2011.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Inklusion ist machbar! Das Erfahrungsbuch aus der kommunalen Praxis, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. Berlin, Berlin, Februar 2018.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Inklusion auf dem Weg, Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. Berlin, Berlin 2015.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): "Schulen planen und bauen 2.0", Grundlagen, Prozesse, Projekte; Autorenteam: Ernst Hubeli, Barbara Pampe, Ulrich Paslick, Kersten Reich, Jochem Schneider, Otto Seydel, © 2017 jovis Verlag Berlin, Friedrich Verlag Seelze.

Montag Stiftung Urbane Räume / Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft(Hrsg.): Schulumbau - Strategien zur Anpassung von Bestandsgebäuden, Bonn 2012.
Download: http://www.montag-stiftungen.de/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/Bilder/Projekte/P%C3%A4dagogische_Architektur_-_Internetseite_Relaunche/MUR_MJG_Schulumbau.pdf.

Preuss-Lausitz, Ulf: Inklusion braucht Ressourcen. Ein notwendiger Diskurs, in: Engagement - Zeitschrift für Erziehung und Schule, 2011.

Preuss-Lausitz, Ulf: Brandenburg auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung bis 2020 - Analyse und Empfehlungen zur Umsetzung, Herausgeberin: Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN im Brandenburger Landtag, November 2011.

Reich, Kersten (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit - Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Beltz Verlag 2012.

Vorbehaltserklärung Deutschlands zur UN-Kinderrechtskonvention

<https://www.kinderrechtskonvention.info/> .

UN-Monitoringstelle (Hrsg.): CRPD - Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands, Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 13. Tagung, Übersetzung erstellt nach der nicht edierten Version vom 17.04.2015.

URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands_ENTWURF.pdf (Stand: 25.01.2018).

ANLAGEN

ANLAGE 1 ANLASS UND DURCHFÜHRUNG DER ONLINE-UMFRAGE

Um ein Stimmungsbild zu erhalten und Anregungen und Hinweise für die weitere Gestaltung von Inklusion in Schule und Gesellschaft zu bekommen, wurde im Zuge des Gutachtens eine Online-Umfrage durchgeführt.

Angeschrieben wurden die schulischen Elternvertreter sowie Integrations- und Behindertenbeauftragte. Die ermittelten E-Mail-Adressen stammten aus öffentlich zugänglichen Quellen. Die Teilnahme erfolgte über ein anonymisiertes Verfahren, insgesamt wurden 418 Adressaten angeschrieben, von denen 195 an der Umfrage teilgenommen haben. 142 haben alle Fragen beantwortet. Weitere 53 Teilnehmer haben nur einen Teil der Fragen beantwortet.

Die Umfrage wurde am 29.11.2017 freigeschaltet, eine Teilnahme war bis 15.12.2017 möglich. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten auf freiwilliger Basis angeben, in welchem Landkreis/in welcher kreisfreien Stadt sie leben. 139 machten davon Gebrauch. Demzufolge liegen Rückmeldungen aus sämtlichen Landkreisen/kreisfreien Städten des Landes Brandenburg vor, wobei die meisten Befragten aus dem Kreis Oberhavel stammen. 142 Teilnehmerinnen und Teilnehmer machten Angaben zu ihrem Alter. Daraus ergibt sich folgendes Bild: unter 18 Jahren (2), 18 bis 29 Jahre (3), 30 bis 50 Jahre (103), 50 bis 65 Jahre (31), über 65 Jahre (3). Die Angaben der unter 18jährigen wurden gelöscht, da nicht nachvollziehbar war, ob eine Einwilligung der Erziehungsberechtigten vorlag.

ANLAGE 2 INFORMATIONEN ZU DEN TELEFON-INTERVIEWS

In der Zeit von April bis Juli 2018 wurden 30 Schulleitungen sowie 5 Koordinatorinnen und Koordinatoren für gemeinsames Lernen (Koordinierung-GL) per Telefon interviewt.

Die Auswahl der Schulen erfolgte folgendermaßen:

Auswahl der Schulen für Gemeinsames Lernen

Aus den Schulen für Gemeinsames Lernen wurden 46 Schulen ausgewählt; 34 Grundschulen sowie 12 Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien).

Aus den **Grundschulen für gemeinsames Lernen** wurde jede vierte Schule aus einer nach Landkreisen zusammengestellten Liste ausgewählt (34 Schulen); damit war sichergestellt, dass aus jedem Landkreis / jeder kreisfreien Stadt mindestens eine Schule interviewt werden kann.

Aus den **Schulen der SEK I für gemeinsames Lernen** wurde aus der nach Landkreisen zusammengestellten Liste jede dritte Schule ausgewählt (12 Schulen); damit war sichergestellt, dass aus jedem zweiten Landkreis / jeder kreisfreien Stadt mindestens eine Schule interviewt werden kann.

Auswahl der Schulen, die nicht am Projekt „Schulen für gemeinsames Lernen“ teilnehmen

Von diesen Schulen (ohne Schulen in freier Trägerschaft) wurden 54 Schulen ausgewählt; 35 Grundschulen und 19 Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien).

Aus den **Grundschulen** wurde jede fünfzehnte Schule aus einer nach Landkreisen zusammengestellten Liste ausgewählt (35 Schulen); damit war ebenfalls sichergestellt, dass aus jedem Landkreis / jeder kreisfreien Stadt mindestens eine Schule interviewt werden kann.

Aus den **Schulen der SEK I** wurde aus der nach Landkreisen zusammengestellten Liste jede sechste Schule ausgewählt (18 Schulen); damit war sichergestellt, dass aus jedem Landkreis / jeder kreisfreien Stadt mindestens eine Schule interviewt werden kann.

Zum Zählverfahren: Sind in einem Landkreis / einer kreisfreien Stadt weniger Schulen als der Auswahlfaktor, wird die an letzter Stelle stehende Schule in der Landkreisliste ausgewählt. Die Listen wurden so oft durchgezählt, bis die erforderliche Anzahl der Schulen erreicht wurde.

Durch das Auswahlverfahren ist sichergestellt, dass die ausgewählten Schulleitungen die Brandenburger Schulen repräsentieren.

Eine besondere Schwierigkeit in der Durchführung der Telefoninterviews bestand darin, dass mit der Genehmigung durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg zur Durchführung der Interviews mit den Schulleitungen die Auflage verbunden war, dass die Schulleitungen vor dem Interview ein Einvernehmen mit der Schulkonferenz herstellen mussten. So lagen bis zu vier Monate zwischen der Anfrage an die Schulleitung bis zur Abstimmung mit der Schulkonferenz und der Durchführung des Interviews.

Einhundert Schulleitungen wurden per eMail angeschrieben und um Teilnahme am Interview gebeten. In einem Zeitraum von ca. sechs Wochen nach dem Anschreiben wurden die einzelnen Schulen angerufen, um sowohl die Bereitschaft, sich interviewen zu lassen als auch das Verfahren (Einvernehmen mit der Schulkonferenz) und die Termine abzustimmen. Davon wurden 41 Schulleitungen telefonisch nicht erreicht (bei fünf Anruf-Versuchen zu verschiedenen Zeiten und an unterschiedlichen Tagen). Somit konnten mit diesen Schulen keine Termine vereinbart werden.

Von den andern 59 Schulleitungen war 30 zu einem Interview bereit; 29 waren mit folgenden Begründungen nicht zu einer Teilnahme in der Lage:

16	Absagen ohne Begründung
09	Absage aus Zeitgründen
02	Absage wegen Krankheit
01	Keine Genehmigung der Schulkonferenz für das Interview
01	Ausdrückliche Ablehnung eines Interviews durch die Schulleitung.

Damit haben teilgenommen nach Schulformen:

22	Schulleitungen von Grundschulen
08	Schulleitungen von Oberschulen, zum Teil mit Grundschulteil.

Davon haben zu dem Interview-Zeitpunkt 17 Schulen (noch) nicht am Projekt „Schulen für gemeinsames Lernen“ teilgenommen; 13 haben daran teilgenommen.

Die Interviews wurden mit einem festgelegten Gesprächsfaden geführt und dauerten zwischen 10 und 30 Minuten. Dabei wurden folgende Frage Abfragen, die in der Auswertung berücksichtigt wurden, durchgeführt:

- Beschreibung der Aufgaben der Koordinatorin / des Koordinators für gemeinsames Lernen und nach der entsprechenden Stundenentlastung (siehe dazu unter „9. Koordinatorinnen und Koordinatoren für gemeinsames Lernen“)
- Frage nach der Zusammenarbeit mit dem Jugend- und Sozialamt (siehe dazu unter „6.7 Beratung, fachliche Unterstützung, Zusammenarbeit mit dem Jugend- und Sozialamt“).
- Frage nach der Einbindung in einen kommunalen bzw. überregionalen Inklusionsprozess („5.1.1 Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion im gesellschaftlichen Bereich“).

Zu drei Themenbereichen konnten sich die Schulleitungen in den Interviews frei äußern. Damit wurde erreicht, dass zu diesen Bereichen die Inhalte benannt wurden, die für die Schulleitungen aktuell am drängendsten und wichtigsten waren. In zwei Bereichen ging es direkt um das Thema „Inklusion“:

- Was hat sich durch das gemeinsame Lernen an der Schule verändert ...
- Welche Hauptprobleme sehen Sie im gemeinsamen Lernen...

Abschließend hatten die Schulleitungen die Möglichkeit, sich offen zu dem zu äußern, was Ihnen sonst noch wichtig war. Damit konnte erhoben werden, welche Themen für die Schulleitungen neben der inklusiven Bildung wichtig waren.

- Was Sie sonst noch sagen wollen ...

Telefon-Interviews mit Koordinatorinnen und Koordinatoren für gemeinsames Lernen

In den 30 für Interviews mit Schulleitungen zur Verfügung stehenden Schulen gab es an 13 Schulen Koordinatorinnen oder Koordinatoren für gemeinsames Lernen: Fünf von Ihnen standen für Interviews zur Verfügung; 3 waren zum Zeitpunkt des vorgesehenen Interviews erkrankt, zum Teil längerfristig; zwei standen aus zeitlichen Gründen nicht zur Verfügung; drei standen ohne Angabe von Gründen nicht für das Interview zur Verfügung.

ANLAGE 3 ERKLÄRUNG DER FÜHRUNGSKRÄFTE DER STADT OLDENBURG

Text aus einem Faltblatt der Stadt Oldenburg

Gemeinsame Erklärung

zur Umsetzung der Inklusion in der Oldenburger Stadtverwaltung

Inklusion ist ein Menschenrecht. Sie zu verwirklichen erfordert Werte wie Respekt, Wertschätzung von Vielfalt und Orientierung an Stärken. Inklusion bedeutet die gleiche Teilhabemöglichkeit aller Menschen an allen Lebensbereichen.

Gemeinsam wollen wir - der Oberbürgermeister der Stadt Oldenburg, die Dezernentinnen, die Amtsleiterinnen und Amtsleiter und die Fachdienstleiterinnen und Fachdienstleiter der Stadtverwaltung - uns der Herausforderung stellen, diese inklusiven Werte in Oldenburg sowohl in der Arbeit der Stadtverwaltung als auch für die Bürgerinnen und Bürger sichtbar und erfahrbar zu machen.

Ziel unserer gemeinsamen Arbeit ist es:

Jeder Bürgerin, jedem Bürger, jeder Mitarbeiterin und jedem Mitarbeiter unserer Stadt selbstbewusste Teilhabe und Partizipation am Leben in unserer Gesellschaft zu ermöglichen und zu sichern.

Dazu wollen wir

- Barrieren in allen Formen (kommunikativ, sozial, baulich) abbauen oder mindestens verringern,
- angemessene Vorkehrungen treffen, dass Verwaltungshandeln, Verordnungen und Maßnahmen nicht zu neuen *Hemmnissen / Einschränkungen / Hindernissen / Behinderungen* führen,
- auf Transparenz und Klarheit im Sinne gegenseitiger Wertschätzung achten.

Zu treffende Maßnahmen in der Stadt Oldenburg wollen wir gemeinsam gestalten. In diesem Prozess wollen wir die Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nutzen und niemanden dabei ausgrenzen oder zurücklassen, diskriminieren oder beschämen.

Wir wollen die im zivilgesellschaftlichen Prozess in Oldenburg erarbeiteten inklusiven Werte beachten: Respekt – Vielfalt – Beteiligung – Selbstbestimmung – Gleichberechtigung – Einfühlungsvermögen - Stärken wertschätzen – Barrierefreiheit.

Diese gemeinsame Erklärung soll 2018 evaluiert werden.

Oldenburg, den 18. November 2015

Jürgen Krogmann
Oberbürgermeister

ANLAGE 4 CRPD – ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN ÜBER DEN ERSTEN STAATENBERICHT DEUTSCHLANDS VOM 13. MAI 2015 (ÜBERSETZUNG DER MONITORING-STELLE ZUR UN-BRK)

Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat am 13. Mai 2015 die finale Fassung seiner Abschließenden Bemerkungen zu Deutschland verabschiedet. Dieses Abschlussdokument deckt Probleme auf, benennt Kritikpunkte und formuliert Empfehlungen an Deutschland. Obwohl die Abschließenden Bemerkungen rechtlich unverbindlich sind, setzen sie im verbindlichen Rahmen der UN-BRK inhaltliche Akzente für die weitere Umsetzung der Konvention.

Zu Bildung (Art. 24)

„45. Der Ausschuss ist besorgt darüber, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierte Förderschulen besucht.

46. Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat,

(a) umgehend eine Strategie, einen Aktionsplan, einen Zeitplan und Ziele zu entwickeln, um in allen Bundesländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem herzustellen, einschließlich der notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen auf allen Ebenen;

(b) im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen, und empfiehlt, dass Regelschulen mit sofortiger Wirkung Kinder mit Behinderungen aufnehmen, sofern dies deren Willensentscheidung ist;

(c) sicherzustellen, dass auf allen Bildungsebenen angemessene Vorkehrungen bereitgestellt werden und auf dem Rechtsweg durchsetzbar und einklagbar sind.

(d) die Schulung aller Lehrkräfte auf dem Gebiet der inklusiven Bildung sowie die erhöhte Zugänglichkeit des schulischen Umfelds, der Materialien und der Lehrpläne und die Bereitstellung von Gebärdensprache in allgemeinen Schulen, einschließlich für Postdoktoranden, sicherzustellen.“