

Weishaupt, Horst

Aus-, Fort- und Weiterbildung für ein Schulwesen auf dem Weg zur inklusiven Schule

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Zeitschrift für Heilpädagogik 66 (2015) 5, S. 216-229



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-152556

10.25656/01:15255

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-152556>

<https://doi.org/10.25656/01:15255>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Horst Weishaupt

Aus-, Fort- und Weiterbildung für ein Schulwesen auf dem Weg zur inklusiven Schule.

Überarbeitete schriftliche Fassung eines Vortrags auf dem Bundesfachkongress des Verbands Sonderpädagogik e. V. am 27. Juni 2014 in Würzburg

Zusammenfassung

Die Umgestaltung zu einem inklusiven Schulwesen ist in Verbindung mit der gegenwärtigen Situation und den Herausforderungen durch den demografischen Wandel zu sehen. Deshalb wird auf die sich stark verändernde Situation am Arbeitsmarkt hingewiesen, die zur weiteren Verstärkung von Bildungsanstrengungen zwingt und in ländlichen Regionen das bestehende Schulangebot gefährden kann. Hinzu kommt ein steigender Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Anhand von Befunden des Bildungsberichts 2014 wird, unter besonderer Betonung des Schwerpunktkapitels zu Menschen mit Behinderungen, auf die Ausgangssituation für die weitere Entwicklung eingegangen und abschließend speziell die personelle Situation und der Handlungsbedarf bezogen auf die Qualifizierung des Personals erörtert. Die Bedeutung der berufsbegleitenden Weiterbildung wird besonders hervorgehoben.

Gliederung

1. Vorbemerkungen zur Bildungsberichterstattung und zu den demografischen Rahmenbedingungen der Schulentwicklung in den kommenden Jahrzehnten
2. Der Bildungsbericht 2014: Zentrale Befunde zum Schulbereich
3. Das Schwerpunktkapitel: Menschen mit Behinderungen im Bildungswesen: Zentrale Ergebnisse zum Schulwesen
4. Ausgangsbedingungen für die Qualifizierung des Personals
5. Konsequenzen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte
6. Schlussbemerkung

Das deutsche Schulwesen befindet sich vor der großen Herausforderung, den Anspruch an ein inklusives Bildungssystem einzulösen. Um diesen Prozess zielführend gestalten zu können, ist es notwendig, sich die Ausgangslage zu vergegenwärtigen. Dies möchte ich in drei Schritten versuchen: Zunächst möchte ich über einige generelle Entwicklungen im deutschen Schulsystem berichten, dann speziell auf die Situation der sonderpädagogischen Förderung eingehen und schließlich über den gegenwärtigen Diskussionsstand zur Professionalisierung des Personals für ein zukünftig verändertes schulisches Handlungsfeld berichten. Ich schließe mit einigen Folgerungen. Da die Grundlage meiner Ausführungen in den ersten beiden Teilen der von einer Autorengruppe verfasste Bericht „Bildung in

Deutschland 2014“ bildet, gehe ich einleitend kurz auf die Bedingungen der Erstellung dieses Berichts ein und ergänze die übergreifenden Ausführungen um einige zentrale demografische Rahmenbedingungen für die weitere Entwicklung des Schulwesens.

1. Vorbemerkungen zur Bildungsberichterstattung und zu den demografischen Rahmenbedingungen der Schulentwicklung in den kommenden Jahrzehnten

Der zweijährlich erscheinende Bericht „Bildung in Deutschland“ wird – gefördert vom BMBF und der KMK - unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung von einer Autorengruppe erstellt, deren Mitglieder mehreren Forschungseinrichtungen angehören: dem Deutschen Jugendinstitut in München, dem Soziologischen Forschungsinstitut in Göttingen, dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung und den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder. Die Bildungsberichterstattung hat drei grundlegende Ausgangspunkte:

(1) ein Bildungsverständnis, das die individuelle Ebene ebenso einschließt wie die gesellschaftliche (Betrachtung individueller Bildungsprozesse und gesellschaftlicher Fortschritte),

(2) die Orientierung am Leitgedanken „Bildung im Lebenslauf“ (eine bildungsbereichsübergreifende Betrachtung) und

(3) einen stringenten Indikatorenansatz, also eine datengestützte quantitative Analyseperspektive.

Für die Bildungsberichterstattung werden keine eigenen Erhebungen durchgeführt, sondern verfügbare Daten ausgewertet und zusammengestellt, die regelmäßig als Vollerhebungen – etwa der Amtlichen Statistik - oder als bundesweit repräsentative Befragungsstudien zur Verfügung stehen. Nur so sind relativ differenzierte Analysen im zeitlichen Vergleich möglich. Jeder Bericht behandelt vertieft ein wechselndes Schwerpunktthema. Diese waren bisher: 2006 Bildung und Migration, 2008 Probleme des Übergangs nach dem Ende der Pflichtschulzeit, 2010 Perspektiven des Bildungssystems im demografischen Wandel, 2012 Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf und 2014 Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem. 2016 soll erneut das Thema Bildung und Migration aufgegriffen werden.

Für die weitere Entwicklung des Schulsystems bildet die demografische Entwicklung eine wichtige Rahmenbedingung, die auch in den Bildungsberichten dargestellt wird. In der öffentlichen Diskussion werden vor allem die Folgen der sinkenden Geburtenzahlen auf den Bestand von Schulen im ländlichen Raum thematisiert. Verglichen mit der demographischen Situation zu Beginn oder am Ende der 1980er Jahre, als innerhalb eines Jahrzehnts die Geburtenzahlen um 45% zurückgingen, oder nach der Wende in Ostdeutschland, als innerhalb weniger Jahre der Rückgang noch größer war, ist der gegenwärtige Rückgang der Schülerjahrgänge, bundesweit betrachtet, nicht dramatisch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 173). In den neuen Bundesländern ist die erste gravierende Schrumpfungswelle abgeschlossen. In Ostdeutschland bleiben die Alterskohorten in der Sekundarstufe in den nächsten Jahren konstant und erst in etwa 5-10 Jahren werden die Grundschülerzahlen erneut zurückgehen. In den Stadtstaaten und Großstädten wird es sogar einen Zuwachs der Jahrgangsstärken geben; nur die Flächenländer in Westdeutschland sind in den nächsten Jahren noch in der Sekundarstufe II von der rückläufigen demographischen Entwicklung betroffen. Man wird einen Rückgang von etwa 20 – 25 Prozent der Altersjahrgänge verzeichnen.

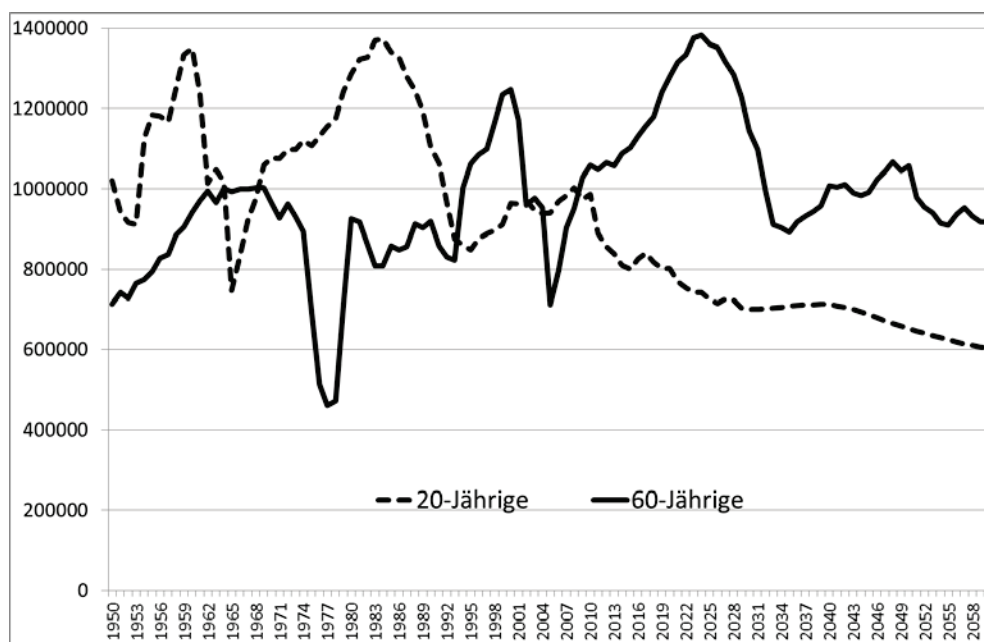
Es gibt vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung des Bundesamts für Bauwesen und Raumordnung eine Übersicht (<http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumb Beobachtung/>

Downloads/HaeufigNachgefragteKarten/DemWandel.pdf?__blob=publicationFile&v=2), die verdeutlicht, wie unterschiedlich die Gesamtentwicklung der Bevölkerung sich regional ausdifferenziert. Ganz Ostdeutschland mit Ausnahme einiger Großstädte, ein Keil bis zum Ruhrgebiet und das Saarland sind Regionen, in denen die Bevölkerung stark zurückgeht, während in weiten Teilen Süddeutschlands aber auch im Emsland die Bevölkerung stark zunehmen wird. Hinzu kommen als Wachstumsregionen die Städteachsen Stuttgart-Frankfurt, Köln-Bonn, die Region um Hamburg.

In den schrumpfenden Regionen geht meist gleichzeitig die junge Bevölkerung stark zurück. In Ostdeutschland aber auch in weiten Gebieten Süddeutschlands ist eine starke Überalterung der Bevölkerung zu erwarten. In Ostdeutschland ist die Entwicklung besonders dramatisch, weil dort starker Bevölkerungsrückgang, Rückgang der Jungen und starke Alterung zusammenkommen. Viele städtische Regionen haben eine zunehmend multikulturelle Bevölkerung; der demographische Wandel bezieht sich nicht nur auf quantitative Bevölkerungsentwicklungen, sondern auch auf einen stark wachsenden Anteil junger Bevölkerung – insbesondere in den Großstädten – mit Migrationshintergrund. In vielen Großstädten bildet diese Gruppe bereits die Mehrheit der Kinder im Vor- und Grundschulalter. Insofern muss die demografische Entwicklung in ihren Auswirkungen regional sehr differenziert betrachtet werden.

Die Bedrohung von Schulstandorten in ländlichen Regionen – und diese betrifft vor allem auch Förderschulen - ist nur die eine Seite der Medaille des demografischen Wandels. Die größere Herausforderung für das Schulwesen durch die demografische Entwicklung ergibt sich aus dem gesellschaftlichen Ersatz- und Zusatzbedarf an qualifizierten Arbeitskräften, der nur befriedigt werden kann, wenn sich die Bildungsbeteiligung und damit das allgemeine Bildungsniveau weiter erhöhen.

Abb: 1: Vergleich der Jahrgänge der 20- und der 60Jährigen 1950-2060, Deutschland insgesamt (Statistisches Bundesamt; ab 2012: Ergebnisse der 12. Bevölkerungsvorausberechnung, mittlere Variante, eigene Berechnungen

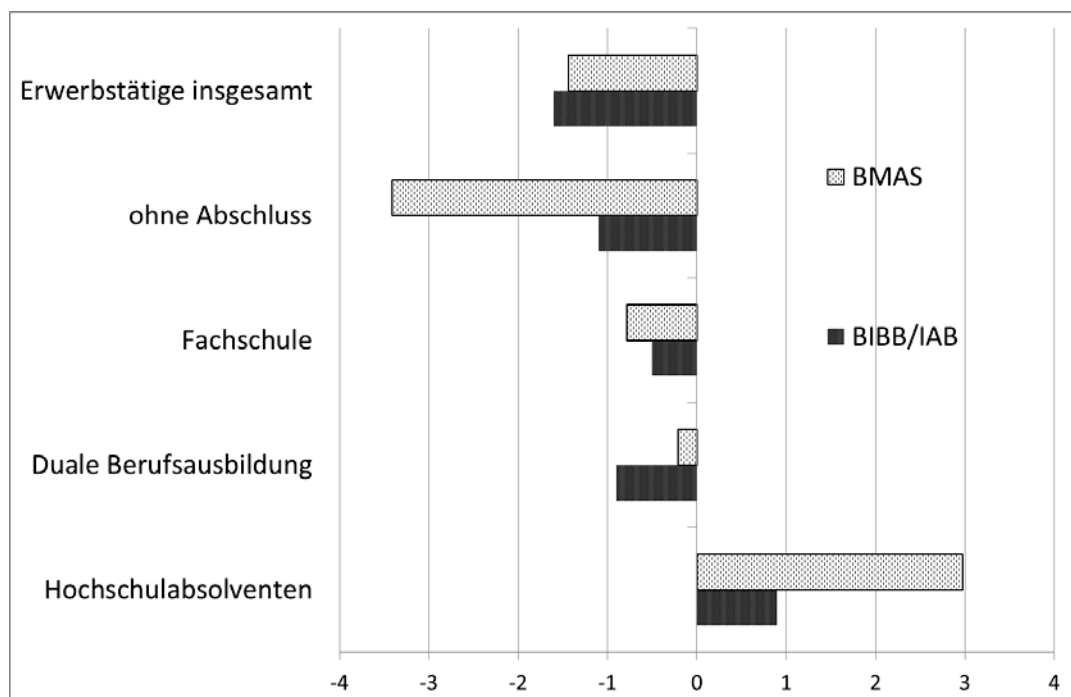


Wir befinden uns gegenwärtig an einem historisch einmaligen Umbruch (s. auch : Weishaupt 2014), denn bisher waren in den seit der Industrialisierung wachsenden Gesellschaften die nachwachsenden

Geburtsjahrgänge stärker besetzt (wenn von kriegsbedingten Einschnitten abgesehen wird) als die älteren. In Deutschland scheiden in den kommenden beiden Jahrzehnten aber geburtenstarke Jahrgänge aus dem Erwerbsleben aus und müssen durch geburtenschwache Jahrgänge ersetzt werden. (s. Abb. 1). Schon die relative Entspannung am Arbeitsmarkt in Deutschland im letzten Jahrzehnt war nicht durch ein hohes Wirtschaftswachstum, sondern den Eintritt geburtenschwacher Jahrgänge in den Arbeitsmarkt bedingt.

Die Jahrgänge der 20-Jährigen (als Zeitpunkt, zu dem gegenwärtig etwa die Hälfte des Jahrgangs bereits berufstätig ist) haben in zehn Jahren teilweise nur zwei Drittel der Einwohner derjenigen, die aus dem Arbeitsleben ausscheiden, für die die 60-Jährigen ausgewählt wurden (weil sie gegenwärtig nur noch zur Hälfte erwerbstätig sind). Hinzu kommt der Strukturwandel am Arbeitsmarkt, durch den Deutschland nicht nur den Ersatz von Hochqualifizierten, sondern mehr Hochqualifizierte als gegenwärtig benötigt. Das wird aus den neuesten Arbeitsmarktprognosen sowohl des Bundesarbeitsministeriums, als auch des Bundesinstituts für Berufsbildung zusammen mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung deutlich (BMAS 2013; Maier u.a. 2014). Trotz Unterschieden im Detail gehen beide Vorausschätzungen bis 2030 von einem Rückgang der Zahl der Erwerbstätigen aus. Vor allem rechnen sie aber damit, dass der Bedarf an Arbeitskräften ohne Berufsabschluss stark zurückgeht, auf der anderen Seite der Bedarf an Hochschulabsolventen stark steigt und der Bedarf an Arbeitskräften mit einer dualen Berufsausbildung in etwa konstant bleibt.

Abb. 2: Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräftebedarfs 2010-2030 (in Millionen)



Quelle: BMAS (Hrsg.): Arbeitsmarktprognose 2030. Eine strategische Vorausschau auf die Entwicklung von Angebot und Nachfrage in Deutschland. Bonn 2013.

HELMRICH, R./WOLTER, M. I./ZIKA, G./MAIER, T. (2013): Future Skilled-Labour Markets in Germany: from Model-Based Calculations to Scenarios. In: Statistika 93 (3), S. 70-90.

Diese Erwartungen sind vor dem Hintergrund der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung zu sehen. Die Bildungsexpansion hat sich bisher im Wesentlichen nur auf den Bereich bis zum Abitur, also bis zum höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss, erstreckt. Bei den beruflichen Qualifikationen ist in der Generation der 60- bis unter 65-jährigen Männer der Anteil der akademisch Qualifizierte vergleichbar mit der Generation der 30 bis 35-jährigen; der Anteil der Unqualifizierten ist in der jüngeren Altersgruppe sogar höher (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 43). Das kommt vor allem dadurch, dass es in der Vergangenheit nicht gelungen ist, Personen mit Migrationshintergrund qualifiziert in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Angesichts des Überhangs an qualifizierten Arbeitskräften, die nicht alle beschäftigt werden konnten, gab es keinen Handlungsdruck, auf die Qualifizierung von Migranten besonderen Wert zu legen. Aber diese Haltung wird zum Versäumnis. Die Dynamik einer verbesserten beruflichen Qualifizierung ist in den letzten Jahrzehnten ausschließlich bei den Frauen zu beobachten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 43).

In der Arbeitsmarktbilanz nach Qualifikationsgruppen rechnen die Arbeitsmarktforscher bis 2030 mit einem Überhang an Unqualifizierten (ISCED 1,2&3a) von 1,2 Millionen (Meier u.a. 2014, S. 5). Vollbeschäftigung wäre wieder möglich, wenn die Zahl der Unqualifizierten deutlich gesenkt werden könnte. Das Bundesarbeitsministerium hat das Problem in seiner Arbeitsmarktprognose prägnant formuliert: „Das Augenmerk der Bildungsbemühungen wird sich auf das untere Ende des Qualifikationsspektrums richten müssen. Dort muss es zu verstärkten Anstrengungen bei der Integration ausbildungsferner Jugendlicher kommen, aber auch zum Ausbau der beruflichen Weiterbildung. Dies sind die Voraussetzungen, damit die Wirtschaft ihren Qualifikationsbedarf überhaupt in wirksame Nachfrage umsetzen kann.“ (BMAS 2013, S. 23) Die Notwendigkeit von Bildungsprogrammen in den kommenden Jahren, um die zu hohe Zahl von Erwachsenen ohne Berufsbildungsabschluss rechtzeitig zu verringern, richtet sich nicht zuletzt an Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, um ihnen verbesserte Chancen einer Integration in den normalen Arbeitsmarkt zu eröffnen. Die doppelte Herausforderung durch den demografischen Wandel für das Schulsystem geht aber über solche Einzelmaßnahmen hinaus und erfordert eine auf alle gesellschaftlichen Gruppen bezogene Verstärkung der Qualifizierungsbemühungen. Vor diesem Hintergrund sind meine weiteren Überlegungen zu Entwicklungen im Schulbereich und zur Professionalisierung des Personals in Deutschland zu sehen.

2. Der Bildungsbericht 2014: Zentrale Befunde zum Schulbereich

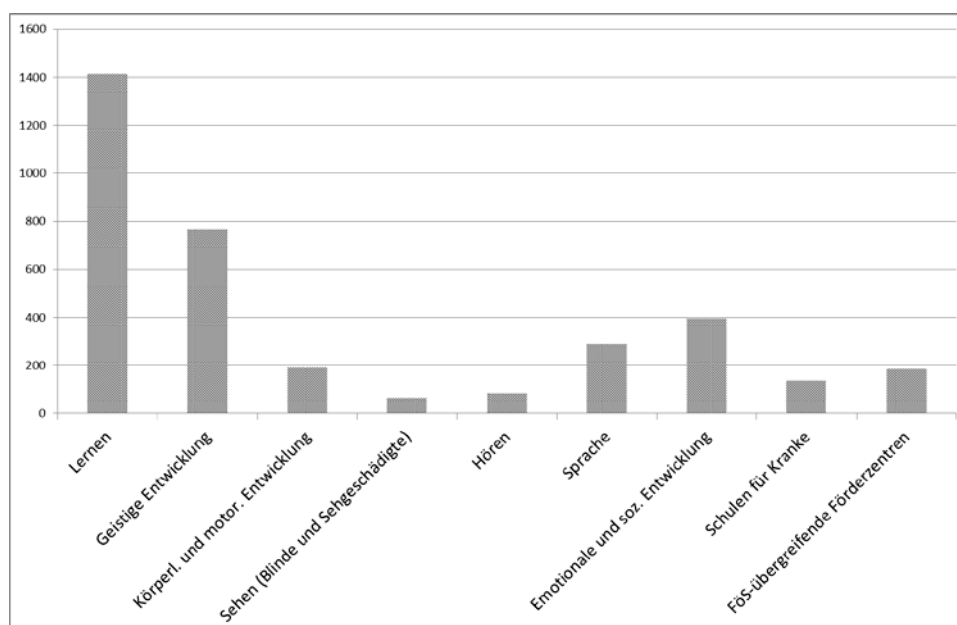
Wie einleitend bereits erwähnt, verfolgt der Bildungsbericht längerfristige Trends der Schulentwicklung anhand der Daten der amtlichen Statistik. Folgende Entwicklungen sind auch im Blick auf die notwendigen weiteren Schritte für ein inklusives Schulsystem besonders hervorzuheben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 67-96):

In allen Ländern sind im letzten Jahrzehnt neue nichtgymnasiale Schularten, die mehrere Bildungsgänge unter einem Dach vereinen und damit mehr als eine Schulabschlussoption bieten, meist aus der Zusammenlegung bereits bestehender Schularten, entstanden. Sie sehen sowohl bildungsgangübergreifenden gemeinsamen Unterricht vor als auch separat organisierte

Bildungsgänge unter einem Dach, die von Beginn an auf den Erwerb von spezifischen Abschlüssen ausgerichtet bleiben. Das Schulartangebot im Sekundarbereich I reicht je nach Land vom zweigliedrigen bis zum sechsgliedrigen System. In der Tendenz ist aber ein Trend in Richtung eines regional verfügbaren Zwei-Säulen-Modell des Sekundarschulangebots erkennbar, das neben dem Gymnasium nur eine weitere Schulart vorsieht und den Schülerinnen und Schülern den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife auf unterschiedlichem Wege ermöglicht. Damit wird die Schulorganisation nicht nur den sinkenden Schülerzahlen gerecht. Zugleich soll dadurch erreicht werden, dass alle Schulen eine leistungsheterogene Schülerschaft aufweisen und die nachteiligen Folgen einer leistungsselektiven Schülerzusammensetzung auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler vermieden werden (Trautwein u.a. 2007; Dumont u.a. 2013).

Von den Strukturveränderungen des Sekundarschulsystems blieb die Förderschule bisher weitgehend unberührt. Nach der Grund- und der Hauptschule ist die Förderschule die häufigste Schulform in Deutschland. Allerdings differenziert sich das Förderschulangebot nach Förderschwerpunkt aus (Abb. 3). Durch die geringe Zahl der Schulen für die meisten Förderschwerpunkte lassen sie sich nicht in ein übliches Konzept der Schulnetzplanung integrieren, das wenigstens einen Standort einer Schulart in kleineren und mehrere in größeren Kreisen bzw. kreisfreien Städten vorsieht. Dieses Kriterium – das bundesweit wenigstens 500 Schulen verlangt - erfüllen nur die Förderschulen Lernen und geistige Behinderung. Die stark konzentrierten Angebote in den anderen Förderschwerpunkten erschweren deren inklusive Umgestaltung, weil mit den Standorten sich auch das Fachpersonal und spezifische Sachausstattungen auf wenige Orte konzentrieren.

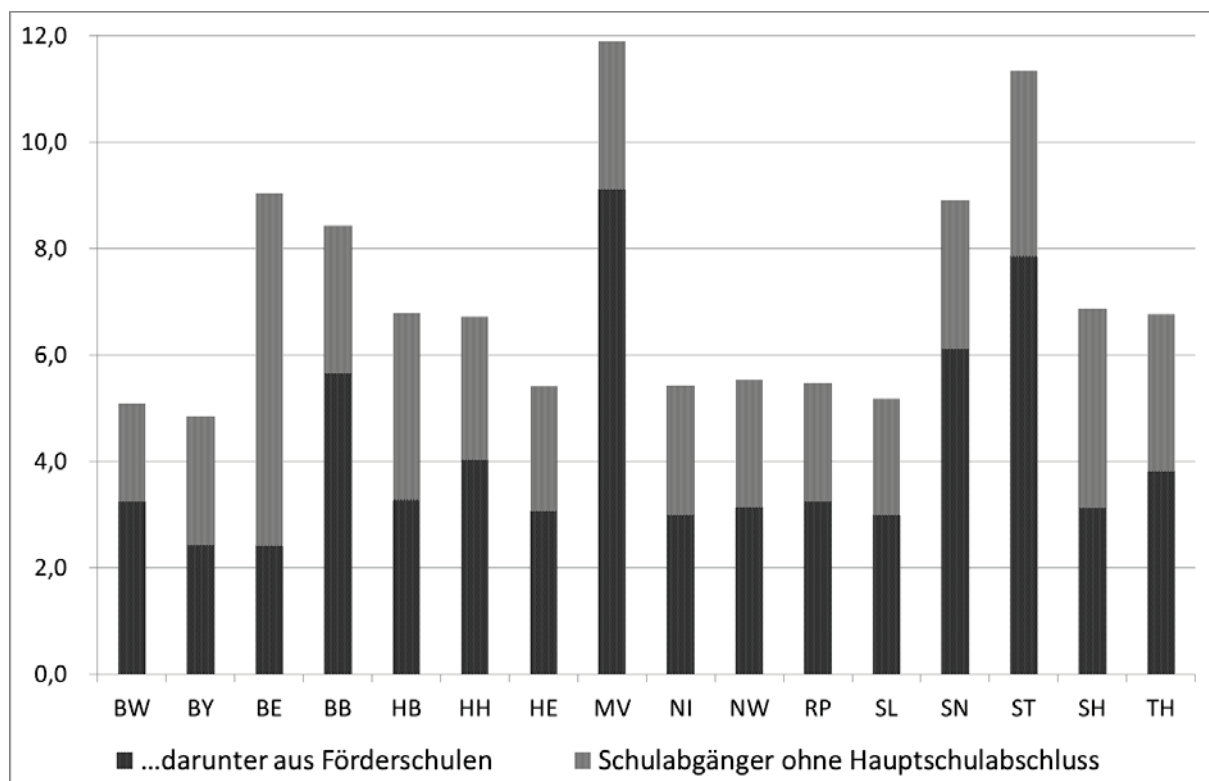
Abb. 3: Anzahl der Förderschulen in Deutschland nach Förderschwerpunkt 2008 (*Statistisches Bundesamt, Sondererhebung*)



Die Erhöhung des Anteils von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die integrativ unterrichtet werden, hatte bisher kaum Konsequenzen für die Förderschulen, sondern führte zu einer Erhöhung des Anteils der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dies ist auch unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs eines Schulabschlusses kritisch zu sehen, weil in fast allen Ländern Absolventen der Förderschulen die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss stellen(s. Abb. 4). Daran hat auch nichts die Senkung des Anteils der Schulabsolventen ohne

Hauptschulabschluss von 2006 noch 8% auf 2012 nur noch 5,9% geändert. Das Ziel der Senkung auf 4 % ist noch nicht erreicht. Zwischen den Ländern gibt es erhebliche Unterschiede im Anteil der Schulabgänger ohne Schulabschluss. Sie haben sehr große Probleme, in den Ausbildungsmarkt und später in den Arbeitsmarkt integriert zu werden. Sie wechseln zunächst überwiegend in das so genannte Übergangssystem: von den deutschen Schülerinnen und Schülern sind es mehr als 70%, von den ausländischen fast 85% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 276). Der Besuch des Übergangssystems führt aber – wie Längsschnittanalysen zeigen - häufiger in unqualifizierte Beschäftigungen oder Arbeitslosigkeit als in eine Berufsausbildung (Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung 2013). Da zunehmend die Ausbildungsmarktbenachteiligten (gut qualifizierte Ausbildungsplatzbewerber, die wegen eines Mangels an Ausbildungsplätzen das Übergangssystem besuchten) nicht mehr das Übergangssystem besuchen und es nur noch Problemgruppen bei dem Übergang in den Ausbildungsmarkt erfasst, bedarf es (s. die einleitenden Bemerkungen) dringend einer Weiterentwicklung zu einem bestens ausgestatteten Programm der Benachteiligtenförderung.

Abb. 4: Anteil der Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss und Anteil aus Förderschulen 2012 nach Ländern (In den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Saarland und Schleswig-Holstein führt der Förderschwerpunkt "Lernen" nicht zum Hauptschulabschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 273)



Insgesamt steigt das Schulabschlussniveau weiter an (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 91). Dabei ist einerseits der Rückgang der Schulabgänger nur mit Hauptschulabschluss auf weniger als ein Viertel (23%) besonders auffallend. Andererseits ist der häufigste Schulabschluss inzwischen der Erwerb einer Hochschulreife, die 57% aller Schulabgänger 2012 erreicht haben. Dieser Wert ist zwar etwas durch doppelte Abiturjahrgänge überhöht, doch ändert dies nichts an dem Trend zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung. Dabei ist besonders zu beachten, dass inzwischen fast 40% der allgemeinbildenden Schulabschlüsse Abschlüsse nach einem Abgang ohne

Schulabschluss oder einem schon erworbenen Schulabschluss sind. Höher qualifizierende allgemeinbildende Schulabschlüsse werden überwiegend an beruflichen Schulen erworben, die bereits ein Drittel aller Hochschulzugangsberechtigungen vergeben. Aber auch viele Absolventen ohne Hauptschulabschluss erwerben diesen Schulabschluss noch an beruflichen Schulen, was zu Rückfragen an die allgemeinbildenden Schulen führt, die diese Schülerinnen und Schüler nicht zu diesem Abschluss führen konnten. Zugleich müssen aber auch – vor dem Hintergrund der einleitenden Überlegungen - Anstrengungen zur Intensivierung berufsvorbereitender Maßnahmen an den allgemeinbildenden Schulen zur Ermöglichung eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ergriffen werden.

In der traditionellen Halbtagsschule lässt sich ein inklusives Schulsystem kaum verwirklichen. Deshalb ist der Ausbau der Ganztagsangebote eine wichtige flankierende Entwicklung, um den Prozess zu einem inklusiven Schulsystem zu unterstützen. Erfreulich ist die Tatsache, dass inzwischen mehr als die Hälfte aller allgemeinbildenden Schulen (56%) über ein Ganztagsangebot verfügt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 79). Zwischen den Ländern variiert der Anteil der Ganztagschulen zwischen 97% und 26 %. Ganztagschulen mit einem rhythmisierten ganztägigen Tagesablauf (gebundene Ganztagschulen) stellen aber eine Minderheit dar (vor allem gibt es sie bei Förderschulen und Gesamtschulen). Dies führt zu der Situation, dass das Ganztagsangebot nur von etwa einem Drittel der Schülerinnen und Schüler genutzt wird. Überwiegend – vor allem an den Grundschulen – sichern die Ganztagsangebote der Schulen nicht zugleich eine ganztägige Betreuung der Schülerinnen und Schüler, weil wechselnde Träger nur einzelne Angebote bereitstellen, aber kein breites pädagogisches Angebot für alle Schülerinnen und Schüler. Für Eltern mit einem behinderten Kind in einer gebundenen Ganztagschule führt die weitere Förderung an einer allgemeinen Schule meist zu einer Verschlechterung der Versorgungsqualität, weil die meisten allgemeinbildenden Schulen nur offene Ganztagschulen sind: Nicht einmal 8% der Grundschulen sind gebundene Ganztagschulen, aber 34% der Förderschulen. Dadurch besteht meist weiterhin ein deutlicher Bruch zwischen den relativ guten ganztägigen Betreuungsangeboten im Kindergarten und einer sehr unzureichenden ganztägigen Betreuung im Grundschulalter. Für die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Kindererziehung wäre deshalb ein verbindliches Betreuungsangebot im Primarbereich vordringlich. Nur die ostdeutschen Länder weisen eine darauf bezogene Verbindung von gebundener Ganztagschule und Hort in einem angemessenen Umfang auf. Aber auch für eine umfassende Förderung aller Kinder wäre eine Verlängerung der täglichen Schulbesuchsdauer ein wichtiger Schritt.

3. Das Schwerpunktkapitel: Menschen mit Behinderungen im Bildungswesen: Zentrale Ergebnisse zum Schulwesen

Bei rund 493.000 Schülerinnen und Schülern wurde 2012 in Deutschland ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Schulbereich festgestellt: Die Quote ist 2012 auf 6,6% aller Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen gestiegen. Inzwischen sind 28 % der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Integrationsschüler (s. Tab. 1). Zwischen den Ländern gibt es große Unterschiede im Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler und in der Entwicklung des Anteils integrativen Unterrichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 179). Im letzten Jahrzehnt wurde ein zunehmender Anteil von Schulanfängerinnen und -anfängern mit sonderpädagogischem Förderbedarf direkt in

Förderschulen eingeschult. 2012 waren es mit 3,3% nicht nur Kinder mit einer manifesten Behinderung, sondern auch mit unterschiedlichen Entwicklungsstörungen (s. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 177). Die Verweildauer an Förderschulen hat sich dadurch auch erhöht. Der Bereich „Lernen“ bildet mit 40% weiterhin die größte Gruppe unter den Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf obwohl er im letzten Jahrzehnt zurückgegangen ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 163). Es zeigt sich, dass sich mit jeder Bildungsstufe der Anteil der gemeinsam betreuten und unterrichteten Kinder bzw. Jugendlichen deutlich verringert: In Kindertageseinrichtungen beträgt der Anteil der Kinder mit Behinderungen, die gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen betreut werden, ungefähr zwei Drittel, im Grundschulbereich sind es nur noch rund 44% der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und nur noch ungefähr 23% im Sekundarbereich I. Zwei Drittel der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind Jungen. Ein überproportionaler Anteil der Förderschülerinnen und –schüler hat Eltern die an- und ungelernte Arbeiter sind. Auch Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit sind überrepräsentiert und werden deutlich seltener integrativ unterrichtet als Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit.

Fast drei Viertel derjenigen, die 2012 eine Förderschule verlassen, haben keinen allgemeinbildenden Schulabschluss erworben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 181). Auch unter den zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schülern an Förderschulen¹ erreicht ein vergleichsweise hoher Anteil keinen Hauptschulabschluss (22,7%). Einen mittleren Schulabschluss erreichen 13,7% und nur 1,1 % eine Hochschulreife.

Tab.1.: Sonderpädagogische Förderung in den Schuljahren 2000/01, 2006/07 und 2012/13 nach Förderort (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 178)

Schuljahr	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung						
	Förderquote insgesamt		Davon				Anteil der Integrationsschüler an allen Schülern mit Förderbedarf
			In Förderschulen		In allgemeinen Schulen (Integrationsschüler)		
Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %		
2000/01	479.940	5,3	420.587	4,6	59.353	0,7	12,4
2006/07	484.346	5,8	408.085	4,8	76.261	0,9	15,7
2012/13	493.200	6,6	355.139	4,8	138.061	1,8	28,0

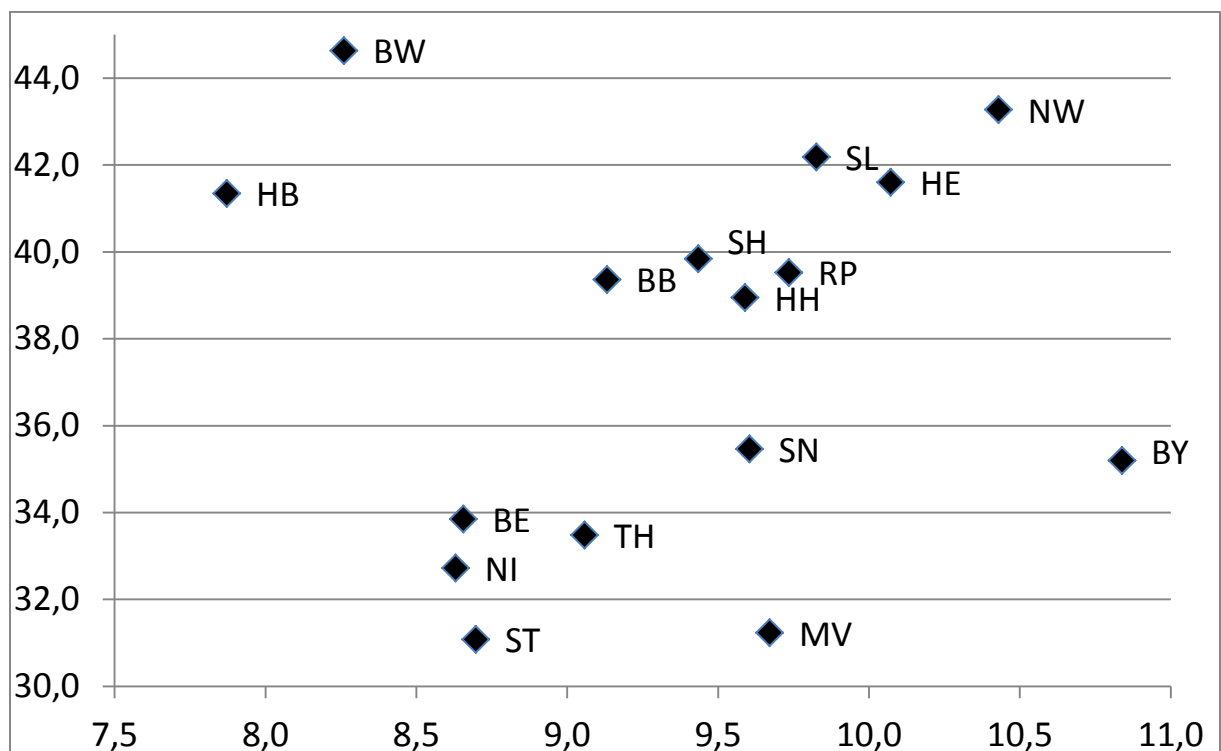
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

Erste Befunde deuten auf Unterschiede in der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Abhängigkeit von dem Förderort hin, da Schülerinnen und Schüler (auch bei vergleichbarem persönlichem Hintergrund) in integrativen Klassen höhere Kompetenzen aufweisen als an Förderschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 180). Dies lenkt den Blick auf die Qualifikation der Lehrerschaft an Förderschulen. Von den Lehrkräften an Förderschulen verfügen nur zwei Drittel über einen entsprechenden

¹ Nicht berücksichtigt wurden Absolventen von Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung und Absolventen mit dem Abschluss „Lernen“ oder „geistige Entwicklung“ bei den sonstigen Förderschwerpunkten.

Lehramtsabschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 189). Aber neben der sonderpädagogischen Kompetenz sollte auch die fachliche Qualität des Unterrichts verstärkt beachtet werden, denn auch in dieser Hinsicht scheinen Probleme zu bestehen, die sich nachteilig auf die Qualifikation und damit die Lebenschancen von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen auswirken können. Nicht näher auf mögliche Konsequenzen hin untersucht wurde bisher auch die sehr starke Feminisierung der Lehrkräfte mit einem Lehramt für die Förderschule in den letzten Jahrzehnten (vgl. Weishaupt 2014b, S. 108), obwohl Jungen unter der Schülerschaft erheblich überrepräsentiert sind. Häufiger wird darauf hingewiesen, dass im Ländervergleich die Personalausstattung der Förderschulen (erfasst über die Schüler-Lehrer-Relation) unterschiedlich ist. Für die weitere Diskussion ist aber auch die Frage wichtig, wie die verfügbaren Lehrkräftestunden für sonderpädagogische Förderung eingesetzt werden. Gegenwärtig gibt es große Differenzen zwischen den Ländern, die entweder vergleichsweise wenige Lehrerstunden in kleinen Lerngruppen oder mehr Lehrkräftestunden in größeren Klassen an Förderschulen bevorzugen. Von dieser generellen Situation weichen Bayern negativ (wenig Stunden bei großen Klassen) und Baden-Württemberg und Bremen positiv (viele Lehrkräftestunden, kleine Klassen) ab. Vor dem Hintergrund der Forschung wäre in dieser Hinsicht eine klarere Festlegung auf größere Lerngruppen mit Zusatzpersonal für individuelle Fördermaßnahmen möglich.

Abb. 5: Durchschnittliche Klassenfrequenz (x) und durchschnittliche Lehrerstunden je Klasse (y) an Förderschulen 2012



Quelle: KMK (2014), Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden nach Bildungsbereichen, allgemeinbildende und berufliche Schulen, eigene Berechnungen

Für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an beruflichen Schulen erschwert sich die Fördersituation, weil nur deutlich weniger als 1% der Lehrkräfte an beruflichen

Schulen über eine sonderpädagogische Ausbildung verfügen. Die im allgemeinbildenden Schulwesen für sonderpädagogische Förderung zusätzlich zur Verfügung stehenden Ressourcen existieren nicht an den beruflichen Schulen. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehören dort ohne weitere Differenzierung zu der Gruppe der Benachteiligten.

Für die weitere Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung ergeben sich aus der Sicht der Autorengruppe des Bildungsberichts folgende Herausforderungen auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem:

Die Verpflichtung zur Inklusion trifft auf ein historisch gewachsenes Bildungssystem, das dem Grundsatz optimaler Förderung von Menschen mit Behinderungen durch institutionelle Differenzierung Rechnung zu tragen sucht. Dadurch ist auf der institutionellen Ebene eine Vielzahl von organisatorischen und fachlichen Spezialisierungen entstanden; aus dieser Struktur heraus ist ein System zu entwickeln, das der Verpflichtung zur Inklusion gerecht wird. Im Schulbereich ist in dieser Situation zu klären, (a) wo welche Schülerinnen und Schüler inkludiert werden und (b) wo Sondereinrichtungen für temporären oder auch dauerhaften Besuch beibehalten werden sollten und (c) wie bzw. in welchen Schritten diese Umsetzung erfolgen soll.

Um die vorsichtige Position der Autoren des Bildungsberichts zu verdeutlichen wird im Folgenden beispielhaft eine zweizügige Grundschule mit 200 Schülerinnen und Schülern unterstellt und die Zahl der Schülerinnen und Schüler die in ihrem Einzugsbereich mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchschnittlich bundesweit zu erwarten sind. An der Schule müsste mit fünf Lernbehinderten, ein bis zwei Sprachbehinderten, zwei Kindern mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen, einem Kind mit geistiger Behinderung (bei 50% Integrationsquote), einem körperbehinderten Kind und einem Kind mit einem sonstigen sonderpädagogischen Förderbedarf gerechnet werden. Im Einzugsgebiet dieser Durchschnittsgrundschule leben 13 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, davon acht, die zieldifferent zu unterrichten sind. Dem Kollegium könnten zwei Sonderpädagogen mit ganzer Stelle angehören, die aber nicht für alle Förderschwerpunkte ausgebildet wären. Wie kann den Kindern mit diesem besonderen Förderbedarf (z. B. Gehörlosigkeit) entsprochen werden? Angesichts der Seltenheit sind die pädagogischen Fachkräfte für Kinder mit Sinnesbehinderungen nicht flächendeckend verfügbar, wenn nicht spezielle Einsatzprogramme existieren, wie beispielsweise in Schleswig-Holstein. In der Diskussion ist auch, Schwerpunktschulen für Schülerinnen und Schüler vorzusehen, die außerhalb der Schwerpunkte Lernen, geistige Behinderung und Sprache ihren Förderschwerpunkt haben. Dies würde aber eine Abkehr von einer wohnortbezogenen Integration bedeuten.

Für die Lerngruppenorganisation stellt sich die Frage, ob alle Klassen Integrationsklassen sein sollen, dann wären in jeder Klasse nur 1-2 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Wird eine Einzelintegration abgelehnt, dann würde nur eine der Parallelklassen zu einer Integrationsklasse mit weniger Schülerinnen und Schülern als die Parallelklasse und einer zeitweiligen Doppelbesetzung von Grundschullehrkraft und Sonderpädagoge, die bei der anderen Klasse wegfallen würde. Die Eltern der nichtbehinderten Grundschülerinnen und Grundschüler hätten dann ggf. ein Wahlrecht, in welcher Klasse ihr Kind unterrichtet werden soll.

Heute werden noch häufig Integrationsmodelle an Schulen praktiziert, die bei einem inklusiven Schulsystem vermutlich geändert werden müssten, wenn wohnortbezogene Inklusion angestrebt wird. Auch wird die Realität der in den Einzugsbereichen der Schulen lebenden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht selten stark von diesen Durchschnittswerten abweichen. In

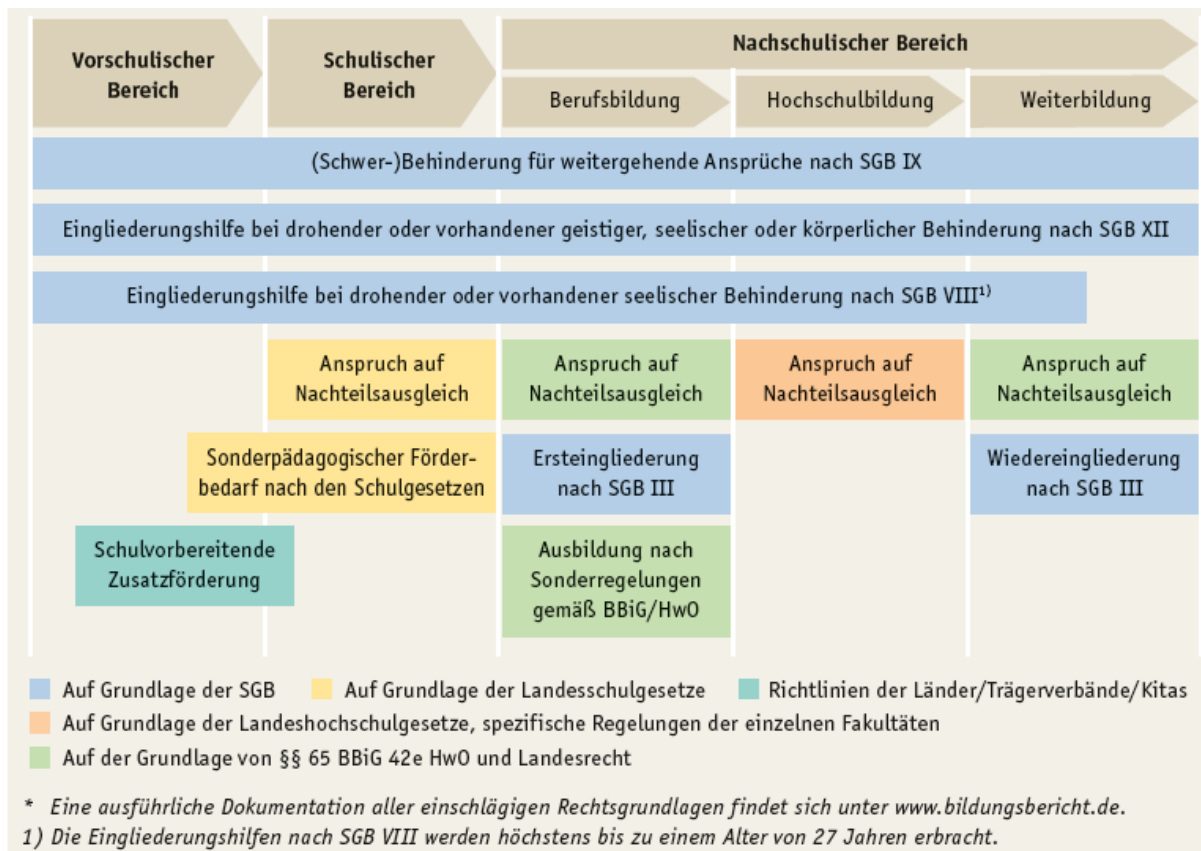
Wohngebieten mit einer Konzentration von unteren Sozialgruppen und Migranten (Morris-Lange u. A. 2013) wird der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich höher, in Wohngebieten der Oberschicht deutlich niedriger sein. In benachteiligten Wohngebieten bedeutet eine inklusive Schule auch ein verbessertes Angebot der Sprachförderung und sozialpädagogischen Unterstützung, die neben der sonderpädagogischen Förderung zu bedenken sind. Die Organisationsprobleme und damit verbundenen Konfliktzonen könnten noch weiter ausgeführt werden. Wichtig erscheint mir aber der Hinweis, dass diese Fragen bisher in der Diskussion um ein inklusives Schulsystem viel zu wenig mitbedacht werden und die Diskussion zu In diesen Fragen wären detaillierte Empfehlungen aus der Sonderpädagogik wünschenswert.

In einem inklusiven Schulsystem ändert sich nach Meinung der Autoren des Bildungsberichts die Funktion der Diagnostik. Die bisherige Konzentration auf die Feststellung des bestmöglichen Förderortes für eine Person mit Behinderung (Platzierungsdiagnostik) verliert an Bedeutung und an deren Stelle tritt eine Akzentuierung der Unterstützung bestmöglicher individueller Förderung (Lernvoraussetzungs- und Lernverlaufdiagnostik). Die in inklusiven Settings abnehmende Bedeutung von Platzierungsdiagnostik darf aber nicht dazu führen, die Nützlichkeit professioneller Diagnostik grundsätzlich in Frage zu stellen! Es besteht die Herausforderung, die diagnostischen Erfordernisse eines inklusiven Bildungssystems unter Beibehaltung professioneller Standards zu erfüllen. In vielen Bereichen des Bildungssystems wird dies nicht ohne die Entwicklung neuer diagnostischer Werkzeuge zu leisten sein.

Die einzelnen Bildungsinstitutionen (einschließlich der Förderschulen und der besonderen Ausbildungsstätten der beruflichen Bildung) haben ein je eigenes Verständnis davon entwickelt, was „Menschen mit Behinderungen“ sind und was Inklusion für sie bedeutet. Unterstützungssysteme außerhalb des Bildungsbereichs, insbesondere die auf Individualansprüche hin ausgerichteten des Sozialsystems, treten mit ihrem jeweiligen Ansatz neben diejenigen des Bildungssystems. Insbesondere auch für die Reorganisation der sonderpädagogischen Förderung im Schulbereich wäre es nach Auffassung der Autoren des Bildungsberichts hilfreich, wenn die aus dem Sozialrecht sich ergebenden Individualansprüche – trotz Unterschiedlichkeit der jeweiligen Rechtsgrundlagen – auch zur Optimierung von Bildungsprozessen gebündelt und systemisch genutzt werden könnten. In einer Übersicht wird im Bildungsbericht 2014 die Komplexität der rechtlichen Situation der Unterstützung von Menschen mit Behinderung dargestellt und damit auf eine Situation hingewiesen, die einer Vereinheitlichung bedarf (s. Abb. 6).

Das in den einzelnen Bildungsbereichen unterschiedliche Verständnis von Behinderung spiegelt sich auch in der professionellen Sozialisation und dem gewachsenen Selbstverständnis des pädagogischen Fachpersonals wider. Für den Schulbereich ist in dieser Hinsicht besonders die weitgehend fehlende sonderpädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen zu erwähnen, die möglicherweise zu den Problemen der Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das Berufsausbildungs- und Beschäftigungssystem beiträgt. Jedenfalls ist davon auszugehen dass in allen Bereichen des Bildungssystems ein erheblicher Veränderungsbedarf entsteht, um den professionellen Anforderungsprofilen eines inklusiven Bildungssystems Rechnung tragen zu können. Benötigt wird ein qualifiziertes und zum Umgang mit Heterogenität motiviertes Personal auf allen Ebenen des Bildungssystems. Dabei spielt eine zentrale Frage, welche pädagogischen Spezialisierungen benötigt werden, um dem unterschiedlichen Förderbedarf von Behinderten gerecht zu werden.

Abb. 6: Übersicht über die rechtlichen Grundlagen für die Unterstützung von Menschen mit Behinderungen im Bildungswesen (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 159*)



4. Ausgangsbedingungen für die Qualifizierung des Personals

Auch wenn bisher der Qualifizierungsbedarf für ein inklusives Schulsystem nicht direkt angesprochen wurde, so sollte doch bereits die Vielfalt der künftigen Herausforderungen an das pädagogische Personal im Schulwesen deutlich werden. Bisher gibt es separierte Lehrerausbildungen für Lehrkräfte an Förderschulen und an den sonstigen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Obwohl schon die Empfehlung der KMK zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 diese Aufgaben allen Schularten und damit auch allen Lehrkräften übertragen hat, gibt es erst in jüngster Zeit Reformen der Ausbildungsordnungen, um eine grundständige sonderpädagogische Qualifizierung aller Lehrkräfte an allgemeinen und beruflichen Schulen zu erreichen.

Die folgenden Überlegungen zur Entwicklung der Lehrkräftequalifizierung beruhen auf zwei Gutachten, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2013 für die Vorbereitung einer Tagung zur Professionalisierung des Personals für in inklusives Bildungssystem zum Schulbereich erstellt wurden (Heinrich u.a. 2013; Hillenbrand u. a. 2013) und einem kommentierenden Beitrag dazu (Moser 2013). Sie stellen zunächst die Ausgangslage dar, nach der die Lehrkräfte im allgemeinbildenden Schulsystem nur geringe Erfahrungen mit kooperativen Unterrichtsformen und individualisiertem Lernen haben. Sie bevorzugen leistungshomogene Lerngruppen, die als Folge zu Klassenwiederholungen und Förderschulüberweisungen und der Beendigung des Schulbesuchs ohne Schulabschluss führen. Bemängelt werden in der

wissenschaftlichen Literatur auch zu geringe Kenntnisse der Lehrkräfte zur effektiven Unterstützung von Lernenden, was mit einem Mangel an empirischer Orientierung in der universitären Lehre im Zusammenhang gebracht wird. Als eine zentrale Aufgabe für die weitere Schulentwicklung wird daher gesehen, in einem umfassenden Sinne die professionelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte weiter zu verbessern. Zu ihr gehören Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation. Das Professionswissen wiederum gliedert sich in fünf unterschiedliche Kompetenzbereiche: Fachwissen (Verständnis von schulnahe Stoff/ Aufgaben), fachdidaktisches Wissen (Erklärungswissen), Beratungswissen, pädagogisches Wissen (Bezugsnormorientierung, Wissen über Lernprozesse) und Organisations- und Interaktionswissen.

Notwendig ist eine Transformation aller Aspekte der professionellen Handlungskompetenz, um ein inklusives Schulsystem zu ermöglichen. Dabei stellt sich die Aufgabe, alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu identifizieren und ein angemessenes Konzept der Unterrichtsorganisation zu entwickeln und umzusetzen. In der Diskussion befindet sich gegenwärtig der Response-to-Intervention Ansatz als Konzeption für ein inklusives Schulsystem. Dieser Ansatz geht von drei Stufen der Intervention und Förderung aus (s. Hillenbrand u.a. 2013, S. 43). Auf der Stufe 1 findet eine evidenzbasierte Unterrichtsgestaltung mit regelmäßigen Screenings (3 mal pro Jahr) der Lern- und Entwicklungsfortschritte aller Schüler statt. Durch diese lernbegleitende Diagnostik werden Schüler, die unter Risiken aufwachsen und deren Entwicklung gefährdet oder beeinträchtigt ist, frühzeitig identifiziert. Die Lehrkräfte werden durch sonderpädagogische Fachkräfte beraten, damit eine intensiviertere Form der Unterstützung für Risikokinder initiiert werden kann. Auf der Stufe 2 ist eine Förderung für 20 % der Schüler mit Risikobelastungen durch den Einsatz evidenzbasierter Verfahren vorgesehen. Für sie gibt es eine häufigere und intensivere Lernverlaufsdiagnostik insbesondere durch curriculumbasiertes Messen. Wichtig ist eine Kooperation der Fachkräfte zur Entwicklung individualisierter Förderpläne und einer daran ausgerichteten Unterrichtspraxis. Auf der Stufe 3 werden etwa 1-5 % der Schüler mit hohen Risiken und bereits manifesten Problemlagen gefördert. Sie erhalten eine individualisierte, intensive Unterstützung durch qualifizierte Fachkräfte. Die Durchführung kann, muss jedoch nicht in speziellen Organisationsformen stattfinden. Die engmaschige, z.T. tägliche Differentialdiagnostik erfolgt mit anerkannten psychometrischen Verfahren. Die individualisierte Förderplanung findet in enger Kooperation mit sonderpädagogischen Fachkräften und mit anderen Fachdiensten (Schulpsychologie, Jugendhilfe, Medizin) statt (nach Hillenbrand u.a. 2013, S. 43).

Mit dieser Konzeption verbunden ist eine Differenzierung der Fachkräfte, zu denen die in anderen Ländern bereits vorhandenen Assistenten gehören könnten. Sie haben nach Tews und Lupart (2008) „fünf Hauptaufgabenbereiche: Unterstützung des Unterrichts in den akademischen Fächern, Unterstützung von Schülern mit herausfordernden Verhaltensweisen, Unterstützung der (persönlichen) Pflege, Ermöglichung der Interaktion mit Peers und Sammeln und Verwalten von Daten über den Schüler“ (Hillenbrand u. a. 2013, S. 47).

Die Differenzierung der Aufgaben der verschiedenen Fachkräfte führt nach dieser Reformkonzeption zu einer Erweiterung der Rolle der Lehrkräfte für Sonderpädagogik in inklusiven Systemen. Ihnen kommen danach folgende grundlegende Aufgabenbereiche zu:

- „Zusammenarbeit mit Kollegen, Schülern, Eltern, Kooperationspartnern;
- Sowohl die pädagogische Unterstützung der Schüler mit Beeinträchtigung bis zur Intervention als auch die Unterstützung aller Lerner;

- Identifikation der Diversität als Ressource und Implementation eines die Inklusion unterstützenden Schulklimas, Schulprogrammentwicklung;
- Diagnostik;
- Übernahme von Führungs-, Koordinations- und Managementaufgaben;
- Weiterentwicklung der eigenen Professionalität durch stete Fort- und Weiterbildung;
- Beiträge zur Fortbildung der Mitarbeiter und Erweiterung des Repertoires der inklusiven Schule;
- Juristische Zuständigkeiten“ (Hillenbrand u. a., S. 46).

Dieser Ansatz wird teilweise kritisch betrachtet. Insbesondere wird darauf hingewiesen, dass inklusive Schulen nicht ohne eine elaborierte Form der Kooperation zwischen Lehrkräften mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen zu realisieren sind (s. Heinrich u.a. 2013; Moser 2013). Lehrkräfte an inklusiven Schulen müssen in Formen der anspruchsvollen Teamarbeit, wie sie in dem Konzept der professionellen Lerngemeinschaft vorgesehen ist, ausgebildet werden. Wichtig erscheint den Kritikern auch eine gleichberechtigte Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, die Vermeidung einer „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule und eine integrationsdidaktische Diagnostik an Stelle einer psychologischen. Diese Debatte um die Zielrichtung der professionellen Zusammenarbeit in einer inklusiven Schule muss weitergeführt werden, weil sich darüber auch die Zielsetzungen der Ausbildung und Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte bestimmen.

5. Konsequenzen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte

Erkennbare Neuausrichtungen der Professionalisierung der Lehrkräfte werden nachfolgend kurz für die Phasen der Lehrqualifizierung beschrieben.

1. Phase: Universitäre Lehrerbildung

Für alle Lehrkräfte ist künftig die Vermittlung von Kompetenzen zum Umgang mit differenten Leistungsniveaus und zur Individualisierung von Lehr-/Lernprozessen zentral für die universitäre Lehrerbildung. Im Rahmen der Ausbildung ist die diagnostische Kompetenzvermittlung stärker zu berücksichtigen. Hinzu kommt die Vermittlung von Kompetenzen für eine kooperative Unterrichtsgestaltung in multiprofessionellen Teams. Vor allem für die Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Expertise wird zusätzlich die Vermittlung von Kompetenzen für die spezialisierte Förderung von Schüler/inne/n mit sehr spezifischen Förderbedarfen genuiner Bestandteil der Ausbildung bleiben. Kontrovers wird darüber diskutiert, ob es weiterhin ein ausschließlich sonderpädagogisch profiliertes Lehramt geben soll oder ein sonderpädagogischer Schwerpunkt grundsätzlich mit einem Unterrichtsfach (bzw. Grundschulpädagogik) kombiniert werden soll (s. Heinrich u. a. 108ff). In Schulpraktika sollte versucht werden, allen Studierenden die Möglichkeit zu geben, zumindest einen Teil ihres Praktikums in einer Schule zu absolvieren, die sich durch eine inklusive Praxis auszeichnet.

2. Phase: Vorbereitungsdienst

In der zweiten Phase der Lehramtsausbildung sollte versucht werden, den Referendarinnen und Referendaren die Möglichkeit zu geben, zumindest einen Teil ihrer Ausbildungszeit in einer Schule zu absolvieren, die sich durch eine inklusive Praxis auszeichnet. Hier sind gegebenenfalls von jedem Studienseminar Schulen in der Region zu identifizieren, in denen sie ein mehrwöchiges Praktikum absolvieren können. Durch Fort- und Weiterbildung sind zunächst in Sofortmaßnahmen die Personen

zu qualifizieren, die im Ausbildungssystem arbeiten (insbes. Mentor/innen an Ausbildungsschulen und Seminarleiter/innen).

3. Phase: Fortbildungen (Lehrkräfte, Assistenten, Schulleitungen)

Für kurzfristige Veränderungen im Schulsystem sind Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung vorrangig. Eine Analyse der BertelsmannStiftung „Lehrerfortbildungen zu Inklusion“ kommt aber zu dem Ergebnis „dass sich Fortbildung häufig noch an Einzelpersonen richtet und vor allem zunächst einer zügigen Information zur Ausgestaltung der anstehenden Bildungsreformen im Bereich Inklusion dient“ (Amrhein 2013, S. 23). Die Verbesserung der Kompetenzen beispielsweise bezogen auf die Unterrichtsgestaltung und die Lehrkräftekooperation ist bisher noch kaum ein Fortbildungsthema. Dementsprechend klagen viele Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen über einen weitgehend nicht erfüllten Fortbildungsbedarf. Lediglich 9,5% der Grundschullehrkräfte gaben an, in den letzten zwei Jahren (mindestens) eine Fortbildungsveranstaltung zu „Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ besucht zu haben. Einen entsprechenden Fortbildungsbedarf artikulierten demgegenüber 68%. Die Diskrepanz zwischen Teilnahme und Bedarf fällt damit unter den 20 erfassten Fortbildungsthemen am größten aus (Richter u.a. 2012, S. 247f). Im Sekundarbereich I haben sich in den letzten zwei Jahren nur 1,7% der Gymnasiallehrer und 6,2% der Lehrkräfte an sonstigen Schularten zu Fragen der Integration/Inklusion fortgebildet (Richter u.a. 2013, S. 378ff). Diese Befunde verdeutlichen völlig unzureichende Anstrengungen der Kultusministerien, den beabsichtigten Reformprozess über ein umfangreiches Fortbildungsprogramm zu unterstützen.

Im Bereich der Fort- und Weiterbildung sind zunächst in Sofortmaßnahmen die Personen zu qualifizieren, die in den schulischen Unterstützungssystemen arbeiten (Schulentwickler/innen, Unterrichtsentwickler/innen, etc.). Insbesondere die Schulleitungen sind im Sinne der inklusiven Schulentwicklung zu qualifizieren. Wenn in ihrem Denken nicht die Vorstellung einer inklusiven Schulkultur verankert ist, sind Friktionen in den Kollegien in den Entwicklungsprozessen vorprogrammiert. Durch Maßnahmen begleitender Supervision sind die antizipierbaren Konflikte zwischen unterschiedlichen Professionen in den neuen Akteurskonstellationen (allgemeine Lehrkräfte, Sonderpädagog/inn/en, Schulpsycholog/inn/en, Schulsozialarbeiter/innen, Physiotherapeut/inn/en etc.) abzufangen bzw. konstruktiv zu bearbeiten. Genau zu planen wären auch die Personen und Institutionen, die die Fort- und Weiterbildung übernehmen, um die Vielfalt der Ansätze und den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu berücksichtigen.

6. Schlussbemerkung

Die Transformation des Schulsystems zu einem inklusiven System ist als langfristiger Reformprozess zu sehen und so zu konzipieren. Dies ändert aber nichts daran, dass kurzfristig strategische Schritte notwendig sind, um den Prozess zielführend in Gang zu setzen. Eine Verständigung über das Ziel, das erreicht werden soll ist wichtig, um richtige Schritte einzuleiten. Die Kritik an einer Reformkonzeption darf nicht dazu führen, auf eine evidenzbasierte – auf wissenschaftlich überprüfbaren Ergebnissen beruhende – Reformentwicklung zu verzichten. Neben strukturellen Reformvorstellungen wird die Realisierung der Inklusion von einer Lehrerschaft abhängig sein, die diese Reform mitträgt. Deshalb kommt der Fort- und Weiterbildung der Lehrerschaft kurzfristig strategisch eine besondere

Bedeutung zu. Eine reformierte Lehrerbildung für alle Lehrämter ist für die langfristige Durchsetzung der Reform aber unverzichtbar.

Literatur

Amrhein, B. (2013) Lehrerfortbildungen zu Inklusion in den Bundesländern – eine Trendanalyse. Eine Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf (Stand: 9.12.2014)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*, Bielefeld. URL: <http://www.bildungsbericht.de> (Stand: 2.12.2014)

BMAS (2013): *Arbeitsmarktprognose 2030. Eine strategische Vorausschau auf die Entwicklung von Angebot und Nachfrage in Deutschland*. Bonn: BMAS.

Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 163-183.

Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S.69-133), Münster: Waxmann.

Helmrich, R., Wolter, M. I., Zika, G. & Maier, T. (2013): *Future Skilled-Labour Markets in Germany: from Model-Based Calculations to Scenarios*. In: *Statistika* 93 (3), S. 70-90.

Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (Hrsg.) (2013): *Integrierte Ausbildungsberichterstattung für Hessen. Ergebnisbericht 2013*, Wiesbaden. URL: http://www.statistik-hessen.de/fileadmin/media/fb12/dokumente/iabe_ergebnisbericht_2013.pdf (Stand 17.2.2014)

Hillenbrand, C., Melzer, C. & Tobias Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33-68), Münster: Waxmann.

Maier, T., Zika, G., Wolter, M. I., Kalinowski, M. & Helmrich, R. (2014). *Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Mobilität*. BIBB-Report Heft 23

Morris-Lange, S., Wendt, H. & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. (Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration (SVR) – Forschungsbereich), Berlin: SVR. Zugriff am 28.2.2014 http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/07/SVR-FB_Studie-Bildungssegregation_Web.pdf.

Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135-146), Münster: Waxmann.

Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237-250). Münster: Waxmann.

Richter, D., Kuhl, P., Haag, N. & Pant, H. A. (2013). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB- Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 367-390). Münster: Waxmann.

Trautwein, U., Baumert, J. & Maaz, K. (2007). Hauptschulen = Problemschulen? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 28, 3-9.

Weishaupt, H. (2014a). Je mehr Akademiker, desto besser? Pro. In J. Tremmel (Hrsg.), *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik* (S. 47-64). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: doi: 10.1007/978-3-658-02742-1_3.

Weishaupt, H. (2014). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Arbeitszeit, Arbeitsmarkt. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 103-122). Münster: Waxmann.