



Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V. (glb)

Lothringer Straße 3 – 5, 63450 Hanau
Tel. 06181 - 25 22 78 – Fax: 06181 – 25 22 87
eMail: glb.hessen@t-online.de

Stellungnahme zu Themenblock 9:

„Den Begriff Inklusion im Hinblick auf seine unterschiedlichen rechtlichen Bewertungen, Definitionen und Dimensionen beleuchten und ein Verständnis für die Notwendigkeit, die Möglichkeit und für die Voraussetzungen und Bedingungen inklusiver Pädagogik in allen Schulformen, Schulstufen und Bildungsgängen entwickeln. Vordringlich ist eine konsistente und das gesamte Schulwesen umfassende Strategie für die Verwirklichung der Vorgaben der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu entwickeln.“

für die 16. Sitzung der Enquete-Kommission Bildung am 18. Dezember 2015:

Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe ist allen Schulen – und damit auch den beruflichen Schulen – gestellt. Grundlage dafür sind:

- die Salamanca-Erklärung 1994 mit normativ formulierten Wert- und Zielvorstellungen, die konkret von Schulen unter Beachtung unterschiedlicher systemischer, sozioökonomischer und kultureller Kontexte umzusetzen sind;
- die von der Bundesrepublik Deutschland 2009 unterzeichnete UN-Behindertenrechtskonvention als verbindliche Rechtsgrundlage.

Parallel zur Diskussion um „Inklusion“ – konzentriert auf Artikel 1 der Behindertenrechtskonvention – stellt sich zeitgleich die Frage des Umgangs mit aus Kriegsgebieten geflüchteten Kindern, Jugendlichen und Volljährigen mit und ohne Bildung, teilweise unbegleitet, teilweise traumatisiert.

Hieraus erwachsen die Notwendigkeit und das Bewusstsein, in allen Schulen Prozesse von Inklusion im Sinne von „**Kein** Kind (keinen Jugendlichen, auch keinen Volljährigen, obwohl nicht mehr schulpflichtig) zurücklassen“ verstärkt zu verfolgen und Prozessen von Exklusion auf unterschiedlichen Ebenen durch gezielte begleitende Maßnahmen zu begegnen unter Berücksichtigung des Grundsatzes: Maximierung von Teilhabe und Minimierung von Benachteiligung und Diskriminierung (vgl. Werning, Rolf, 2011: Inklusiv Pädagogik – eine Herausforderung für die Schulentwicklung, in: Lernende Schule, Heft 55, S. 4-8).

Inklusion ist damit keine Frage der Platzierung von Schülerinnen und Schülern, z. B. mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Inklusion unter pädagogischer Betrachtung setzt sich vielmehr mit dem Umgang mit Heterogenität (generell: jeder ist anders) auseinander. Eine Einengung auf die Frage: Regelschule oder Förderschule birgt die Gefahr, dass andere Benachteiligungsstrukturen und ihr Einfluss auf die Bildungsbiografien von Kindern, Jugendlichen, Heranwachsenden unberücksichtigt bleiben (vgl. Arndt, Ann-Kathrin; Werning, Rolf: Inklusiv Schulentwicklung in der aktuellen Diskussion, in: Lernende Schule, Heft 67, S. 4 – 7).

Konzentration auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf greift zu kurz. Das zeigt nicht zuletzt die Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischem Status im Förderschwerpunkt „Lernen“.

Inklusive Schulentwicklung setzt eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Differenzen aller Schülerinnen und Schüler voraus. Hierbei ist ein allgemeines Verständnis zu überwinden, das Differenz als Defizit von Lernenden auffasst zugunsten einer stärkenorientierten individuellen Förderung zu verändern.

Inklusive Schulentwicklung ist ein fortwährender Prozess inklusiver Reflexion aller. Sie setzt auf die Lern- und Leistungsförderung aller Schülerinnen und Schüler in einer Schule, die alle Kinder, Jugendlichen, Heranwachsenden willkommen heißt.

Der GLB versteht Inklusion als das angemessene, nicht hierarchische, sondern demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität **aller** Schülerinnen und Schüler. Inklusive Berufsbildung darf sich nicht nur auf bestimmte Personengruppen mit dem eigentlichen Ziel der Integration beziehen. Sie muss die individuellen Lernbedarfe und die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen, der Heranwachsenden, der jungen Erwachsenen ... jedes Einzelnen/jeder Einzelnen zum Ausgangspunkt der individuellen pädagogischen Unterstützungsmaßnahmen machen, die zu beruflicher Handlungsfähigkeit, **zu beruflicher Handlungskompetenz** befähigen.

Eine „**Berufsbildung für alle**“ bedeutet, berufliche Bildungsgänge „**vom Jugendlichen her denken**“, sie zu konzipieren und der Öffentlichkeit transparent aufzuzeigen.

Der GLB sieht als Voraussetzung und Ziel gleichermaßen **das Schaffen einer „Inklusionskultur“**, die sich prägend auf das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer aller Lehrämter, der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder, Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen sowie aller sonstigen Akteure beruflicher Bildung auswirkt und die Fähigkeit zur Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns schärft. Die Entwicklung einer Haltung und Einstellung, die „**Vielfalt als Chance**“ anerkennt und wertschätzt, die die **Lern- und Leistungsförderung aller Schülerinnen und Schüler** zielführend verfolgt, stellt eine Voraussetzung für die Ausgestaltung einer inklusiven Berufsbildung dar.

Zu Frage 1:

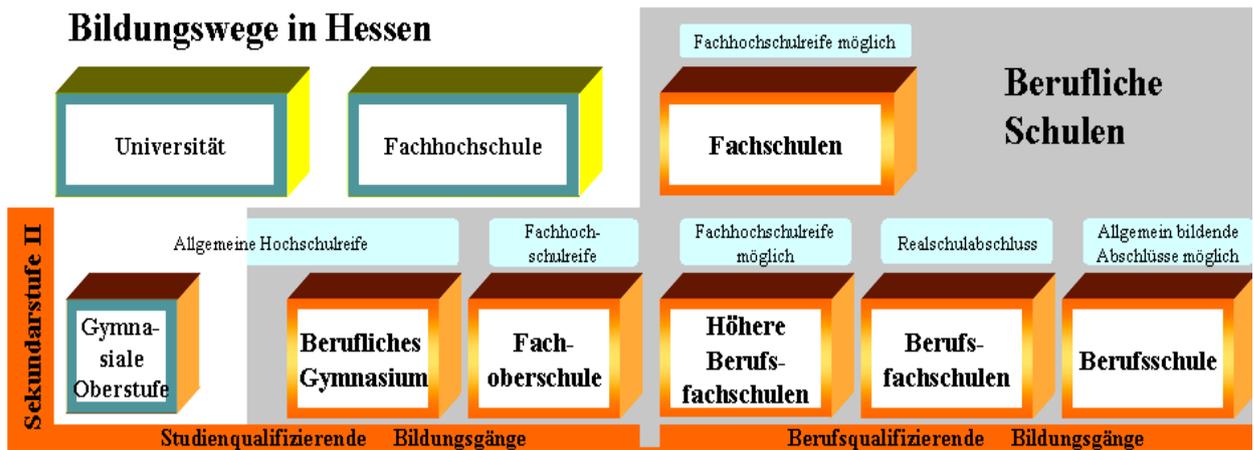
Welche schul- und unterrichtsorganisatorischen Gestaltungsspielräume lässt die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der schulischen Bildung zu, insbesondere hinsichtlich spezialisierter Einrichtungen, Klassen oder Lerngruppen für Lernende mit starken Beeinträchtigungen in den Bereichen kognitive Leistungen, Sinneswahrnehmung (Sehen, Hören) sowie Verhalten (sozial-emotionale Beeinträchtigungen)?

Eine der herausragenden Stärken beruflicher Schulen ist – neben der dualen Berufsausbildung – ein breites Berufsbildungsangebot von der Berufsorientierung, der Berufsvorbereitung über die vollschulische Ausbildung und Weiterbildung mit beruflichen und allgemeinen Abschlüssen bis hin zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung mit Fachhochschulreife und allgemeiner Hochschulreife.

Aus dem Übergangssystem Schule/Beruf, der Durchlässigkeit und Vielfalt beruflicher Bildungsangebote wird u. a. individuelle Förderung aller Jugendlichen und Heranwachsenden in beruflichen Schulen, zumindest institutionell über den Weg der systemischen Vielfalt.

Um dieses Ziel individueller Förderung zu erreichen, ist in den beruflichen Schulen auch die Unterrichtsentwicklung Kernaufgabe und damit Leitgedanke für alle übrigen Maßnahmen.

Struktur des beruflichen Schulwesens in Hessen (Grafik)



Für berufliche Schulen galt es bisher – und gilt es auch zukünftig besonders – Übergänge zu gestalten und Heterogenität als Chance zu nutzen, denn Sozialisation und Bildungsbiografien der Jugendlichen und Heranwachsenden in den beruflichen Bildungsangeboten sind geprägt durch:

- kulturelle Differenzierung, Migration und vielfältige Identifikation,
- Wandel der Geschlechterrollen,
- individuelle Lebensstile,
- diskontinuierliche Biografien und Lebenswirklichkeiten, die einhergehen mit einem Wertewandel und dem Ziel der Selbstverwirklichung des Einzelnen und des Umgangs mit sich selbst.

Beispielhaft für den inklusiven Entwicklungs- und Innovationsprozess in beruflichen Schulen ist der Schulversuch „Gestufte Berufsfachschule“ mit dem Ziel, Hauptschülern einen Übergang in die duale Ausbildung - ihrem Lerntempo, ihren Kompetenzen gemäß – zu ermöglichen.

Inklusive Ansätze:

- **Öffnung** für alle Hauptschulabsolventen, unabhängig von Abschluss oder Notendurchschnitt,
- **kompetenzorientierte** Verweildauer:
 - Beginn einer dualen Ausbildung nach einem Jahr (Stufe 1) oder nach zwei Jahren (Stufe 2),
 - Erwerb des Mittleren Bildungsabschlusses nach zwei Jahren oder ausbildungsbegleitend,
- **Berufsorientierung** durch Einblick in mehrere berufsbezogene Fachrichtungen mit dem Ziel einer reflektierten Berufswahlentscheidung (Blick auf Selbstwirksamkeit – Reflexion von Ausbildungsprofilen),
- starke **Kooperation** zwischen ausbildenden Betrieben und beruflichen Schulen (Praxisphasen),
- **Transparenz** über Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwartungen:
 - Kompetenzmatrix als Referenzierungsinstrument in Anlehnung an VQTS (Vocational Qualification Transfer System) – Grundlage für Selbstreflexion und Zielvereinbarungen,
 - Beratung zum individuellen Kompetenzerwerb,

- **Diagnose:**
 - auf der Grundlage des Kriterienkatalogs des „Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“,
 - fachspezifische Eingangsdiaagnose in den allgemeinen Fächern,
- **individuelle Förderung:**
 - differenziertes Kursangebot,
 - Lernprozessbegleitung durch Lerncoach (zuständig für ca. 12 Schülerinnen und Schüler),
 - professionelle Betreuung durch Team aus Lehrkräften und Sozialpädagogen,
 - auf die Schülerin/den Schüler abgestimmte allgemein bildende Module zur optimalen Förderung.
- **Leistungsbewertung,**
Qualifizierungsportfolio neben Kompetenzbeschreibungen, Noten in den allgemeinen Fächern. „Sitzenbleiben“ entfällt!

Der Schulversuch wird wissenschaftlich begleitet.

Allgemein umfasst Schulentwicklung:

Unterrichtsentwicklung, Teamarbeit, Weiterentwicklung der Professionalität der Lehrkräfte (Personalentwicklung). Qualitätsentwicklung von Schule insgesamt schließt damit die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der schulischen Bildung ein.

Die **berufliche Bildung**, hier insbesondere die **duale Berufsausbildung** in mehr als 340 anerkannten Ausbildungsberufen, findet statt in einem Netzwerk von Ausbildungsbetrieb, Berufsschule, in der Regel überbetrieblicher Ausbildung, beobachtet durch berufsständische Vertretungen und führt über 2 bis 3,5 Jahre zu einem geprüften Ausbildungsabschluss. Die Abschlussprüfungen sind extern und damit für alle Auszubildenden in den Leistungsanforderungen fix.

Die Auswahl der/des Auszubildenden zur dualen Berufsausbildung trifft jeweils der ausbildende Betrieb. Sowohl das Ausbildungsplatzangebot in Qualität und Quantität als auch die Bewerberauswahl sind von privatwirtschaftlichen Vorstellungen der Betriebe/Unternehmen abhängig. Für den Besuch der zuständigen Berufsschule stellt der Ausbildungsbetrieb seine/n Auszubildenden frei (Berufsbildungsgesetz).

Hiermit ist der Handlungsspielraum der Berufsschule für individuelle Unterstützung und Förderung im Rahmen der Struktur dualer Berufsausbildung zu betrachten und damit abhängig von der Qualität der betrieblichen Ausbildungsbemühungen, der Kooperationsbereitschaft, der Einstellungen und Haltungen des Bildungspersonals insgesamt.

Ausgehend vom Verständnis von Inklusion, alle Individuen mit ihren Stärken und Problemlagen, in die duale oder vollschulische Regelausbildung einzubeziehen, müssten die bisher exkludierten Gruppen in Regelausbildung inkludiert werden. Dieser Reformansatz stünde vor dem Problem, dass die betriebliche Berufsausbildung auf freiwilliger Basis sowohl der Betriebe als auch der Auszubildenden stattfindet und Betriebe nicht dazu gezwungen werden können, junge Menschen auszubilden, die ihnen ungeeignet erscheinen (vgl. Schmidt, Christian: Anspruch und Grenzen eines inklusiven Berufsbildungssystems, in: Sonderpädagogische Förderung heute, 4, S. 403). Der Fachkräfte-

mangel, die politische Aufforderung der Organisationen von Wirtschaft und Gewerkschaften an Betriebe/Unternehmen, Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und Benachteiligungen eine Berufsausbildung zu ermöglichen, wird die Berufsschulen/die beruflichen Schulen, verstärkt mit ihren Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung inklusiver Berufsausbildung beschäftigen.

Bundesweit können Jugendliche auf sonderpädagogische Unterstützung im Rahmen ihrer theoretischen Berufsausbildung zurückgreifen, sofern sie eine Berufsausbildung in einem der 52 **Berufsbildungswerke** in Deutschland absolvieren.

Ein gut ausgebautes und ausdifferenziertes **Angebot freier Träger** erreicht einen großen Anteil der Abgängerinnen/Abgänger der Förderschulen zur Berufsvorbereitung und Berufsbildung für besondere Zielgruppen, finanziert auf der Grundlage Sozialgesetzbuch VIII und IX. Hierzu zählen berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, welche sich generell an junge Menschen ohne Ausbildungsplatz richten, die auch junge Menschen mit Behinderung aufnehmen. (Buchmann, U.; Bylinski, U. 2013: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung, in: Döbert, H.; Weishaupt, H.(Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten, Münster, S. 147-202).

Werkstätten für Behinderte stellen ein weiteres Angebot arbeitsbezogener Ausbildung dar. Dieses unterscheidet sich in der Art der Ausbildung stark von der regulären Ausbildung im dualen System oder regulären vollschulischen Ausbildungen.

Auf der anderen Seite adressieren theoriegeminderte duale Ausbildungsberufe (Fachpraktikerin/Fachpraktiker) junge Menschen mit Behinderung und die §§ 65 Berufsbildungsgesetz sowie §§ 42 Handwerksordnung eröffnen vielfältige Möglichkeiten, die Organisation und Prüfungsmodalitäten einer dualen Ausbildung an die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung anzupassen (vgl. Schmidt, Christian: Anspruch und Grenzen eines inklusiven Bildungssystems, .In: Sonderpädagogische Förderung heute, 4/2014, S. 391-404).

Problematisch aus dem Blickwinkel der Inklusion erscheint die große Zahl von Jugendlichen mit Behinderung, die in berufsvorbereitenden Maßnahmen und Angeboten der Werkstätten für Menschen mit Behinderung verbleiben, die keine Nähe zur dualen Ausbildung und zum regulären Arbeitsmarkt aufzubauen vermögen. Außerdem verhindert die aktuelle Förderkultur (auch in Hessen) häufig eine gemeinsame Beschulung von jungen Menschen mit und ohne Behinderung, selbst wenn die Aufgaben der Bildungsgänge (Berufsvorbereitung bzw. berufliche Ausbildung) die gleichen sind.

In der Mehrheit der Akteure beruflicher Bildung besteht Konsens, dass Menschen mit und ohne Behinderung so intensiv wie möglich gemeinsam beschult, hier: ausgebildet werden sollten, daneben aber Sondereinrichtungen erhalten bleiben müssten, um besonderer Förderbedürftigkeit – wenn erforderlich – entsprechen zu können.

Zu Frage 2:

Empirische Befunde belegen übereinstimmend, dass sich in heterogenen Klassen für „schwächere“ Lerner zwar leichte Vorteile im Bereich kognitiver Leistungen zeigen, in der Regel jedoch Beeinträchtigungen in anderen, zentralen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung (Selbstkonzept, Selbstwert) zu erwarten sind. Lassen sich diese Befunde auf sehr viel stärker heterogene Inklusionsklassen übertragen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Realisierung von Inklusionskonzepten?

Wenn „Berufsbildung für alle“ zur Konsequenz führen sollte, Bildungsgänge „vom Lernenden her zu denken“, dann gilt es, Kriterien für Berufsausbildung und entspre-

chende Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln, um diese individuell nutzen zu können.

Wenn gemäß Kompetenzstudie von Juni 2004 der Initiative D21 in Zusammenarbeit mit BildungsCent e.V. und CSR consult; „Die eSkills-Kompetenzstudie“ - Welche Kompetenzen erwarten Personalverantwortliche in Wirtschaft und Verwaltung von Schulabgängerinnen und Schulabgängern im Informationszeitalter? Die wichtigsten Kompetenzen sind:

Die Kompetenzstudie **Top Ten**

Die wichtigsten Kompetenzen sind:

- Deutsch in Wort und Schrift
- Verantwortungsbewusstsein
- Engagement
- Zuverlässigkeit
- Lernbereitschaft
- Selbständiges Arbeiten
- Teamfähigkeit
- Kommunikationsstärke
- Zielorientiertes Handeln
- Flexibilität
- Umgang mit neuen Medien
- Englisch als erste Fremdsprache

Logos of participating companies: SIEMENS, PHILIPS, IHK, BASF, Die Bahn DB, AOK, DKV, Klett, debitel, Deutsche Bank, ORACLE, Vodafone, O2 can do., DaimlerChrysler, Allianz, M, REWE, and others.

www.bildungscent.de -4

dann gilt es, individuelle Potenziale und Fähigkeiten, Kompetenzen zu analysieren und Entwicklungsperspektiven transparent zu machen.

Aber nicht nur Förderung, sondern auch Forderungen an die Eigeninitiative und die Mitwirkung der Jugendlichen werden begründbar.

Besondere Fördermaßnahmen führen jedoch zu Aufmerksamkeit, lenken auf Besonderheiten, können mit Systematisierungen verbunden werden. Erfahrungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die **Förderschul- und Maßnahmen** erfahren gemacht haben, ihrer „negativen Besonderung“ bewusst sind, dass sich **ehemalige Förderschülerinnen/Förderschüler** aufgrund ihrer Herkunft schämen. **Sie trauen sich nichts mehr zu.** Fehlendes Selbstbewusstsein und ein **eingeschränktes Selbstwertgefühl**, gewonnen durch Misserfolge, abgelehnte Bewerbungen, Zurückweisung werden zum Hemmnis für eine Integration in den Ausbildungs- und/oder Arbeitsmarkt.

Je nachdem, in welchem Kontext sie mit ihrer „Herkunft ihrer Besonderung“ konfrontiert werden, reagieren sie empfindlich, teilweise auch aggressiv, insbesondere dann, wenn die Konfrontation mit „Herabsetzung“ verbunden ist. Ihr sehnlichster Wunsch ist es, in ein normales Schul- oder Arbeitsverhältnis einzutreten. Ein qualifizierter Schulabschluss in der Regelschule und ein Berufsabschluss wären die beste Voraussetzung hierfür. (vgl. Wolff, Karl (2015): Inklusion – der Weg zu einem konstruktiven Umgang mit Vielfalt, Teil 2 in: Wirtschaft und Erziehung, Heft4/ 67. Jg., S. 131-138).

Selbstwertfindung u. a. mit dem Ziel Eigenverantwortung (für Weiterentwicklung, Lernen, Integration) übernehmen zu müssen, bedingt hier und rechtfertigt verstärkt ein Unterstützungsnetzwerk, in dem Schule nur einen Mosaikstein bildet.

Dabei kann aber Beschäftigungsfähigkeit nicht das einzige Ziel sein, sondern in allen berufsbildenden Perspektiven und Angeboten muss die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung bedacht werden. Hier könnten Konzepte der lebensweltorientierten Sozialpädagogik zur Entwicklung ganzheitlicher Ansätze in der Berufsausbildung beitragen.

Erfreulich ist die Information „Karriere“ (/2013):
www.zeit.de/2013-06/behinderte-arbeitslosigkeit-jobs

„SAP, Microsoft, Google, IBM **stellen Autisten als IT-Spezialisten ein**. SAP will zukünftig mindestens ein Prozent der Jobs mit Autisten besetzen. Autisten werden auch gerne von Microsoft, Google und IBM als Spezialisten im IT-Bereich eingestellt, obwohl – so sagen Unternehmensvertreter – die meisten nie regelschulgefordert worden sind und bestenfalls einen Realschulabschluss haben; einige haben Förderschulen besucht.

Autisten passen aufgrund ihrer Persönlichkeitsmuster bisher zwar nicht in das allgemeine Schulsystem. Wir schätzen aber ihre hohe Konzentrationsfähigkeit und ihre Fähigkeit, sich in „ihr“ Spezialgebiet enorm hinein zu vertiefen.“

Da grundsätzlich der Jugendliche, der ein Berufsausbildungsverhältnis beginnt, zum Besuch der Berufsschule verpflichtet ist, sind auch die beruflichen Schulen gefordert, die Jugendlichen mit Behinderung mit Blick auf die Berufsabschlussprüfung optimal und differenziert zu fördern. Unterstützungsleistungen können in diesem Zusammenhang die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) erbringen (§ 75 SGB III).

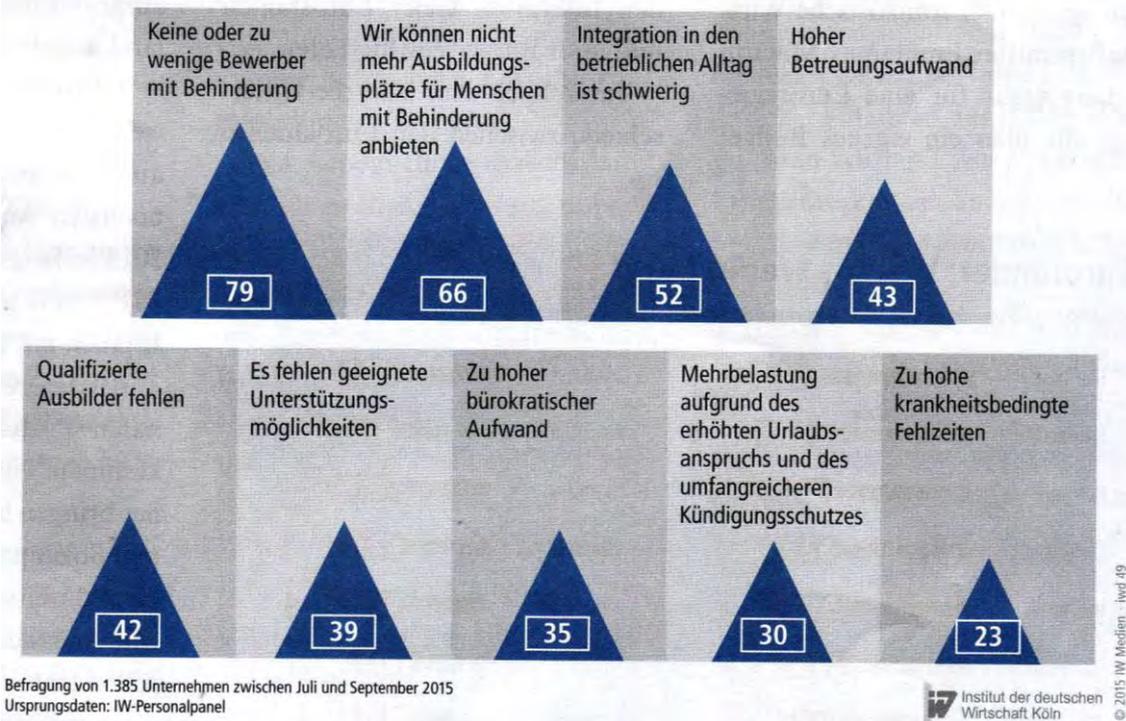
Darüber hinaus kann behinderten Auszubildenden während der Ausbildungszeit und bei der Abschlussprüfung ein individuell abgestimmter Nachteilsausgleich gewährt werden.

In Deutschland bilden derzeit **12 Prozent aller Ausbildungsbetriebe** junge Menschen mit einer Behinderung aus. Betrachtet die vergangenen fünf Jahre, hat sogar knapp ein Viertel der ausbildungsaktiven Unternehmen **Auszubildende mit Einschränkungen** beschäftigt, wobei größere Unternehmen sich häufiger engagieren als kleinere Betriebe.

Die meisten dieser Auszubildenden haben eine „unsichtbare“ Behinderung. Die zweithäufigste Beeinträchtigung sind körperliche Handicaps, gefolgt von psychischen Behinderungen wie Schizophrenie oder Zwangserkrankungen. Nur sehr wenige Unternehmen, die Behinderte ausbilden, haben in den vergangenen fünf Jahren Azubis mit einer geistigen Behinderung beschäftigt. (IW-Dienst | Nr. 49 | 3. Dezember 2015 | S. 4)

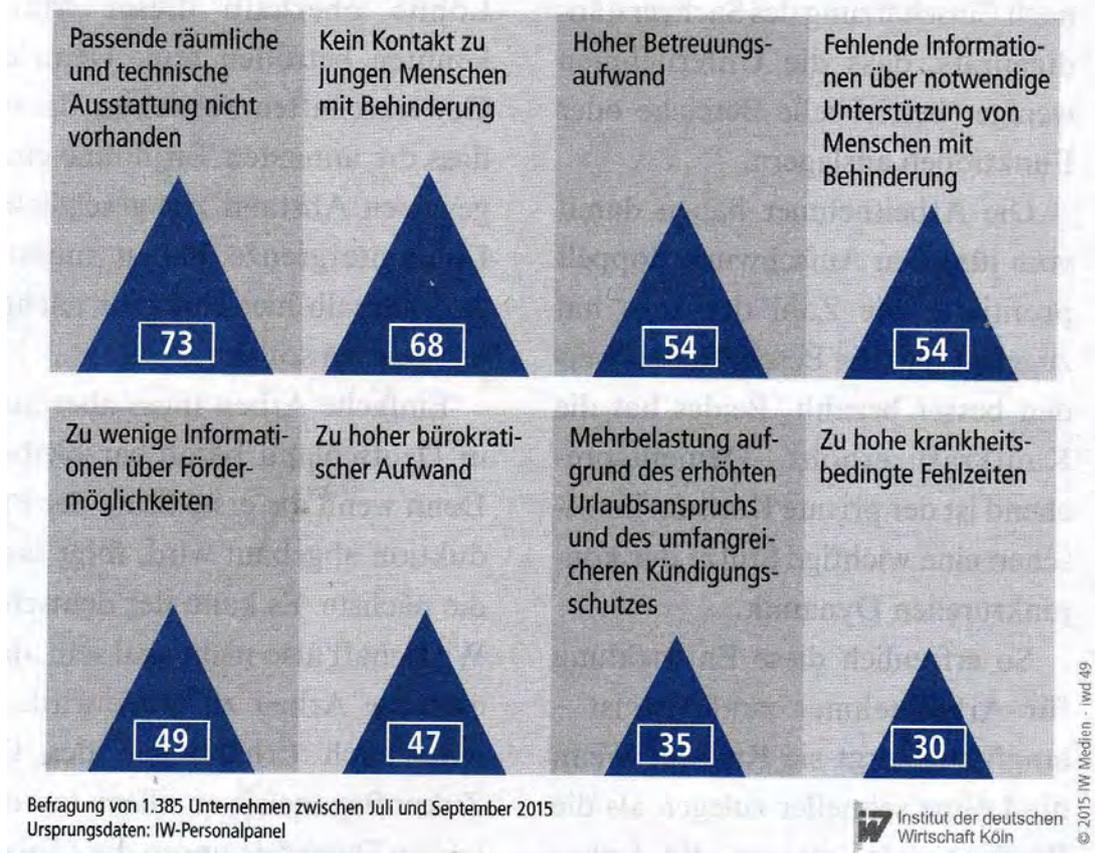
Was erfahrene Unternehmen hemmt

So viel Prozent der Unternehmen, die bereits Menschen mit Behinderung ausgebildet haben, sehen bei der Ausbildung von Behinderten folgende Schwierigkeiten



Was unerfahrene Unternehmen hemmt

So viel Prozent der Unternehmen, die bislang noch keine Menschen mit Behinderung ausgebildet haben, sehen bei der Ausbildung von Behinderten folgende Schwierigkeiten



Was das Ausbildungsengagement stärken würde

So viel Prozent der Unternehmen, die bereits Menschen mit Behinderung ausgebildet haben, würden diese Unterstützungsmaßnahmen begrüßen

Dass wir über die gesamte Ausbildungszeit einen festen externen Ansprechpartner für alle unterstützenden Maßnahmen haben	78
Dass wir an einer zentralen Stelle alle Informationen zur Ausbildung von Menschen mit Behinderung finden und dort unsere Fragen beantwortet werden	74
Dass unsere Auszubildenden bei Bedarf auf Ausbildungsmaterial in klar verständlichen Worten (leichte Sprache) zurückgreifen können	74
Dass unsere Auszubildenden eine Ausbildung in einzelnen Etappen abschließen können (modularisierte Ausbildung)	61
Dass wir für alle Fragen zur barrierefreien Arbeitsplatzgestaltung auf eine zentrale Servicestelle zurückgreifen können	60
Dass wir unseren erfolgreichen Absolventen einer Fachpraktiker-ausbildung eine weiterführende zwei- oder dreijährige Ausbildung anbieten können	56

Befragung von 1.385 Unternehmen zwischen Juli und September 2015
 Ursprungsdaten: IW-Personalpanel

 Institut der deutschen
 Wirtschaft Köln

© 2015 IW Medien · Iwd 49

Zu 3:

Wie kann verhindert werden, dass die zusätzliche Zeit, die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im Unterricht von einer Lehrkraft benötigen ("needed time"), nicht zu Defiziten bei der Zeit führt, die nicht oder weniger beeinträchtigte Lernende benötigen?

Zu 7:

In der Lehrerschaft macht sich trotz prinzipieller Unterstützung für Inklusion ein wachsendes Gefühl der Überforderung breit. Was muss das Land Hessen tun, um den Pädagoginnen/Pädagogen zu helfen, den neuen und vielfältigen pädagogischen Herausforderungen kompetent und ohne Selbstaussbeutung gewachsen zu sein?

Zu 4:

Welche Rahmenbedingung müssten für das schulische Lernen in Hessen geschaffen werden, um inklusive Bildung gelingen zu lassen (finanzielle und personelle/fachliche Ressourcen, ...)?

Die **Herausforderungen**, die sich aus Inklusion ergeben, sind vor allem **didaktischer** und **schulorganisatorischer Art**. Sie berühren unmittelbar das **Selbstverständnis der Lehrkräfte**, auch an berufsbildenden Schulen.

Inklusion, der Umgang mit Heterogenität, Individualisierung, Kompetenzorientierung, Förderorientierung stellen das Individuum und **sein „Lernen“** in das Zentrum des pädagogischen Handlungsrahmens.

Lernen ist persönlich, verbunden mit:

- dem Glauben an sich selbst,
- Selbstvertrauen,
- Willen,
- klar dargestellten (kommunizierten) und/oder selbst gesteckten Zielen,
- eigenen Lernwegen,
- Selbstwirksamkeit als Grundlage für Weiterentwicklung.

Lernen ist ein individueller Prozess der Auseinandersetzung. Lernen ist zielorientiert, aktiv (handlungsorientiert), konstruktiv, vernetzt, kommunikativ, sozial, kooperativ

Inklusion ist für Schule und Lehrkräfte mit dem Anspruch verbunden, **Heterogenität als Normalfall zu begreifen**. Der professionelle Umgang mit Heterogenität ist selbstverständliches Lehrerhandeln und sollte durch Schulorganisation ermöglicht werden.

Voraussetzungen professionellen Handelns in einer inklusiven berufsbildenden Schule sind Haltung und Einstellung der Lehrkraft, Andersartigkeit zu akzeptieren, das eigene Handeln unter diesem Gesichtspunkt zu reflektieren und Weiterentwicklung des Einzelnen mit individueller Unterstützung zu ermöglichen. Grundlage für die Unterrichtsvorbereitung sind die **individuellen Entwicklungs- und Lernpotenziale aller** Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Lerngruppe. Dieser Anspruch bedingt eine individualisierte Eingangs- und begleitende Diagnostik, um eine förderliche Lernprozessbegleitung und Reflexion im Dialog zu ermöglichen.

Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen werden durch das Sichtbarmachen des individuellen Fortschritts gestärkt und verstärkt.

Eine inklusive Berufsausbildung fordert das **Schaffen einer „Inklusionskultur“**, die sich prägend auf das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer, der Ausbilderinnen und Ausbilder, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie aller sonstigen Akteure auswirkt und die Fähigkeit zur Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns schärft, Vielfalt als Chance anerkennt und wertschätzt und die Lern- und Leistungsförderung aller Schülerinnen und Schüler mit bereits entwickelten oder zu verbessernden Diagnoseinstrumenten zielführend verfolgen kann.

Schule muss die **Bedarfe der Betroffenen** in den Blick nehmen. Lehrerinnen und Lehrer müssen die „Denke“ der Schülerinnen und Schüler verstehen, um mit entsprechenden Fördermaßnahmen zu reagieren.

Diesen Herausforderungen können Lehrerinnen und Lehrer, auch diejenigen an beruflichen Schulen, nur bedingt entsprechen. Die fachwissenschaftlich und fachdidaktisch geprägte berufspädagogisch geprägte Lehrer(aus)bildung im Schwerpunkt erfordert zusätzlichen Kompetenzerwerb im Bereich der Sonderpädagogik, der Diagnostik, der Sozialpädagogik, der System- und Heilpädagogik. Die **Gefahr der Überforderung und/oder Ablehnung** besteht allerdings.

Eine **Entlastung** des Einzelnen **über die Arbeit in multiprofessionellen Teams** ist erforderlich. Die Bündelung unterschiedlicher Kompetenzen, der Fachkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, sozialpädagogischer Kompetenzen, sonderpädagogischer Kompetenzen, psychologischer Beratung, Supervisoren ... kann dem Anspruch ge-

recht werden. Fall- und institutionsbezogene **Netzwerkarbeit** ist erforderlich. Diese würde erleichtert durch Festlegung von **Präsenzzeiten** aller Beteiligten, auch der Lehrerinnen und Lehrer.

Der GLB fordert auf dieser Grundlage:

- Unterstützung der beruflichen Schulen, insbesondere der Lehrkräfte unserer beruflichen Schulen durch:
 - ⇒ entsprechende **Fort- und Weiterbildungsangebote**,
 - ⇒ regional ausgerichtete **Institutionalisierung von Kooperationen** und Zusammenarbeit **multiprofessioneller Teams**,
 - ⇒ den Bedingungen der Schulen entsprechende **Lehrerzuweisung**,
 - ⇒ **Reduzierung der Lerngruppengrößen**, um einer individuellen prozessbezogenen Lernbegleitung zeitintensiver entsprechen zu können,
 - ⇒ Maßnahmen zur **Reduzierung des Fachbedarfs in Mangelfächern**,
 - ⇒ **Anpassung der sächlichen Ausstattung** unserer beruflichen Schulen mit Blick auf eine inklusive Unterrichts- und Schulkultur, barrierefreier Ausbau von Schulen.
- Unterstützung der Jugendlichen und der jungen Erwachsenen durch Wertschätzung und Gelegenheiten der Selbstwirksamkeit, wie:
 - ⇒ **Anerkennung von Teilqualifikationen**,
 - ⇒ **individuelle Beratung** für den nächsten passenden Bildungsschritt,
 - ⇒ **kompetenzorientierte Leistungsnachweise** für Auswahlverfahren zur Besetzung von Ausbildungsplätzen und Einstellung,
- eine **phasenübergreifend abgestimmte**, auch auf inklusive berufliche Handlungskompetenz vorbereitende **Lehrerausbildung**.

Gelingensbedingungen für Inklusion setzen aber voraus:

- ein Zusammenwirken von Bund, Ländern und Kommunen,
- klare Zuständigkeiten und Transparenz,
- Handlungsfreiheit von Schulen mit Beratung und Unterstützung durch Staatliche Schulämter,
- Fortbildung als Prozessbegleitung in Schulen, orientiert am Bedarf der jeweiligen Schule, organisiert durch die Lehrkräfteakademie und finanziert durch das Hessische Kultusministerium.

Inklusion an beruflichen Schulen – inklusive Berufsausbildung bedarf zusätzlich der Kooperation und des **Zusammenwirkens von Wirtschaft und Schulen** mit Zielen, wie:

- **Transparenz** von institutionenübergreifenden Gestaltungskonzepten zur beruflichen Orientierung, Vorbereitung, Ausbildung von Jugendlichen und Heranwachsenden sowie zur beruflichen Fort- und Weiterbildung Erwachsener mit **curricularen Absprachen, Festlegung von Verantwortlichkeiten und Ressourceneffizienz aller Akteure**,
- **Transparenz** der Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwartungen in **Ausbildungsberufen** für Lernende und Eltern.

Eine passgenaue Vermittlung eines Ausbildungsplatzes kann dann eher erfolgen, wenn Lernende über Anforderungen in der Ausbildung und ihre eigenen Fähigkeiten und Neigungen wissen.

- Entwicklung von **Schullaufbahnprofilen** auf der Grundlage subjektbezogener Pädagogik (im Sinne einer ganzheitlichen Berufsbildung) durch Erarbeitung von individuellen Förderkonzepten mit dem Ziel des Einstiegs in eine duale Ausbildung:
 - Entwicklungspfade werden aufgezeigt und ermöglicht,
 - Kompetenznachweise werden angerechnet mit daraus ableitbarer **Flexibilität der Verweildauer und Profilbildung**.
- **Transparenz** beruflicher Bildungsangebote, auch mit dem Ziel der Studierfähigkeit. Kenntnis von Kompetenzerwartungen im Rahmen akademischer Berufsbilder verringern Studienabbrüche.

Zu Frage 6:

Es gibt unterschiedliche bildungsökonomische Einschätzungen hinsichtlich der Höhe der finanziellen Aufwendungen, die notwendig sind, das Reformprojekt Inklusion so zu untermauern, dass es Chancen hat, seine Ziele zu erreichen. Welche Ressourcenausstattung halten Sie auf Basis welcher Befunde als angemessen für Hessen?

Keine Kalkulation möglich.

Zu Frage 5:

Gibt es Erkenntnisse, welche Perspektiven jene Kinder mit hohem Förderbedarf auf inklusive Bildung besitzen? Welche Aussagen lassen sich über das Wohlbefinden dieser Kinder in der Schule treffen?

und Frage 11:

Inwieweit hängen die Chancen inklusiver Maßnahmen von der Art der Beeinträchtigung behinderter Schüler ab?

in Verbindung mit den Ausführungen zu Frage 1:

Regelschule für alle!? Auch berufliche Schulen betreffend!

„Wir müssen nicht nur – wie bisher erfolgreich praktiziert – Menschen mit Behinderung durch besondere Bildungsgänge und spezielle Maßnahmen gezielt fördern, wie dieses z. B. in Sonderberufsschulen oder Werkstätten für behinderte Menschen der Fall ist; wir müssen die bestehenden Strukturen so weiterentwickeln, dass in allen beruflichen Schulen auch Menschen mit Behinderung lernen können.“ (Bonz, Bernhard 2012: Inklusive Berufsbildung: Inklusion in beruflichen Schulen. VLB-Akzente: Berufliche Bildung in Bayern – 21(2012), Heft 3/4, S. 7-9).

„**Kaum eine Schülerin/ein Schüler verlässt eine Förderschule** (eine Schule für Lernhilfe) **mit einem qualifizierten Abschluss**. Das Nachholen eines Abschlusses und/oder eine berufliche Eingliederung in den ‚normalen‘ Arbeitsmarkt, z. B. über entsprechende Bildungsgänge der beruflichen Schulen, werden meistens erst gar

nicht versucht. Die meisten dieser Schülerinnen/Schüler landen in Werkstätten für behinderte Menschen, die kaum jemand wieder verlässt.

Einerseits müssen die jungen Menschen mit Behinderung lernen, sich außerhalb des geschützten Raumes der Förderschule zu bewegen, andererseits muss die Gesellschaft lernen, mit Menschen mit Behinderung umzugehen.“

Ein weiteres Hemmnis für die Integration dieser Jugendlichen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist **fehlendes Selbstbewusstsein**, möglicherweise begründet durch wenige Gelegenheiten der Herausforderung ihrer Potenziale und **mangelnde Selbstwirksamkeitserfahrung** (s. dazu auch Antwort auf Frage 1). Diese Befindlichkeiten können nicht mehr mit „Wohlbefinden“ verbunden werden.

So gesehen wären aber auch die genannten berufsbildenden Einrichtungen, wie Berufsbildungswerke, spezielle Angebote „Freier Träger“ (Sozialgesetzbuch,), Werkstätten für Behinderte in ihren Erfolgen sozialpsychologisch zu überdenken.

Auch hier wäre dann die Argumentation: Jugendliche und heranwachsende junge Menschen können in den Regelangeboten beruflicher Bildung in der beruflichen „Regel“schule unterrichtet werden, wenn sich Schule die Bedarfe der Betroffenen analysiert und individualisierte Fördermaßnahmen entwickelt. Die Gelingensbedingungen sind übertragbar:

Kleinere Lerngruppen, Doppelbesetzungen, multiprofessionelle Teams mit ständiger Präsenz sozial-pädagogischer Beratung und Begleitung, psychologischem Dienst, sonderpädagogischen Therapeuten, Betreuer, Supervision usw.

Hieraus entstehen **Fragen zur Weiterentwicklung inklusiver beruflicher Bildung und Bildungsmaßnahmen an beruflichen Schulen:**

- Wie groß ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderschwerpunkten in allgemeinbildenden Regelschulen der Sek I zur Zeit? (In Hessen),
- Mit welchem Förderbedarf – bezogen auf eine Beschulung an beruflichen Schulen – wäre zu rechnen?
- Welche Lernarrangements wären erforderlich für eine Weiterentwicklung der bereits vorhandenen Potenziale in zieldifferentem und zielgleichem Unterricht?
- Wären sog. „Kooperationsklassen“ an der Regelschule ein effizienter Weg?

Standortfragen wären zu überdenken.

Elternarbeit wird erforderlich, trotz Volljährigkeit (in der Regel) von Berufsschülern. Wie ist es möglich, die Kammern, Kreishandwerkerschaften mit ihren Innungen einzubinden?

Abgeleitet aus bisherigen Beobachtungen, Erfahrungen und der Zusammenarbeit kann ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit und durch sonderpädagogische Begleitung an Regelberufsschulen zum erfolgreichen beruflichen Abschluss geführt werden. Für andere wäre möglicherweise eine intensivere Betreuung und Begleitung zu unterschiedlichen Förderschwerpunkten selektiv hilfreicher, fordert aber das Überdenken von **Kooperationen** mit Blick auf teilweise gemeinsamen Unterricht und Entwicklung von **Strukturen der Zusammenarbeit** heraus. **Ziele, Curricula, Zeiten usw. wären individuell anzupassen.**

Lehrerinnen und Lehrer erwarten Antworten und Taten!

Zu Frage 8:

Das in der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschriebene Leitbild der „Inklusion“ zielt nicht nur darauf, bisher Ausgegrenzte zu integrieren, sondern will in al-len Lebensbereichen Verhältnisse herstellen, die allen von Marginalisierung/Ausgrenzung/Exklusion betroffenen Menschen von vorneherein die Teilnahme an allen gesellschaftlichen Aktivitäten auf allen Ebenen vollumfänglich ermöglichen.

a) Wie unterscheidet sich der Inklusionsanspruch der Konvention von der herkömmlichen Integrations-/Förderpraxis?

b) Wie lässt sich dieser Anspruch auf Inklusion mit dem Selektions- und Allokationsauftrag der Schule vereinbaren?

Inklusion ist eine pädagogische Aufgabe von Schulen (Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern und anderen als komplexer Schulentwicklungsauftrag), sondern auch der verantwortlichen Bildungspolitik. Der Fortbestand eines gegliederten, exklusiven Schulsystems und die Unterlassung schulstruktureller Entscheidungen für ein inklusives Schulsystem laufen auf die weitgehende Pädagogisierung von Inklusion hinaus, für deren Umsetzung dann vor allem (vielleicht ausschließlich) das Schulpersonal verantwortlich gemacht wird.

Inklusion erfordert aber darüber hinaus den gesellschaftlichen Dialog und Konsens, Ressourcen, neue Kompetenzen, ist unteilbar, geht alle an, auch und wesentlich Bildungspolitik mit Entscheidungen zur Veränderung eines schulformbezogenen, starren, abschlussorientierten Schulsystems.

Perspektivwechsel:

Von der Anpassung des einzelnen Schülers an den institutionellen Kontext hin zur Veränderung der Schule mit dem Ziel, der Heterogenität **aller** gerecht zu werden.

Dieses fordert keine spezifischen und außergewöhnlichen Bedingungen, sondern eine Entwicklung inklusiver Schule als Herausforderung, sich mit Befunden über die aktuellen Praxen von Schule und deren Auswirkungen auf die vorhandenen Schülerinnen und Schüler auseinander zu setzen.

Die Entwicklung inklusiver Strukturen geht zur Zeit einher mit der **Aufrechterhaltung von Strukturen** der Separation. Teuer ist die gegenwärtige Entwicklung, weil **keine eindeutige Zielperspektive** vorgegeben wird. Zudem sind die verschiedenen Finanzierungssysteme, die sich aus dem Sozialgesetzbuch (SGB) und den Schulgesetzen der Länder (so auch Hessen) ergeben, nicht koordiniert.

Es wären klare politische Rahmensetzungen auf der Grundlage geänderter Prioritäten notwendig.

Die Bildungspolitik entlastet sich von Strukturentscheidungen zu Lasten der Schulen; diese sollen **Inklusion in einem exklusiven Schulsystem** leisten.

Inklusion in einem gegliederten und strukturell selektiven Schulsystem führt zu Widersprüchen und Paradoxien. Während im Primarbereich – in der Grundschule als Schule für (fast) alle Kinder – die Inklusion deutlich besser vorankommt, gibt es im Sekundarbereich viele Schwierigkeiten. Gegenwärtig kann an einem Gymnasium ein Schüler mit Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ oder „Lernen“ integriert werden, ein Hauptschüler aber nicht. Von Inklusion kann hierbei wohl kaum gesprochen werden.

Neben dem Gymnasium etabliert sich flächendeckend ein zweiter Schultyp, eine Alternative, die alle Schulabschlüsse ermöglicht und die **individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler strukturell** realisieren könnte.

Und dabei zeigt sich, dass nicht nur vor-moderne Schulstrukturen quasi betoniert erscheinen, sondern dass auch Mentalitäten, Haltungen und Ängste in der Gesellschaft, in der Elternschaft, in Lehrerverbänden und Schulen tendenziell betoniert und nur sehr schwer veränderbar sind.

Einerseits wollen Eltern eine gute Schulbildung, andererseits haben aber weder Lehrkräfte noch Eltern in Deutschland biografische Erfahrungen mit einer inklusiven Bildung. Das Lernen in heterogenen Lerngruppen löst Zweifel, manchmal gar Ängste aus: Lernt mein Kind hier genug? Wird es angemessen gefördert?

Das Gymnasium verspricht eine anspruchsvolle Bildung und gute Zukunftschancen. Gleichwohl zeigt sich, dass das Abitur in immer größerem Ausmaß auch an berufsbildenden Schulen und an Gesamtschulen erworben werden kann und insbesondere an beruflichen Gymnasien erworben wird. Es vollzieht sich also eine Entkoppelung von Bildungsgängen und Bildungsabschlüssen. Inklusion ist kein Additum, sondern Querschnittsaufgabe aller Schulen. Sie umfasst die Organisations-, die Personal- und die Unterrichtsentwicklung.

Inklusion, der Umgang mit Heterogenität, Individualisierung, Kompetenzorientierung, Förderorientierung stellen das Individuum und **sein „Lernen“** in das Zentrum des pädagogischen Handlungsrahmens.

Die traditionelle Schule ist dafür strukturell schlecht vorbereitet, weil:

- stark strukturiert,
- stark reglementiert,
- eher defizitorientiert,
- vermittlungsdidaktisch ausgerichtet.

Kinder/Jugendliche werden in Kategorien eingeteilt, Systemen/Schulformen zugewiesen und unterrichtet im Sinne vermittlungsdidaktischer Grundsätze.

Die Entwicklung einer inklusiven Schule braucht keine starren Schulformen, sondern:

1. Klare Perspektiven und erreichbare Zielvorgaben durch Schulleitungen, die Schulaufsicht und die Bildungspolitik statt widersprüchliche Anforderungen,
2. die überzeugende Darstellung, warum mehr Inklusion zu einer besseren (kompetenzorientierten) Bildung für alle Schülerinnen und Schüler führt,
3. die Bereitstellung von verlässlichen Ressourcen und insbesondere personellen Unterstützungssystemen und
4. eine gesamtgesellschaftliche Priorisierung inklusiver Werte.

⇒ inklusive Bildung in exklusiven Schulformen ist paradox;

⇒ inklusive Bildung in einem inklusiven Schulsystem ist ein Langzeitprojekt;

⇒ inklusive Unterrichts-, Organisations-, Personalentwicklung und damit Schulentwicklung können heute schon begonnen werden;

⇒ inklusive Bildungslandschaften werden von unterschiedlichen Wegen erschlossen und sollten regional spezifischen Bedingungen entsprechen.

Zu Frage 9:

Ist die Existenz von Förder-/Sonderschulen in Deutschland kompatibel mit der UN-Konvention?

Die Rechtslage wird u. a. definiert durch die Behindertenrechtskonvention sowie vom Benachteiligungsverbot der Verfassung.

Recht ist auslegbar.

Das Hessische Schulgesetz sieht als **Regelfall** die **Beschulung** von Kindern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen **in der allgemeinen Schule** vor. Die Hessische Landesregierung sieht in der Stärkung des Elternwahlrechts für Kinder mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung die Grundlage für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. **Grundsätzlich wird jedes schulpflichtige Kind in der zuständigen allgemeinen Schule angemeldet.** Eltern können aber auch direkt bei der Einschulung **den Besuch einer spezifischen Förderschule wählen** – den entsprechenden **Anspruch auf sonderpädagogische Förderung vorausgesetzt.** **Jedes Kind soll seinen optimalen persönlichen Lernort finden.** Das Wohl des Kindes hat bei allen Entscheidungen Vorrang, so wie es in Artikel 7 der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben ist. Die Transformation der ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention erfolgt durch das Hessische Schulgesetz und die Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen (VOSB).

Zehn Grundsatzziele für Hessens Schulen im Prozess zur Einlösung des Anspruchs im Rahmen der Rechtsgrundlagen:

1. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung an Grundschulen und weiterführenden Schulen wird erhöht. Im Gegenzug wird die Förderschulbesuchsquote in den nächsten Jahren abgesenkt.
2. Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität berücksichtigt die Förderung von Schülern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen. Die Wirksamkeit inklusiver Bildung wird evaluiert.
3. „Modellregionen Inklusive Bildung“ werden ausgewiesen. Diese Schulträgerbereiche zeichnen sich dadurch aus, dass inklusive Angebote für jeden Förderschwerpunkt in jeder Schulform vorgehalten werden.
4. In jeder Region stehen Ansprechpartner für Eltern hinsichtlich der inklusiven Beschulung ihrer Kinder und für Schulen zur Beratung und Unterstützung bei der inklusiven Schulentwicklung zur Verfügung (siehe auch Fachberaterinnen und Fachberater Inklusion).
5. Lehrerressourcen für „Sonderpädagogische Förderung“ werden optimal genutzt. Das heißt:
 - Bündelung sonderpädagogischer Ressourcen und Fördersysteme,
 - Öffnung und weitgehende Beibehaltung der Förderschulressourcen auch für die allgemeine Schule.
6. Förderschulen verlagern ihre Angebote schrittweise unter das Dach der allgemeinen Schule zur wohnortnahen inklusiven Beschulung. Sonderpädagogische Kompetenzen werden schrittweise an die allgemeine Schule verlagert, hochwertiger Unterricht wird gesichert durch
 - ambulante und präventive Maßnahmen,
 - inklusiven Unterricht
 - Kooperationsklassen.
7. Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen erreichen den bestmöglichen Abschluss durch hochwertigen Unterricht in der inklusiven Beschulung.
8. Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen sind auf die Teilhabe am Berufs- und Arbeitsleben vorbereitet sowie zur selbstständigen Lebensgestaltung befähigt.

9. Maßnahmen zur Steigerung des Bewusstseins für die Belange von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen werden im Schulprogramm verankert.
10. Inklusive Bildung ist fester Bestandteil der Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Lehrämter und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Es bestehen Angebote zur Qualifikation von Schulleitungen aller Schulformen zur Entwicklung inklusiver Strukturen an allgemeinen Schulen.

Zu Frage 10:

Was sagt die empirische Bildungsforschung über den Erfolg von inklusiver versus sonderpädagogischer Beschulung?

s. dazu: Anhörung der wissenschaftlichen Experten

Zu Frage 12:

Wie gehen andere UN-Mitgliedsländer mit der UN-Konvention um?

s. dazu:

Quandt, J. (2010): Inklusion und Körperbehinderung im internationalen Vergleich, in: Jennessen, S. u. a. (Hrsg.): *Leben mit Körperbehinderung - Perspektiven der Inklusion*. Stuttgart, S. 48-62.

Auer, K. (2011): *Behinderte Kinder an Regelschulen – Ausflug in eine bessere Welt*. <http://www.sueddeutsche.de/bayern/behinderte-kinder-an-regelschulen-ausflug-in-eine-bessere-welt-1.1077880>.

(Schöler, J. (2009): *Alle sind verschieden – Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule*, Weinheim/Basel, S. 41-47.

In Europa werden durchschnittlich etwa zwei Prozent aller Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonder- oder Förderschulen bzw. entsprechenden Klassen unterrichtet. In vielen europäischen Ländern, darunter Italien, Schweden und Norwegen besuchen etwa 95 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf eine Regelschule. In Großbritannien liegt der Anteil bei 60 Prozent. Schweden, Italien, Finnland und Großbritannien gelten in Europa als Vorreiter einer schulischen Inklusion. In Südtirol gibt es seit 30 Jahren keine Sonderschulen mehr, gesunde Kinder und solche mit Beeinträchtigungen gehen gemeinsam zur Schule.

In Europa besucht die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten eine Regelschule. Das deutsche Schulsystem bildet hier die Ausnahme: ca. 85 Prozent Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten werden an der entsprechenden Förderschule unterrichtet. Für die Pädagoginnen und Pädagogen, die in diesen Schulen unterrichten, dass die Schülerinnen und Schüler, die sie als „Lernbehinderte“ unterrichten, sich selbst nicht als „behindert“ verstehen. „Sie haben recht! Sie sind nicht behindert! Sie werden von dem Schulsystem zu „Behinderten“ gemacht. In den nicht selektiven Schulsystemen Europas werden diese Schülerinnen und Schüler nicht wie in Deutschland zu „Lernbehinderten“ etikettiert, sondern sie erhalten in der Regelschule nur in einzelnen Unterrichtsfächern besondere Lernbedingungen und/oder eine besondere pädagogische Unterstützung.“(Wolff, Karl (2011): *Berufs-*

kolleg inklusiv – Merkmale, Voraussetzungen, Bedingungen für ein Berufskolleg für alle. In: Wirtschaft und Erziehung, 9/2011, S. 259-268).

H. Hagelüken

Heidi Hagelüken
Seminarleiterin a. D.

Kirchweg 70

34119 Kassel

Fon: 04561-311621

Fax: 0561-35855

E-Mail: hbshagel@aol.com