

Klaus Klemm
Ulf Preuss-Lausitz

Gutachten
zum Stand und
zu den Perspektiven der
sonderpädagogischen Förderung
in den Schulen der Stadtgemeinde
Bremen

Essen und Berlin, im Juli 2008

Prof. Dr. Klaus Klemm, kl.klemm@t-online.de

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz, preuss-lausitz@tu-berlin.de

Gliederung

1 Ziel und Fragestellung des Gutachtens	1
2 Internationale und nationale Entwicklungen im Hinblick auf Zielsetzungen in der Stadtgemeinde Bremen	3
3 Forschungsstand zu qualitativen und quantitativen Aspekten gesonderter und integrierter sonderpädagogischer Förderung und Schlussfolgerungen für guten integrativen Unterricht	9
4 Probleme der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und Schlussfolgerungen für die Diagnostikfunktion und die Planung sonderpädagogischer Ressourcen	20
5 Zur Ausgangslage und möglichen Entwicklungen in der Stadtgemeinde Bremen – Daten und ihre Interpretation	32
6 Sonderpädagogische Förderung in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Verhalten in den Förderzentren LSV, im gemeinsamen Unterricht und Alternativen zur gegenwärtigen Doppelstruktur	43
7 Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Verhaltensauffälligkeiten) – Problemlagen und Perspektiven für die Stadtgemeinde Bremen	50
8 Förderung in den Schwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und geistige Entwicklung	65
9 Konsequenzen: Zur Entwicklung der Ausgaben bei verstärkter Integration	75
10 Zusammenfassung der Empfehlungen	80
11 Literaturnachweise	83
12 Tabellen und Standortkarte Förderzentren Stadtgemeinde Bremen	89

1. Ziel und Fragestellungen des Gutachtens

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Frau Renate Jürgens-Pieper, hat den Verfassern im April 2008 den Auftrag erteilt, bis zum 31. 7. 2008 ein Gutachten „zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in der Stadtgemeinde Bremen“ zu erstellen. „Das Gutachten soll auf die Frage eingehen, ob die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf den wissenschaftlich basierten Standards und der Praxis anderer Länder entspricht, und ob die Aufträge, die die Förderzentren auf der Basis des Schulgesetzes und der gültigen Sonderpädagogikverordnung haben, mit der bestehenden Struktur und Arbeitsweise erfüllt werden können.“

Im Einzelnen sind folgende Aspekte erbeten worden aufzuhellen:

- „Darstellung des Forschungsstandes zu qualitativen Aspekten gesonderter und integrierter sonderpädagogischer Förderung;
- Beschreibung und Bewertung des Status quo in Bremen und ggf. Entwicklung alternativer Ansätze;
- Überprüfung diagnostischer Verfahren;
- Analyse struktureller Rahmenbedingungen, insbesondere Frage nach dem Erhalt eigenständiger Förderzentren im Bereich Lernen und alternative Entwicklungsperspektiven im Bereich der Primar- und Sekundarstufen;
- Entwicklung sonderpädagogischer Fördergruppen an Gymnasien („Koop-Klassen“) und Darstellung alternativer Modelle;
- Sonderpädagogische Förderung verhaltensschwieriger Kinder (ggf. alternative Modelle für die Schule für Erziehungshilfe);
- Analyse der Kooperationen mit unterstützenden Diensten und Optimierung;
- Vergleichende Analyse der Ausgaben für das gegenwärtig in Bremen praktizierte Verfahren der sonderpädagogischen Förderung sowie des im Rahmen des Gutachtens vorgeschlagenen alternativen Verfahrens.“

Diese Fragestellungen sind teilweise mehrfach innerhalb der einzelnen Abschnitte des Gutachtens bearbeitet, so dass die Gliederung nicht völlig identisch ist mit diesen Fragestellungen.

Während der Erstellung des Gutachtens findet in Bremen zugleich eine intensive Beratung der gesamten Schulentwicklung statt. Da die Ergebnisse dieses Prozesses nicht absehbar sind, besteht einerseits eine gewisse Unsicherheit, inwieweit unsere Empfehlungen in Bezug auf sonderpädagogische Förderung kompatibel sind mit den künftigen Strukturen; andererseits bietet sich dadurch die Chance, die sonderpädagogische Förderung in die künftigen allgemeinen Strukturen gleichwertig einzubeziehen. Das könnte die Qualität des gesamten Reformprozesses erhöhen.

Das Gutachten beruht auf der Analyse vorhandener amtlicher Daten, einer Reihe von Expertengesprächen, der Kenntnisnahme zahlreicher Stellungnahmen und Papiere, die von Verbänden, Arbeitsgemeinschaften und bildungspolitischen Vertretungen von Eltern, Lehrern, Behindertenverbänden und Parteien vorliegen, und der Auswertung einschlägiger quantitativer und qualitativer Studien im Bereich der Integrations- und Sonderpädagogik, der Schul- und Unterrichtsforschung und der Bildungsökonomie. Trotz dieser breiten Grundlage weisen die Verfasser darauf hin, dass sie als Externe möglicherweise nicht immer zureichend die Realität der Stadtgemeinde Bremen abbilden können. Das Gutachten versteht sich einerseits als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen, andererseits als Anstoß für eine sachorientierte und wissenschaftsbasierte Diskussion in und mit der Öffentlichkeit.

Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz,
Essen und Berlin im Juli 2008

2. Internationale und nationale Entwicklungen im Hinblick auf Zielsetzungen in Bremen

Die Frage der Weiterentwicklung der gemeinsamen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen im Land Bremen, dargestellt an der Stadtgemeinde Bremen, ist eng verbunden mit nationalen und internationalen Rahmenbedingungen und Vorgaben im Bereich der gesellschaftlichen Entwicklung, der Sozialisation und der allgemeinen und speziellen Bildungspolitik. Sie sollen im Folgenden kurz skizziert werden, um die Vorschläge der Expertise einordnen zu können.

2.1 Internationale und nationale Bildungspolitik

Die internationale Entwicklung ist schon seit den 1970er Jahren bestimmt durch eine zunehmende gesamtstaatliche Umstellung der sonderpädagogischen Förderung von „students with special educational needs“ (im Folgenden Schüler mit SEN), etwa in den USA, in Italien oder in den skandinavischen Ländern. Die OECD unterstützte diese Entwicklung durch eine ausführliche Dokumentation (OECD 1995), in der unter anderem die Rechtsansprüche Behinderter, die pädagogischen Implikationen im allgemeinen Schulwesen und nicht zuletzt die Frage behandelt wurde, ob „Integration teurer ist“ – eine Frage, die von zahlreichen Einzelstaaten verneint wurde. Aus Sicht der OECD stellt das gesonderte Förderschulsystem eine auch finanziell ungünstigere Problemlösung dar (Hegarty 1995, 77 ff.).

Im Juni 1994 fand eine Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ im spanischen Salamanca, an dem zahlreiche Staaten offiziell teilnahmen. Dort wurde die „Salamanca-Erklärung“ verabschiedet, in der es u.a. heißt:

„Wir glauben und erklären,

- dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten,
- dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,

- dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollen, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen,
- dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollen,
- dass Regelschulen mit dieser internationalen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen¹ eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems“ (Unesco 1996, 7).

Die Bundesrepublik Deutschland hat diese Erklärung mit unterzeichnet. Sie ist insofern von besonderer Bedeutung, als sie von den Stärken einzelner Kinder und nicht von einem defizitorientierten Förderkonzept ausgeht, detaillierte Aktionsprogramme enthält und zahlreiche Staaten veranlasste, ihr Fördersystem grundsätzlich auf Integration umzustellen.

Die Vereinten Nationen haben im Dezember 2006 ein internationales Übereinkommen („Convention on the Rights of Persons with Disabilities“) verabschiedet, das die Rechte von Personen mit Behinderungen weltweit regelt. Die Bundesrepublik Deutschland hat diesen Vertrag im März 2007 paraphiert. Es soll als Gesetz im Bundestag und Bundesrat im Frühjahr 2009 beschlossen werden und erhält dann Rechtskraft. In der „Convention“ ist der Artikel 24 (Bildung und Erziehung) enthalten, in dem es u.a. heißt,

“States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education at all levels. They shall ensure that:

a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

¹ Im Original „inclusive schools“.

b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;

Reasonable accommodation of the individual's requirement is provided;

c) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;

d) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion" (Convention 2006, Art 24)"².

Die Convention verpflichtet die Staaten danach, "volle Inklusion" im Bildungssystem zu ermöglichen – vom Kindergarten über die Schule bis zur beruflichen Ausbildung. Begründet wird diese Haltung der UN in unterschiedlicher Weise: mit den allgemeinen Menschenrechten auf volle Partizipation, mit besserer Förderungschance sowie mit größerer Effektivität im Kosten-Nutzen-Verhältnis.

Die Position der Kultusministerkonferenz (KMK) seit 1994, nämlich Integration (im Schulwesen) zu ermöglichen, jedoch das Sonderschulsystem vollständig – ggf. mit Zusammenfassungen einzelner Förderschularten – zu erhalten, ist mit der Konvention nicht (mehr) in Übereinstimmung und müsste entsprechend angepasst werden. Schulgesetzlich herrscht in den meisten Bundesländern ein Doppelsystem (Förderschularten und GU) vor. Das hat dazu geführt, dass der Anteil von Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf *insgesamt steigt*, weil einerseits die SEN-Schüler aufgrund wachsender Wünsche von Erziehungsbe-

² „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten *ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen* und lebenslanges Lernen...Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Unterzeichnerstaaten sicher, dass ...a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, *Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen* haben; c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden; d) Menschen mit Behinderungen *innerhalb des allgemeinen Bildungssystems* die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern; e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.“ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Abruf 20.5.2008). Es sei darauf hingewiesen, dass die deutsche Übersetzung, die zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmt ist, das Wort „inclusion“ mit „Integration“ übersetzt; Behindertenverbände bestehen demgegenüber auf der Übersetzung „Inklusion“.

rechtigten (vgl. Schnell 2003) für Gemeinsamen Unterricht (GU) zunehmen, andererseits die vorhandenen Schulplätze in den Sonderschulen / Förderschulen³ besetzt werden. Insbesondere dann, wenn die Förderschulen zugleich die Diagnostik für den GU vornehmen, besteht die Gefahr, dass die Existenzsicherung der eigenen Institution – durch Sicherung eines Minimums an Unterricht und Schülern – in die Förderort-Empfehlungen einfließen. Entscheidet die Bildungverwaltung, besteht die Gefahr, dass diese Entscheidungen in Grenzfällen nach Maßgabe vorhandener Förderstunden gefällt werden.

Mit dem doppelten Förderort-System sind in Deutschland aufgrund des bisherigen Zuweisungsverfahrens steigende Förderkinder-Anteile und damit Kosten verbunden. Versuche einzelner Bundesländer, diese innerhalb des doppelten Förderort-Systems zu begrenzen (Haushaltsvorbehalt für GU), beschädigen die notwendige Förderung durch zu geringen personellen Einsatz für einzelne Kinder.

Unabhängig von diesem Problem müssten die Bundesländer, bei Annahme der Convention, ihre bisherige Position korrigieren. Mit der Annahme der Convention entstünde mindestens ein *Rechtsanspruch* auf gemeinsamen Unterricht, und zwar unabhängig von einem Haushaltsvorbehalt (der ja nicht für Förderschulen, sondern nur für den GU gilt), aber auch unabhängig von anderen Vorbehalten, etwa einer grundsätzlichen Ablehnung von Sinnesbehinderten in allgemeinen Schulen, wenn Lehrer sich überfordert fühlen würden. Die Rechtslage würde dann erfordern, dass die personellen und sächlichen Voraussetzungen zu schaffen sind.

Das gilt auch für das Bundesland Bremen. Damit entfiere die bisherige Praxis, dass die Entscheidung über den Förderort die Schulaufsicht trifft. Zwar wird im Bremischen Schulgesetz davon gesprochen, dass „der Unterricht und das weitere Schulleben [] für behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler so weit wie möglich gemeinsam gestaltet werden (soll). Die Schule hat der Ausgrenzung von Behinderten entgegenzuwirken“ (BremSchulG § 4, Abs. 5). „Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben im Rahmen der Schulpflicht *das Recht*, allgemeine Schulen zu besuchen und dort die sonderpädagogischen Hilfen für die Teilnahme am Unterricht, der so weit wie möglich gemeinsam in der Regelklasse durchzuführen ist, zu erhalten“ (§35,4 BremSchulG).

³ Im Folgenden wird durchgehend von Förderschulen gesprochen, wenn damit gemeint ist, dass dort Unterricht stattfindet. Wenn es historisch erforderlich ist, wird der Begriff Sonderschule verwendet. Die Sprachregelung ist in den Bundesländern uneinheitlich. Das gilt auch für den Begriff „Förderzentrum“.

Auch wird davon gesprochen, dass Unterricht in Sonderklassen oder in Förderschulen nur „ausnahmsweise“ erlaubt sein soll, wenn dieser „erforderlich oder zweckmäßig“ (ebda) sei. Faktisch liegen in der Stadtgemeinde Bremen (vgl. Kap. 5) aber die Ausnahmen bei etwa der Hälfte – was den Begriff der Ausnahme und analog der Regel aufhebt. Was „erforderlich und zweckmäßig“ ist, entscheidet das Ministerium durch seine zuständige Fachaufsicht. Der Vorrang der Gemeinsamen Erziehung ist also zwar gesetzlich verankert, in der Realität jedoch größtenteils nicht erfüllt – und die internationale und künftige deutsche Rechtslage geht deutlich darüber hinaus.

Rechtlich ist im Übrigen das Parlament frei, einzelne Förderschularten aufzuheben und den Förderschwerpunkt völlig in die allgemeinen Schulen zu integrieren. Dies ist, in Bezug auf die Klassen 1-4, für die Bereiche Lernen, Verhalten und Sprache in Bremen erfolgt. Dies auf weitere Schulstufen und Förderbereiche auszuweiten, entspräche der Convention auf „inclusive education“.

2.2 Ziele der speziellen Förderung von Kindern mit Behinderungen im Kontext allgemeiner gesellschaftlicher Entwicklungen

Kinder wachsen heute generell unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen auf, die zu einem Wandel sowohl der familialen als auch der öffentlichen Erziehungs- und Bildungserwartungen führten. Das gilt auch für Kinder mit Behinderungen. Kinder sollen frühzeitig selbstständig ihren Alltag planen können, Freunde finden und erhalten, selbstständig Freizeitaktivitäten nachgehen können, in der Familie und im öffentlichen Raum „verhandelnd“ ihre Wünsche mit denen des sozialen Nahraums austarieren und in multikulturellen Umwelten andere Lebensstile akzeptieren. Sie sollen sich in der pluralen Konsumgesellschaft technisch versiert, körperbewusst, gesundheitsbewusst, kommunikativ, sprachlich vielfältig und kulturell offen entwickeln und gute (schulische, berufliche) Abschlüsse erreichen (vgl. u.a. Preuss-Lausitz 1993).

Solche gestiegenen Ansprüche auch an Kinder mit physischen Beeinträchtigungen oder kognitiven und sozialen Einschränkungen können problematischen Druck erzeugen sowohl auf die Kinder als auch auf die Erziehungsberechtigten und die Erzieherinnen (im vorschulischen Bereich), die Lehrkräfte (im schulischen Bereich) und diejenigen, die im Freizeitbereich oder in der Familien- und Jugendhil-

fe mit Förderkindern arbeiten. Andererseits sind in diesen Modernisierungsfolgen auch ganz neue Chancen enthalten, vor allem, wenn Förderkinder integrativ aufwachsen. Denn die Zuordnung bestimmter Kinder zu speziellen Förderschwerpunkten bedeutet ja nicht, dass bei ihnen in anderen Entwicklungsfeldern nicht große Potenziale vorhanden sind, die im sozialen Austausch mit nichtbehinderten Kindern genutzt und gestärkt werden können. Pädagogisch ist an diese Potenziale auch in der speziellen Förderung anzuknüpfen.

Da Unterricht und Schule heute mit sozial, ethnisch und kulturell heterogen zusammengesetzten Kindern zu tun hat und daher generell eine „Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ (Prengel 1993, Preuss-Lausitz 1993) erforderlich ist, ist die Integration von Kindern mit physischen und kognitiven Beeinträchtigungen nur eine weitere Facette in einem individualisierenden, aber zugleich auf gemeinsame Lernsituationen bezogenen Unterricht. Integration *erzwingt*, auf individuelle Lernvoraussetzungen einzugehen. Das ist jedoch heute ohnehin erforderlich. Dadurch enthält ein konsequent organisierter und angemessen ausgestatteter Gemeinsamer Unterricht Lern- und Entwicklungschancen hin zum „guten Unterricht“ für alle Schülerinnen und Schüler.

3. Forschungsstand zu qualitativen und quantitativen Aspekten gesonderter und integrierter sonderpädagogischer Förderung und Schlussfolgerungen für guten integrativen Unterricht

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse, möglichst in vergleichender Weise zwischen Förderschulen und Integration, in drei Bereichen skizziert, um Schlussfolgerungen für die weiteren Kapitel der Expertise ziehen zu können: in Bezug auf *Schulleistungen*, in Bezug auf *soziale Integration* und in Bezug auf Formen *optimalen integrativen Unterrichts und förderlichen Rahmenbedingungen des Schulklimas und des Schullebens*.

Nach über 30 Jahren Gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler (GU) liegen international und im deutschsprachigen Raum umfangreiche qualitative und quantitative Forschungsergebnisse vor. Im gleichen Zeitraum hat sich die empirische allgemeine Unterrichts- und Schulforschung, ausgehend vom englischen Sprachraum, auch in Deutschland weiterentwickelt. In Bezug auf „guten Unterricht“ in heterogenen Klassen, aber auch in Bezug auf produktiven Umgang mit Störungen und Verhaltensproblemen kommen beide, bislang getrennte, Forschungsstränge zu sehr ähnlichen, mindestens miteinander kompatiblen Ergebnissen. Dennoch muss festgehalten werden, dass die Kenntnisse aus den wissenschaftlichen Begleitungen des GU in der Regel nicht in die Diskurse der allgemeinen Pädagogik eingeflossen sind. Das begründet sich zum Einen dadurch, dass die Sonderpädagogik mit eigenen Bindestrich-Pädagogiken, getrennter Lehrerausbildung in meist eigenständigen Fakultäten und eigenem Lehramt eher selten an allgemeinen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsvorhaben, Fachkongressen und Diskursen teilnahm, sondern diese eher eigenständig führte und ihre empirischen Traditionen noch geringer ausgeprägt waren als die der allgemeinen Pädagogik (vgl. Preuss-Lausitz 2001). Zum anderen hat sich die allgemeine Erziehungswissenschaft wie die Allgemeine Didaktik in der Regel nicht für Kinder mit Behinderungen mitverantwortlich gefühlt und sich selten auf die sonderpädagogische Fachwissenschaft bezogen. Ausdruck dieser über Jahrzehnte bestehenden gegenseitigen Nichtbeachtung ist beispielsweise die Ausklammerung behinderter Schüler bzw. der Förderschulen aus

den PISA-Studien (vgl. Stechow/Hofmann 2006)⁴ Als Folge kann die öffentliche Nichtbeachtung der Leistungs- und Sozialentwicklung in den Förderschulen angesehen werden. Die sich nach den PISA-Studien auf die Hauptschule konzentrierenden Debatten über die Folgen ungünstiger Lern- und Entwicklungsmilieus mit der Folge einer Negativauslese und geringem Anregungspotenzial (Tillmann 2006) hätten mit noch deutlicherer Plausibilität auf einen Teil der Förderschulen übertragen werden können. Andererseits liegen durch die Forschung in GU-Klassen Ergebnisse vor, die für Lernen in heterogenen Klassen der allgemeinen Schulen längst hätten genutzt werden können. Nötig ist also eine Zusammenführung beider Traditionen, die in Ansätzen seit wenigen Jahren erkennbar ist. Im Folgenden werden jene Forschungsergebnisse berichtet, die für die Gesamtfragestellung der Expertise von besonderer Bedeutung sind. Verwiesen wird im Übrigen auf Übersichten bei Haeberlin u.a. (1990), Bless (1995), Hildeschiedt/Sander (1996), Preuss-Lausitz (2002) und Feyerer/Prammer (2003).

3.1 Leistungsentwicklung

Untersuchungen zur Leistungsentwicklung in integrativen Klassen und in Förderschulen liegen unter zwei Fragestellungen vor: 1. Wie entwickeln sich die *Schulleistungen bei Förderschülern im GU im Vergleich zu entsprechenden Förderschulen* (alle übrigen relevanten Faktoren gleich gehalten)? 2. Wie entwickeln sich die *Leistungen nichtbehinderter, insbesondere leistungsstarker Schüler innerhalb von Integrationsklassen im Vergleich zu nichtintegrativen Klassen*? Beide Fragen werden auf nationaler wie auf internationaler Ebene trotz unterschiedlicher methodischer Zugänge überraschend gleich beantwortet.

Zu 1: Es liegen zahlreiche Studien vor, die einen deutlichen *Leistungsvorsprung von Förderschülern in integrativen Settings* belegen⁵ (Haeberlin u.a. 1990; Bless

⁴ In die Gesamtstichprobe bei PISA gehen zwar Sonderschüler ein, aber nur für die Förderschwerpunkte Lernen und Verhalten (Dt. PISA-Konsortium 2003, 21), im Umfang von rd. 100 Kindern, damit die Gesamtzahl repräsentativ wird. Sie werden jedoch nicht gesondert ausgewertet. Das gilt für alle PISA-Studien (2000, 2003, 2006).

⁵ Die meisten Integrationsklassen nehmen SEN mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten bzw. Behinderungen auf, und auch die Untersuchungen unterscheiden nicht durchweg nach Förderschwerpunkt, sondern zwischen Schülern mit und ohne SEN. Ausnahmen sind u.a. die Studien von Tent (1991), Haeberlin (1990), Bless (1995), Wocken (2007), die sich auf die Entwicklung im Förderbereich Lernen konzentrieren. Es liegen relativ wenig Studien für die Förderbereiche körperliche Beeinträchtigungen und Sinnesbehinderungen vor.

1995, Hildeschmidt/Sander 1996). Tent u.a. (1991) stellen fest, dass die Intelligenzentwicklung und die Leistungsentwicklung desto ungünstiger verläuft, je länger Schüler/innen in Sonderschulen unterrichtet werden, und desto günstiger, je länger sie in Regelschulen verbleiben. Diese Ergebnisse der späten 1980er Jahre werden von Wocken (2007) für Hamburg, Brandenburg und Niedersachsen bestätigt⁶. Wocken hat außerdem festgestellt, dass die in Förderschulen unterrichteten Kinder überwiegend sozial (und ethnisch) stark ausgelesen sind. „Der durchschnittliche sozioökonomische Status von Förderschulfamilien liegt unterhalb des Niveaus der Arbeiterschicht; mit einigem Recht könnte man das Herkunftsmilieu durchaus als Sub-Proletariat kennzeichnen“ (Wocken 1007, 47)⁷. Die differenziert dargelegten Ergebnisse „sprechen unzweifelhaft gegen eine kompensatorische, rehabilitative Wirksamkeit der Förderschule“ (ebda., 55). Wocken erklärt dieses Ergebnis nicht etwa durch „schlechten“ Unterricht, sondern durch die fast unvermeidliche „reduktive Didaktik“: Lehrer passen sich durch Senkung der Anforderungen den Schülern an, und diese haben wenig Peer-Zugpferde, die sie motivieren könnten. Daher sei die *Förderschule durch eine vierfache Reduktion gekennzeichnet*: eine curriculare (Senkung der Ansprüche), eine methodische (Kleinschrittigkeit), eine soziale (bildungsfernes soziales Milieu) und eine zeitliche (häufige Störungen und Absentismus). Wocken plädiert aus diesem Grund für eine allgemeine Auflösung der Sonderschule für Lernbehinderte bzw. der Allgemeinen Förderschule – aufgrund ihrer Lern-Ineffektivität, der Verstärkung sozialer Auslese und der Kumulation sozial unerwünschter Orientierungen und Verhaltensformen. Bekanntlich schneiden Förderschulen bei Studien zur Schüलगewalt am ungünstigsten ab (vgl. Holtappels u.a. 1997).

Eine mehrjährige Studie über die Sozial- und Leistungsentwicklung *verhaltensauffälliger* SEN-Kinder im GU zeigt dagegen nach drei Schuljahren eine deutliche Leistungsstabilisierung (und verbesserte Sozialprognosen) (vgl. Preuss-Lausitz 2005, Textor 2007).

Die Sekundäranalyse empirischer Studien *englischsprachiger* Länder durch Haeberlin u.a. (1990, 113 ff.) führt zu dem Ergebnis, dass alle Daten und Studien „be-

⁶ In Bremen wurde in den 1980er Jahren die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs Grundschule Robinsbalje durchgeführt, Leistungsdaten dabei jedoch nicht erhoben, sondern vor allem Interaktionsprozesse und Curiculumentwicklung dokumentiert. Vgl. Feuser/Meyer 1987.

⁷ Sonderschulen nehmen außerdem deutlich überdurchschnittlich Jungen auf – besonders extrem die Schule für Erziehungshilfe (80-90% Jungen), aber auch alle anderen, in der Regel zwischen 55% (Körperbehinderung) und 65% (Lernen). Vgl. zu Bremen Kap. 5.

züglich der Entwicklung der Schulleistungen eine tendenzielle Unterlegenheit der Sonderklassenschüler nachweisen“ (Haeberlin u.a. 1990, 114).

Besonders beachtlich ist eine umfangreiche und auf Langzeitwirkung angelegte norwegische Studie (Myklebust 2006). In Norwegen gibt es in der Regel keine Sonderschulen, sondern einerseits Sonderklassen in Regelschulen, andererseits vollständig integrativen Unterricht (mit allen Behinderungsbereichen). Hier wird der akademische bzw. Ausbildungserfolg im Sek-II-Bereich zwischen dem 17. und dem 23. Lebensjahr in zwei Kohorten bei 760 und 460 Schülern mit Behinderungen (aller Schweregrade und Behinderungen) untersucht, und zwar einerseits in Sonderklassen, andererseits in Regelklassen (auch der beruflichen Bildung). Im Ergebnis kommt Myklebust zu dem Ergebnis, dass auch bei Kontrolle von Geschlecht, Familienhintergrund und Behinderungsumfang die *Sonderklasse als Lernort durchweg schlechtere Leistungen bewirkt als interaktive Formen*. In Sonderklassen erreichten 35% der SEN die allgemeinen Leistungsziele, in Integrationsklassen 60%. „Those receiving support exclusively within ordinary classes were successful to a much greater extent than the rest of the students“ (Myklebust 2006, 78). Übertragen auf deutsche Verhältnisse bedeutet dies, dass von sog. *Außenklassen* in Regelschulen in Bezug auf Leistungsziele keine Erfolge zu erwarten sind.

Die einzige *vergleichende Langzeitstudie* liegt aus der Schweiz vor (vgl. Riedo 2000). 69 junge Erwachsene deutschsprachiger Herkunft und mit gleichem Sozialstatus und IQ, von denen 36 in sonderpädagogischen Kleinklassen, 32 integrativ in Regelklassen unterrichtet worden waren, berichteten in ausführlichen Interviews von ihrer Schulerfahrung, ihrer beruflichen und ihrer privaten Entwicklung. Riedo stellt fest, dass die Sonderbeschulung sich negativ auf das Selbstbild und die Sozialkontakte, ja sogar auf die Stabilität der privaten Partnerbeziehungen auswirkt. „Das Verbleiben in der Regelklasse wirkt sich längerfristig positiv auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten aus“ (Riedo 2000, 196). Auch die Berufsausbildung und Berufswahl gelingt dieser – anfangs gleich leistungsschwachen und IQ-gleichen – Gruppe besser. „Integration wirkt sich längerfristig positiv auf die Sozialkompetenz aus“ (ebda., 199). Riedo schließt aus seiner Langzeitstudie, „angesichts der gewonnenen Erkenntnisse muss (zumindest für die sogenannten „lernbehinderten“ Schüler) eine konsequente Integration bis ans Ende der obligatorischen Schulzeit gefordert werden“ (ebda., 200).

Ein abweichendes Ergebnis zeigen nur die Hamburger „Integrativen Regelklassen“ (IR); deren Leistungsdurchschnitte waren geringer als die der Hamburger sog. Integrationsklassen mit geistig, körper- und sinnesbehinderten Schülerinnen und Schülern. Das erklärt sich mehrfach: die IR wurden ausschließlich in sozialen Brennpunkten eingerichtet; kein Schüler wurde individuell diagnostiziert, so dass über die Häufung von Kindern mit Lernproblemen in einzelnen IR keine objektiven Ausgangsdaten vorlagen; daher blieb unklar, wie die jeweilige individuelle Lernentwicklung einzuschätzen war (Hinz u.a. 1998). Die IR sind nicht zuletzt aus diesen Gründen nicht weiter eingerichtet worden.

Zu 2: Besorgte Eltern *nichtbehinderter Schüler/innen* fragen zu Recht, ob ihr eigenes Kind durch den gemeinsamen Unterricht benachteiligt wird, d.h. weniger lernt als in vergleichbaren nichtintegrativen Klassen. Daher hat die Integrationsforschung diese Frage ausführlich untersucht. Methodisch war diese Frage relativ einfach zu untersuchen, da in fast allen Schulen mit GU auch parallele nichtintegrative Klassen bestehen.

- Die frühen Studien in Berlin zeigen bei nichtbehinderten Schülern im GU günstigere Ergebnisse in Mathematik und in Rechtschreiben als in Parallelklassen (Hetzner 1988).
- In Hamburg (Wocken 1987) werden vergleichend keine generellen Leistungsdifferenzen festgestellt.
- Unterleitner (1990) beobachtet eine Leistungsüberlegenheit der Kinder ohne Behinderung in Integrationsklassen im Vergleich zu entsprechenden Schülern in nichtintegrativen Klassen; auch ist die Konzentrationsfähigkeit höher.
- Bless/Klaghofer (1991) gehen der Frage nach, ob die begabteren Schüler/innen mit $IQ > 117$ in ihrer Schulleistung, ihrem Wohlbefinden, der sozialen Stellung oder dem Fähigkeitsselbstkonzept in Integrationsklassen ungünstiger abschneiden als in vergleichbaren nichtintegrativen Klassen. Das ist in allen vier Bereichen nicht der Fall.
- Dumke/Schäfer (1993) stellen für die Klassen 5-7 auf der Grundlage von Tests und Lehrereinschätzungen eine leichte Überlegenheit der Integrationsklassen fest.

- Eine methodisch anspruchsvolle österreichische Studie untersucht im 8. Schuljahr in neun Schulen mit neun Integrations- und 23 Vergleichsklassen (einschließlich Gymnasialklassen) die Wirkungen für Deutsch, Mathematik und Englisch (Feyerer 1998, 130 ff.). Die nichtbehinderten Schüler/innen der Integrations- und Parallelklassen unterscheiden sich in allen drei Domänen bei Gleichhaltung aller übrigen Faktoren nicht; das gilt sowohl für die besonders begabten ($IQ > 117$) als auch für die durchschnittlich und schwächer begabten Schüler/innen ohne Förderbedarf. Trotz einer größeren Streuung der gemessenen Begabung in den Integrationsklassen schlägt sich diese Streuung erwartungswidrig nicht in den Leistungen nieder. Mit anderen Worten: Nichtbehinderte Schüler/innen werden im GU durch behinderte Kinder in ihren Leistungen nicht beeinträchtigt. Sie haben sogar ein positiveres Leistungsselbstkonzept und ein höheres Selbstwertgefühl als die Schüler/innen in den Parallelklassen, und sie dürften erhebliche soziale Kompetenzen im alltäglichen Umgang erwerben. Erklärt wird dies mit binnendifferenzierenden individualisierendem und sozial integrativem Unterricht und Schulleben.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass Sonderklassen und Sonderschulen für Schüler/innen mit Behinderungen und mit Lernproblemen die kognitive Entwicklung und die sozialen Kompetenzen nicht besser fördern als integrativer Unterricht, sondern im Gegenteil GU in beiden Bereichen förderlicher ist. Das ist durch die PISA-Studien für „Risikokinder“ für ausgelesene Hauptschulklassen analog festgestellt worden (vgl. PISA-Konsortium 2006). Zugleich werden leistungsstarke Schüler in integrativen Klassen in der Leistungsentwicklung nicht beeinträchtigt. Unter Leistungsaspekten sprechen daher alle Daten für die Ablösung von Sonderschulen und –klassen. Es wundert nicht, dass selbst anfangs skeptische Eltern nichtbehinderter Kinder mit längerer Schulerfahrung ihrer Kinder deutlich steigende hohe Zustimmungswerte zum gemeinsamen Unterricht zeigen (vgl. u.a. Preuss-Lausitz 1997, 151 ff.).

3.2 Soziale Entwicklung

Viele Eltern wünschen für ihre Kinder mit Behinderungen integrative Beschulung, da sie die im Vorschulbereich entstandenen sozialen Kontakte und Erfahrungen fortsetzen möchten und die Gefahr besteht, dass Unterricht in wohnortentfernten Förderschulen mit einer behinderungshomogenen Zusammensetzung zur sozialen Isolation führen kann. Ob dieses Ziel erreicht wird, hat die Integrationsforschung von Anfang an umfänglich untersucht. Dabei konnte festgestellt werden, dass auch nach der Schulversuchsphase soziale Integration in die eigene Klasse gut gelingt, wenn individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden. Integrationsklassen haben im Vergleich zu nichtintegrativen Vergleichsklassen meist ein signifikant besseres Klassenklima (u.a. Feyerer 1998, Heyer u.a. 1990, Preuss-Lausitz 1997). Kinder mit Behinderungen – auch Kinder mit geistigen Behinderungen – sind im GU im Primarbereich gut integriert; im Sekundarbereich reduzieren die Schwierigkeiten der Pubertät die Alltagskontakte, nicht jedoch die generelle Akzeptanz, um am Ende der Sekundarstufe wieder zu einem Gefühl einer engen Klassengemeinschaft zu führen (Köbberling/Schley 2000). Auch der Umfang der realisierten Freundschaften am Nachmittag ist i.d.R. nicht geringer als in der Streubreite der übrigen Schüler/innen (Preuss-Lausitz 1997).

Häberlin u.a. (1990) haben davon abweichend in ihren Schweizer Studien eine *geringere* soziale Integration leistungschwacher Schüler in die Freundschaftsnetze der Klasse beobachtet. Sie führen dies auf die spezifische Förderstruktur zurück, nämlich Kinder mit SEN *parallel zum Regelunterricht immer wieder in Kleingruppen getrennt* zu unterrichten. Das führt offenkundig zu Stigmatisierungseffekten. Bächtold (1999) hat darüber hinaus festgestellt, dass diese Form der Förderung wenig leistungseffektiv ist. Die deutsche Form des GU wird im Unterschied dazu i.d.R. durch zusätzliche Förderung *innerhalb des Klassenraums* durchgeführt. Textor (2007, 192) bestätigt auf der Grundlage der Auswertung von 80 Unterrichtsstunden, dass bei Förderung innerhalb des Klassenzimmers, also realer Doppelbesetzung, die Lernaufmerksamkeit gerade auch bei Kindern mit Verhaltensproblemen hochsignifikant höher ist als wenn die Förderlehrkräfte mit einer Kleingruppe den Raum verlassen, um im Gruppenraum oder auf dem Flur getrennt zu unterrichten. Das „Vier-Augen-Prinzip“ erweist sich, unter dem As-

pekt der Flexibilität des Lehrereinsatzes, der Ansprechbarkeit und der sozialen Kontrolle für die gesamte Klasse als günstigste Variante.

Probleme der Akzeptanz haben dagegen *Kinder mit Aggressionen* – wie in allen Schulklassen, und zwar unabhängig von ihrem SEN-Status. Daher sind aggressionsmindernde Verhaltensmodifikationen und klassenübergreifende Präventionen und Interventionen notwendig (vgl. Kap. 7).

Förderschulen und GU sind vergleichend auch unter dem Aspekt der Entwicklung von Toleranz gegenüber anderen stigmatisierbaren Gruppen untersucht worden, also im Hinblick auf demokratische Sozialisation. Dabei wurde von Wocken (1993) die soziale Nähe bzw. Distanz zu bestimmten Behinderungen und Verhaltensformen in Förderschulen und im GU gemessen. Festgestellt wurde, dass in Förderschulen unterschiedlicher Art die Ablehnung von Behinderten (geistige Behinderung, Körper- und Sinnesbehinderung) deutlich größer ist als durch SEN im gemeinsamen Unterricht. Preuss-Lausitz (1998) replizierte diese Studie im Vergleich von parallelen Integrations- und Nichtintegrationsklassen und konnte zeigen, dass Kinder mit SEN die geringste Distanz/Ablehnung gegenüber Behinderten aller Art zeigen und die nichtbehinderten Kinder in Integrationsklassen eine geringere Distanz als die in nichtintegrativen Parallelklassen haben. GU befördert also durch die alltägliche Erfahrung im Umgang miteinander größere Toleranz (und hat darüber hinaus einen Transfereffekt im Hinblick auf eine weitere Außenseitergruppe, nämlich Kinder mit Migrationshintergrund, vgl. dort). In beiden Studien waren jedoch aggressive Kinder die unbeliebteste Gruppe – bei allen Teilpopulationen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass soziale Integration i.d.R. erfolgreich stattfindet, jedoch vom sozialen Verhalten der Kinder und von der Kompetenz der Lehrkräfte abhängt, inwieweit es gelingt, einerseits gemeinsame Grundregeln zu erarbeiten und zu sichern, andererseits Sonderregeln für einzelne Situationen und Kinder zu vermitteln, soweit diese erforderlich sind.

3.3 Guter integrativer Unterricht und organisatorische Rahmung

Unterrichtsforschung, die vergleichend die Arbeit in Förderschulen und Integrationsklassen untersucht, liegt nicht vor – sie ist weder bildungspolitisch beauftragt

noch von der Forschung eigenständig initiiert worden. Auch gibt es leider kaum empirische qualitätsvolle Studien und damit gesicherte Kenntnisse über den Unterricht in den Schulen der verschiedenen Förderschwerpunkte (sieht man einmal von Beschreibungen des eigenen Unterrichts ab).

Dafür gibt es zahlreiche Studien, die die Frage prüfen, ob Integrationsklassen häufiger als nichtintegrative Klassen in der allgemeinen Schule individualisierende, binnendifferenzierende und handlungsorientierte Arbeitsformen verwenden und welche didaktischen Strukturen und Rahmenbedingungen gelingenden Unterricht wahrscheinlicher machen. Dazu liegt in der Auswertung von best-practice-Studien aus 17 Staaten auch eine umfangreiche europäische Dokumentation vor (Meijer 2001). Sie stimmt mit den vorliegenden deutschsprachigen Untersuchungen überein.

Im Ergebnis kann festgestellt werden, dass Unterricht in integrativen Klassen deutlich häufiger als in nichtintegrative Klassen durch *differenzierende Leistungsansprüche, vielfältigere Sozialformen, zahlreichere Medien, individualisierende und zugleich kooperative Übungsformen und individuellere Bewertungsformen* gekennzeichnet ist (Dumke 1991, Feyerer 1998, Meijer 2001). In Bezug auf die internationale Forschung über „guten Unterricht“, d.h. lernwirksamen und auf individuelle Lernausgangslagen bezogenen und zugleich sozial befriedigenden Unterricht, die Meyer (2004)⁸ und Helmcke (2007) für den deutschen Sprachraum aufgearbeitet haben und teilweise durch eigene Untersuchungen bestätigten, können diese Elemente als Teil guten Unterrichts angesehen werden, sie reichen jedoch nicht aus. Podlesch (2003) hat auf der Grundlage langjähriger wissenschaftlicher Begleitung integrierter geistig, lern- und sinnesbehinderter Kinder die Komponenten *Lernen durch Kommunikation, Lernen mit allen Sinnen, Lernen durch Handeln, Lernen durch Selbst- und Mitbestimmung (Wahlmöglichkeiten)* ergänzend hinzugefügt. Meijer (2001, 2003) hat auf der Grundlage der best-practice-Studien darauf verwiesen, dass folgende fünf Aspekte für gelingenden integrativen Unterricht wichtig sind:

⁸ Meyer (2004) nennt folgende Merkmale: Intensive Nutzung der Lernzeit. Zielführende Gespräche. Klares, aufmerksames, freundliches und respektvolles Lehrerverhalten. Klarheit der Aufgaben und Arbeitsabläufe. Methodenvielfalt und intelligentes (!) Üben, Training von Präsentationstechniken. Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten auf allen Ebenen des Unterrichts. Ermöglichung individueller Lerninteressen und Lernwege, Anknüpfung an individuelle Lern- und -entwicklungsstände (individuelle Passung). Ritualisierung eines konsequenten Lehrer-Feedbacks und des Schüler-Feedbacks, auch bei Hausaufgaben. Wertschätzung bei der Gestaltung und Pflege von Räumen und des gesamten Schulgeländes.

- Kooperatives Unterrichten (Teamarbeit),
- Kooperatives Lernen (peer tutoring),
- Klare Verhaltensnormen und Erwartungen, systemische Stützkonzepte auch über den Unterricht und die Schule hinaus,
- Heterogene Gruppierungen,
- Individuelle Adaption von Lernplänen und Verbindung zum allgemeinen Curriculum.

In Bezug auf die Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern (emotionale und sozialer Förderbereich) liegen Untersuchungen vor, auf die in Kapitel 7 Bezug genommen wird.

Insgesamt kann man festhalten, dass Selbstregulierung, Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit bei allen Kindern im Unterricht, der notwendigerweise aufgrund der Einbeziehung von Kindern mit zusätzlichem (sonderpädagogischen) Förderbedarf individualisieren muss, deutlich unterstützt wird.

Die *Rahmenbedingungen* für den hier beschriebenen gelingenden integrativen Unterricht sind in Europa höchst unterschiedlich und im Sinne von systematischen Treatment-Vergleichen nicht untersucht. Vielmehr wurden Erfahrungen von Schulen und Lehrkräften ausgewertet. Das gilt sowohl

- für die *Klassenfrequenzen*, die i.d.R. unter den durchschnittlich üblichen liegen; als günstig haben sich Klassenfrequenzen nicht oberhalb von 24 Schülern mit maximal vier SEN – auch im Sekundarbereich – erwiesen, wobei die Förderbereiche möglichst unterschiedlich sein sollen;
- für den *Umfang der Doppelbesetzung*; Maikowski (1998) hat für den Sekundarbereich eine Doppelbesetzung von 70% des Unterrichts (ohne Schwermehrfachbehinderte und geistig Behinderte) empfohlen;
- für die *formale Qualifikation* der Stützlehrer bzw. Sonderpädagogen und des weiteren zusätzlichen Personals (manche Staaten setzen auch auf Sozialarbeiter oder Lernassistenten, andere ausschließlich auf Sonderpädagogen);
- für den *Anteil der Kinder mit SEN* innerhalb der jeweiligen GU-Klassen (s.o.) bzw. den Umfang der Ressourcen (vgl. dazu Kap. 4);

- und für die außerunterrichtlichen Unterstützungsformen inner halb der Schule, wie Schulstation, Schülerclub, time-out-Ort, Ressource Center, Ruheraum, Toberaum u.a.

Einige Staaten, insbesondere skandinavische, ordnen den Förderbedarf nicht über das ganze Schuljahr einem Kind zu, sondern je nach Bedarf, so dass insgesamt mehr Schüler/innen davon profitieren⁹.

Alle Konzepte zu gutem integrativem Unterricht und integrativen Schulen verweisen darauf, dass die konkrete Ausformung der gemeinsamen Erziehung an einer Schule – ob im Primar- oder im Sekundarbereich - Teil des Schulprogramms sein sollte und eng verbunden werden sollte mit anderen, das Schulklima befördernden Maßnahmen, etwa zur Gewaltprävention oder zur „Schule als Lern- und Lebensort“.

Nicht zuletzt ist die *Einstellung* und die Kompetenz aller Lehrkräfte im Umgang mit Behinderungen, mit heterogenen Lernausgangslagen, mit emotionalen und sozialen Belastungen konstruktiv umzugehen, zentral; das schließt ihre Fähigkeit ein, an Stärken und Schwächen gleichermaßen individuell anknüpfen zu können. Daher ist verbindliche Fortbildung gerade für jene Lehrkräfte, die *erstmalig* mit bestimmten Behinderungen oder generell mit gemeinsamem Unterricht und damit mit Teamarbeit in ihrem Unterricht zu tun haben, notwendig. Als wirksam und hochakzeptiert hat sich dabei eine Mischung aus Hospitationen und theoretischen Reflexionen erwiesen (vgl. Maikowski 2000).

⁹ Finnland beispielsweise fördern im Jahr rd. 20% aller Schüler/innen zusätzlich zwischen wenigen Wochen und einem Jahr; umgerechnet entspricht das einer Jahresförderung von 6% aller Schüler/innen. Vgl. Education in Finland, p. 35.

4. Probleme der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und Schlussfolgerungen für die Diagnostikfunktion und die Planung sonderpädagogischer Ressourcen

Die Frage, welche und wie viele Schüler/innen im Vergleich zur normalen Unterrichtsversorgung zusätzliche Ressourcen (sonderpädagogische, allgemeinpädagogische und betreuende Personen, materielle Hilfen und Nachteilsausgleich) für ihr Lernen in der Schule brauchen, ist strittig, seit es die allgemeine Schulpflicht auch für Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen gibt. Ursprünglich wurden die betroffenen Schüler „sonderschulbedürftig“ genannt. Diese Definition blieb in der Regel für die gesamte Schullaufbahn erhalten, da Rückschulungen bei Blinden, Gehörlosen, Sehbehinderten, Hörgeschädigten, Körperbehinderten, geistig Behinderten und Lernbehinderten so gut wie gar nicht, bei Sprachbehinderten und Verhaltensgestörten (um die offiziell bis 1994 geltenden Kategorien zu benutzen) höchstens bei jedem Fünften erfolgten. Wer „sonderschulbedürftig“ wurde, entschied faktisch durch ihre Diagnostik Sonderschullehrkräfte, weil die zuständigen Schulaufsichtsbeamten sich daran – innerhalb einer Entscheidungsvarianz – schon aus rechtlichen Gründen orientierten. An diesem Verfahren hat sich im Grundsatz nichts geändert, auch wenn die betroffenen Schüler/innen nach heutigem Sprachgebrauch „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt xxx“ heißen. In Bremen ist in §35, Abs. 4 BremSchulG festgelegt, dass „die Entscheidung über den Förderort...der Senator für Bildung und Wissenschaft“ fällt. Umso bedeutsamer ist die Frage, wie zuverlässig das Verfahren der Gutachtenerstellung und die Gutachten sind, und ob die Platzierungsentscheidung durch die Behörde – im Konfliktfall auch gegen die Wünsche der Erziehungsberechtigten – angemessen ist.

4.1 Dilemma der Ressourcendefinition per individueller Feststellungsdiagnostik

Auffällig ist, dass die Anteile pro Altersjahrgang von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN-Schüler) in den letzten 20 Jahren bundesweit, auch in Bremen, stetig stiegen und damit alte Ausbuzahlen erreichen, zum Teil überschreiten. Die Kultusministerkonferenz schätzte 1972 den *künftigen* Anteil insgesamt (alle Behinderungsarten) auf 6,65 Prozent, der Deutsche Bildungsrat 1973

auf 5,96 Prozent und damit deutlich höher als die damalige reale Sonderschulquote von 4 Prozent (vgl. Cloerkes 1997, S. 26). Für die Bundesländer signalisierten diese Schätzwerte damals den weiteren Ausbau des Sonderschulwesens, Integration war noch nicht vorgesehen. Es ist kein Fall bekannt, dass ein als „sonderschulbedürftig“ eingeordneter Schüler *aus finanziellen Gründen nicht* in die Sonderschule überwiesen worden wäre, auch wenn die Kosten um das Zwei- bis Zehnfache höher sind als für Regelschüler und selbst, wenn die genannten Schätzquoten (in einzelnen Orten mit bis zu 16 Prozent aller Schulpflichtigen) extrem überschritten werden (Topsch 1975, S. 92).

Seit in den 1970er Jahren in den westlichen Staaten begonnen wurde, Kinder mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ gemeinsam mit den anderen Schülern des Wohnumfelds in Regelschulen zu unterrichten, wird die Frage des *Umfangs sonderpädagogischer Fördernotwendigkeit* fachlich kontrovers erörtert. Da es seit dem 1980er Jahren zunehmend nicht mehr um eine Lernortentscheidung, sondern um spezifische Formen der Lern- und Entwicklungsunterstützung *auch* innerhalb regulärer Schulen geht, werden die Grenzen zwischen der speziellen (i.d.R. sonderpädagogischen) und der allgemeiner pädagogischen Tätigkeit und der Bestimmung dessen, was als angemessene zusätzliche Förderung nötig ist, fließender. Die Begutachtung wandelt sich teilweise von einer *Platzierungsdiagnostik* zu einer *Feststellungsdiagnostik*, deren Zuverlässigkeit und Qualität bis in jüngste Zeit weiterhin umstritten ist (Schlee 2008, Jogschieß 2008). Hinzu kommt, dass die sonderpädagogische Tätigkeit durch *Beratungstätigkeit* für Regelschullehrkräfte als Verfahren der *indirekten*, nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen, Förderung erweitert wird, wie dies besonders umfangreich in Bayern und Baden-Württemberg praktiziert wird. Damit wird noch unklarer, wie viele sonderpädagogische Ressourcen für ganze Alterskohorten vorgehalten werden müssen.

Durch Einführung der integrativen Förderung *bei gleichzeitigem Festhalten des ausdifferenzierten Sonderschulwesens* steigen die Gesamtzahlen der sonderpädagogisch geförderten Schüler bundesweit. So ist der Anteil aller sonderpädagogisch Geförderten in beiden Teilsystemen (Sonderschulen und allgemeinen Schulen) bundesweit von 1990 bis 2006 von 5,0 Prozent auf 5,8 Prozent der Schulpflichti-

gen¹⁰ gestiegen (KMK 2001, KMK 2008, XI). Hinzu kommt: Die schon in den 1970er Jahren festgestellten teilweise extrem unterschiedlichen Gesamtquoten, auch in sozial vergleichbaren Wohnquartieren (Topsch 1975, S. 90 ff.), sind auch heute beobachtbar: Teilweise sind selbst Förderschwerpunkte, die vermeintlich eindeutige Behinderungen betreffen („harte Definition“), etwa Kinder im Förderschwerpunkt Hören oder geistige Behinderung (id. mit „Wahrnehmung und Entwicklung“), von Bundesland zu Bundesland um mehr als das Doppelte unterschiedlich (KMK 2008, 39 ff.)¹¹.

Das gilt übrigens auch für die Frage der „Integrationsfähigkeit“: Die Bereitschaft der Lehrkräfte, der Schulen und der Bildungspolitik der Bundesländer macht deutlich, dass es keine behinderungsspezifische Gründe für mehr oder weniger gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule gibt; sie variieren zwischen den Bundesländern auch innerhalb der Förderbereiche stark. Schnell (2006) hat dies im Einzelnen auf der Grundlage der KMK-Daten von 2003 dargelegt, in Kapitel 5 werden die jüngsten KMK-Zahlen entsprechend ausgewertet. Während etwa Brandenburg Kinder mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zu rd. 80% integriert, verzichtet Bremen fast völlig darauf¹², ebenso Rheinland-Pfalz. Im Förderbereich Sehen hat Schleswig-Holstein seine Schüler/innen zu 100% integriert, Rheinland-Pfalz zu fast 40%, Bremen und Hamburg zu je rd. 12% (Schnell 2006, 469).

Ganz offenkundig sind die *diagnostischen Verfahren als auch die Platzierungsentscheidungen* unpräzise bzw. von Faktoren beeinflusst, die nicht behinderungsspezifisch sind. Das hängt auch mit dem Begriffswechsel in Deutschland seit 1994 zusammen, der zu einer *weiten Öffnung der sonderpädagogischen Förderbegriffe* führte: Es wird seither auf den Begriff „Behinderung“ verzichtet und von „Förder-

¹⁰ Da die allgemeine Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr geht, ein erheblicher Teil der Förderschüler jedoch (aufgrund von Klassenwiederholungen) vor der 10. Klasse abgeht, ist der Anteil zumindest im Primarbereich deutlich höher. In Berlin liegt er beispielsweise bei 7,8% (eigene Berechnung). Ein Bezug zur *Alterskohorte* ist aufgrund der altersgemischten Schulklassen statistisch schwer ermittelbar.

¹¹ Z.B. 2006 Förderschwerpunkt Hören: Land Bremen 0,198%; Brandenburg: 0,105% (D 0,133%); Geistige Entwicklung: Land Bremen 1,008%; Hamburg: 0,632% (D 0,874%). KMK 2008, 42 f. Zur Stadtgemeinde Bremen vgl. Kap. 5.

¹² In der Stadtgemeinde Bremen werden 92,1% körperbehinderter Schüler/innen mit sonderpädagogischer Unterstützung im Förderzentrum unterrichtet (Bundesdurchschnitt 82,6%). Ansonsten werden körperbehinderte Kinder an Regelschulen unterrichtet und mit persönlicher Assistenz unterstützt. Vgl. S. 40.

schwerpunkt Sehen, Hören, Lernen“ usw. gesprochen. Bemühungen, den Förderbegriff (bzw. die Fördernotwendigkeit) präzise zu bestimmen, sind jedoch bislang gescheitert (vgl. Arnold/Richert 2008). Denn was heißt schon „Förderschwerpunkt Lernen“ oder „Förderschwerpunkt Sprache“ und wer wird von Lehrern zum weiten „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ gerechnet? Der Sonderpädagoge Wocken stellt dazu polemisch fest: „Wer behinderte Kinder aufreiben und namhaft machen kann, wird dafür quasi mit einer Kopfgeldprämie belohnt“ (Wocken 1996, S. 35). Er empfiehlt daher, den Regelschulen, gemäß *ihrer gesamten Schülerzahl* pauschal Sonderpädagogen zuzuweisen und für die Bereiche Lernen, Sprache und Verhalten auf individuelle Feststellungsdiagnostik zu verzichten, wobei er davon ausgeht, der Bedarf läge dauerhaft bei 6-8 Prozent aller Schüler¹³; für Kinder mit körperlichen, geistigen und Sinnesbehinderungen solle weiterhin nicht auf individuelle Förderbedarfsfeststellung verzichtet werden (Wocken 1996, S. 37). Opp hält sowohl diese quantitative Quotenfestlegung als auch den teilweisen Verzicht auf Individualdiagnostik für problematisch, da dadurch der einklagbare Rechtsanspruch auf (sonderpädagogische) Förderung bedroht sei und der aufgrund veränderter ökonomischer und sozialer Entwicklungen möglicherweise steigende Bedarf von „Förderung“ nicht abgedeckt sein könnte¹⁴ (Opp 1996).

Auch der Weg, über *internationale Definitionen* zu größere Klarheit über den Bedarf – und damit die möglichen Kosten – auch in Bremen zu kommen, scheint wenig hilfreich. Im englischen Sprachraum hat sich eingebürgert, von „students (oder: children) with special educational needs“ zu sprechen, im Verwaltungss Englisch abgekürzt „students with SEN“. Es werden, im Vergleich zu Deutschland, sowohl außerordentlich geringe als auch sehr hohe Quoten angegeben. Aus Italien werden für 2002 knapp zwei Prozent berichtet; aus Finnland 18 Prozent (Hausotter 2003, S. 11). Der Unterschied erklärt sich durch zwei Gründe: Italien kennt weder den „Förderbereich Lernen“ noch den „Förderbereich emotionale und sozi-

¹³ Dabei bleibt unklar, ob gemeint ist, dass diese Schüler das ganze Jahr über Förderbedarf haben, oder ob auch kürzere Förderung mitgedacht ist.

¹⁴ Opps rechtliche Argumentation ist problematisch: Denn es gibt für Schüler/innen mit handicaps zwar rechtliche Ansprüche auf Nachteilsausgleich bzw. zusätzliche Förderung, aber nur, wenn sie in eben dem problematisierten Feststellungsverfahren anerkannt wurden. Verwaltungsrechtlich kann sie nur eingeklagt werden, wenn erkennbar uneinheitliche Verfahren angewandt wurden oder unsachliche Ablehnungsgründe auch für einen Verwaltungsrichter nachvollziehbar dargelegt wurden.

ale Entwicklung“ im deutschen Sinne; entsprechende Kinder werden im Rahmen des üblichen Unterrichts unterstützt. „Bambini con certificati“ sind sinnes-, körper- oder geistig behindert. Im integrativen Finnland wiederum erhalten Schüler eher selten über das ganze Schuljahr dauernde zusätzliche (sonderpädagogische oder sozialpädagogische) Unterstützung; die „Fälle“, auch wenn sie nur wenige Wochen Zusatzförderung erhalten, werden jedoch für die amtliche Statistik gezählt¹⁵. Es ist logisch, dass dadurch die Gesamtquote hoch ist. Finnland kann auf kurzfristige Bedürfnisse reagieren, weil in jeder Schule sowohl ein Sozialpädagoge als auch (mindestens) ein Sonderpädagoge vorhanden sind.

Man muss also von einem „*Ressourcen-Förderungs-Dilemma*“ (Füssel /Kretschmann 1993) ausgehen: Da „Förderbedarf“ *grundsätzlich immer kontextabhängig* und damit auch historisch und geografisch variabel ist, kann sein quantitativer Umfang nicht „objektiv“ bestimmt werden, auch nicht durch noch so ausgefeilte Diagnostik (die darüber hinaus von biografischen Faktoren der Diagnostiker beeinflusst wird, vgl. Mand 2002)). Andererseits zeigt die schulische Alltagserfahrung, dass ohne ein gewisses Maß an überdurchschnittlicher individueller Unterstützung ein noch größerer Teil der Schüler die Bildungsziele von Schule verfehlt als ohne diese Zusatzförderung. Für die Ressourcenplanung kann daher nur ein pragmatisches praxisnahes Konzept in Frage kommen, das sich selbst den ausgehandelten Erwartungen und Ansprüchen der Akteure – Schülern, Eltern, Lehrern, Schul- und Haushaltsplanern – anpassen kann.

Dabei stellen sich folgende Fragen: Welche spezifischen Ressourcen müssen zusätzlich zu den durchschnittlichen Schülerkosten vorgehalten werden, um eine als „angemessen“ angesehene sonderpädagogische Förderung zu ermöglichen? Wann gerinnt die Definition von „Förderbedarf“ zur platten Ressourcenbeschaffung in Regelschulen, wann zur platten Standortsicherung in Sonderschulen bzw. Förderschulen, insbesondere wenn diese aufgrund demografischer Entwicklungen, des Elternwillens oder des doppelten Fördersystems (Gemeinsamer Unterricht und Sonderschule) existenziell bedroht sind?

¹⁵ Auch in den Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg werden diejenigen Schüler/innen, die vom ambulanten sonderpädagogischen Dienst begutachtet und für die für die Regelschullehrer Handlungsempfehlungen ausgesprochen, jedoch nicht von Sonderpädagogen integrativ unterrichtet werden, als (integrative) Fälle gezählt. Daher ist die „Integrationsquote“ in der KMK-Statistik für diese Länder außerordentlich hoch. Die KMK hat sich nicht auf ein einheitliches Zählverfahren geeinigt, leider wird dieses Problem in der KMK-Statistik nicht ausgewiesen.

4.2 Europäische Erfahrungen mit der Definition des Umfangs und der Finanzierung sonderpädagogischer Ressourcen

Die European Agency for Development in Special Needs Education hat die sonderpädagogische Organisation und Finanzierung in 17 europäischen Ländern untersucht, um zu klären, welche Ressourcen erforderlich und welche Finanzierungsformen welche Vor- und Nachteile haben, insbesondere in Bezug auf die sonderpädagogischen *Förderquoten insgesamt* und speziell auf den Umfang *integrativer Förderformen*. Sie hat pro Staat die Art der Mittelvergabe untersucht, die Frage, wer diese Mittel erhält, in welcher Weise sie zweckgebunden sind, wie viel Freiraum in der Praxis möglich ist und ob Rechenschaftslegung und Qualitätskontrolle erfolgt (vgl. zum Folgenden Meijer 1999).

Deutlich wird, dass es drei unterschiedliche Finanzierungsformen gibt, die unterschiedliche Bedeutung für den Umfang von Förderquoten insgesamt und speziell für Integrationsunterstützung haben:

- *Das Input-System*, bei dem der Bedarf festgestellt wird (z. B. durch individuelle Förderbedarfsfeststellung, aber auch definiert durch den Anteil sozial benachteiligter Kinder oder von Kindern mit Migrationshintergrund); dieses Verfahren ist u.a. in Deutschland, Österreich und Frankreich üblich. Je höher der festgestellte „Bedarf“ ist, desto mehr Mittel werden zur Verfügung gestellt.
- *Das Output-System*, bei dem Ergebnisse belohnt werden (gemessen durch gute Schulabschlüsse oder andere Erfolgsmerkmale). Entscheidend in diesem System ist, wer die Erfolgs- und damit Belohnungsmerkmale definiert und welche Folgen das Nichterreichen des „Erfolgs“ für den Geld- bzw. Stellenempfänger hat. So können in England schlechte Schulergebnisse zum Entzug von Mitteln führen. Schulen haben daher ein Interesse, möglichst wenig Schüler mit ungünstigen Leistungsprognosen aufzunehmen¹⁶.
- *Das Throughput-System*, bei dem pauschale Summen vom Staat an die Gemeinden oder Einzelschulen überwiesen werden, *unabhängig* von der definierten Zahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und abhängig von

¹⁶ Schüler mit SEN werden in den im Internet veröffentlichten jährlichen Leistungsergebnissen der Schulen immerhin gesondert ausgewiesen. Sie nehmen in der Regel nicht an den Tests teil; soweit sie jedoch einbezogen werden müssen (bei zielgleicher Integration von slow learners, körper- und sinnesbehinderten Kindern) führt dies häufig dazu, sie entweder gar nicht aufzunehmen oder am Testtag zu Hause zu lassen.

der Gesamtschülerzahl. Es wird in diesem System angenommen, dass in jeder Schülerpopulation ein gewisser Anteil vorhanden ist, der zusätzliche Förderung braucht. Dieses Verfahren wird u.a. in Dänemark, Finnland, Schweden, Norwegen, Griechenland und Island angewandt.

Die drei Verfahren sind teilweise auch kombinierbar. Aufschlussreich ist dabei, dass die Finanzierung der sonderpädagogischen personellen und sächlichen Ressourcen in Europa fast durchweg innerhalb eines *gemeinsamen Haushaltstitels* erfolgt. Kostensteigerungen in einem Teilsystem führen dann, bei vorgegebener Mittelzuweisung, zur Senkung an anderer Stelle.

Die europäische Vergleichsstudie belegt, dass das in Deutschland übliche Input-System (über die Feststellung eines individuellen Förderbedarfs) die Gefahr enthält, *immer mehr Bedarf zu erzeugen*. Darüber hinaus ist die meist übliche parallele Doppelfinanzierung durch gesonderte Stellen für Integration und für Sonderschulen integrationsbehindernd, da Sonderschulklassen fraglos finanziert werden, die Integrationswünsche jedoch von „vorhandenen“, d. h. restlichen Stellen abhängig gemacht werden. Auch die Vergabe der sonderpädagogischen Ressourcen durch die Sonderschulen bzw. Förderzentren ist fragwürdig, da hier Befangenheit nicht ausgeschlossen werden kann; denn wenn ein Mindestmaß an Unterricht in der eigenen Schule gesichert werden soll, kann dies die Diagnostik beeinflussen¹⁷. Die European Agency empfiehlt daher *ein Throughput-Modell*, also einerseits die pauschale Mittelzuweisung, orientiert an der allgemeinen Schülerzahl in einer Region, allerdings kombiniert mit Output-Komponenten, nämlich einer *Rechenschaftslegung* der sachgemäßen Verwendung der Mittel und einer *Wirksamkeitskontrolle* der schülerbezogenen oder strukturellen Maßnahmen (vgl. Meijer 1999, S. 181 ff.). Dieses Modell wird modifiziert auf die Stadtgemeinde Bremen bezogen, unter Einbeziehung der dortigen Rahmenbedingungen.

¹⁷ Ähnlich problematisch sind Zuweisungs-Entscheidungen der Schulaufsicht, wenn sie daran interessiert ist, Förderschulen mit Unterricht zu sichern, und erst darüber hinaus gemeinsamen Unterricht zubilligt. Der uneingeschränkte Elternwille würde – nach Verabschiedung der Übereinkunft über die Rechte Behinderter im Jahr 2008/2009 – möglicherweise die Entscheidungsmacht der Schulaufsicht beenden.

4.3 Schlussfolgerungen für ein integrationsstützendes und zugleich effektives Diagnostikverfahren und ein Ressourcenmodell für Bremen

Das deutsche Input-System, das an die Feststellungs-Diagnostik von Sonderpädagogen gebunden ist, kann das Ressourcen-Förderungs-Dilemma offenkundig nicht lösen. Das gilt auch für die Stadtgemeinde Bremen, die wie in anderen Bundesländern einerseits individuellen (sonderpädagogischen) Förderbedarf durch ein Gutachten feststellt, andererseits die Entscheidung über die Bewilligung der Ressourcen und die Platzierung (Förderschule/-klasse oder integrativ) der Schulaufsicht der Behörde zuordnet.

Im Folgenden wird ein abweichendes Verfahren vorgeschlagen. Grundsätzlich wird *ein angepasstes Throughput-System* favorisiert. Es ist pragmatisch begründet und versucht die Erfahrungen anderer Länder auf die Rahmenbedingungen in der Stadtgemeinde Bremen zu beziehen.

1. Sonderpädagogische *Mittel für die gesamte Stadtgemeinde werden an die Zahl der schulpflichtigen Schüler gebunden*. Damit sind zwei Fragen noch nicht beantwortet: Erstens: Wie groß wird der Anteil sonderpädagogischer Schüler pro Alterskohorte eingeschätzt (vgl. die Wocken-Opp-Kontroverse)? Und zweitens: Selbst wenn diese Frage geklärt wurde: Wie viele sächlichen und personellen *sonderpädagogischen* Mittel pro Schüler werden festgelegt? *Die erste Frage* kann nur pragmatisch, also politisch, geklärt werden. Vorgeschlagen wird, *von dauerhaft insgesamt 6,5 Prozent auszugehen*, bezogen auf die jährlichen Förderstunden (so in unserer Modellrechnung für 2015/16, vgl. Tabelle 15). Für den Bereich LSV wird dabei von 4,5 Prozent ausgegangen.

Diese müssen jedoch nicht über das ganze Jahr für bestimmten Schüler verwendet werden, so dass bei flexibler Anwendung auch 10 oder 20 Prozent aller Schüler einbezogen werden können, wie dies in Finnland der Fall ist. In sozialen Brennpunkten wird diese 6,5-Prozent-Quote höher, in wohlhabenden Wohngebieten geringer sein; die Zuordnung ist aufgrund der Kenntnis der Sozialindikatoren in der Stadtgemeinde Bremen einfach zu entwickeln. Andere Förderbedarfe, etwa für die Sprachförderung von Migranten und für andere Benachteiligtenprogramme, sollten in gleicher Weise zusätzlich definiert werden und streng von sonder-

pädagogischen Ressourcen getrennt werden. Auch die Hilfeleistungen der Jugendhilfe und der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienste sind gesondert zu betrachten.

Das Verfahren setzt voraus, dass es kein doppeltes System (Förderschule / gemeinsamer Unterricht) mehr gibt, weil sonst notwendigerweise von einer Instanz – ggf. auch gegen den Elternwillen - entschieden werden müsste, wie viele gesonderte (Förderschul-)Klassen aufrecht erhalten werden. Das ist mit dem Vorrang der gemeinsamen Erziehung bzw. der „vollen Integration/inclusion“ (Convention 2006/2008) nicht vereinbar.

Übergangsweise ist denkbar – das wird in Kapitel 9 im Einzelnen dargelegt –, dass die personelle Gesamtressource für Sonderpädagogik in zwei oder drei „Töpfe“ aufgeteilt wird: LSV aufgeteilt nach dem vorgeschlagenen Verfahren; bisherige Ressource Gansbergstrasse nach einem gesonderten Verfahren (vgl. Kap. 7); Ressource Hören/Sehen/Wahrnehmung und Entwicklung nach einem dritten Verfahren (vgl. Kap. 8).

Die zweite Frage muss zwischen Finanzministerium und Bildungsministerium geklärt werden. Bislang wird in Bremen von 2,6 Stunden Sonderpädagogik pro Schüler mit SEN im Bereich LSV (gerechnet auf das ganze Schuljahr) ausgegangen. Dieser Anteil ist zu niedrig (dafür der Anteil der LSV-Schüler zu hoch). Mit 2,6 Stunden kann keine sinnvolle sonderpädagogische Förderung pro Woche durchgeführt werden, was die Gefahr enthält, dass immer mehr Kinder einen SEN-Status erhalten, um mehr nötige Ressourcen pro Klasse zu generieren.

Perspektivisch sollten daher *Integrationsklassen* eingeführt werden, die mehrere Förderbereiche enthalten, damit eine größere Doppelbesetzung auch rechnerisch möglich wird. Pädagogisch ist es sinnvoll, den Anteil von Kindern mit Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ in Parallelklassen gleich zu verteilen (vgl. Kapitel 7).

Vorgeschlagen wird, planerisch von einem höheren Stundenanteil Sonderpädagogik pro Schüler (*alle* Förderbereiche im Schnitt) auszugehen (3,7 Stunden pro Schüler im Schnitt aller Förderschwerpunkte, vgl. den konkreten Vorschlag in Kapitel 9). In der Kombination von 6,5 Prozent pro Alterskohorte sonderpädago-

gischem Bedarf und in der Kenntnis der Geburten- und Schulpflichtigenzahl ist die Landesplanung damit mittelfristig einfach und transparent.

2. Die sonderpädagogischen (personellen und sächlichen) *Ressourcen für Unterricht werden bislang an die Förderschulen vergeben. Damit lagen sie sinnvollerweise in einer Hand* und wurden nicht nach Lernort getrennt. Wenn die Ressourcen jedoch, wie vorgeschlagen, nach der Zahl von Schülern der allgemeinen Schulen zugeteilt werden, muss die Verteilung umgestellt werden. Dafür ist ein für alle Beteiligte transparentes Verfahren zu entwickeln, das nicht von individuellen Entscheidungen, sondern von der planerischen Gesamtzahl der pro allgemeine Schule aufzunehmenden Schüler abhängt und damit auch über mehrere Jahre planbar ist.

3. *Entsprechend der Schülerzahl einer allgemeinen Schule werden dort (Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe)¹⁸ basale Stellenvolumen für Sonderpädagogik vorgehalten* – auch stellenmäßig, so dass diese Stellen nicht wie bislang in Förderzentren geführt werden. Diese Stellen werden

- für die Förderpläne (Förderdiagnostik),
- für die Förderung,
- für die sonderpädagogische Dokumentation (Rechenschaftslegung),
- für die schulinterne Koordination und
- für die Beratung der übrigen Lehrkräfte

eingesetzt. Mindestens eine feste Lehrkraft sollte in zwei der Förderschwerpunkte Lernen, Verhalten oder Sprache qualifiziert sein. Es empfiehlt sich, wegen der Problematik *verhaltensschwieriger Jungen* mindestens eine halbe Stelle mit einer männlichen Lehrkraft zu besetzen. Alle Sonderpädagogen, die stellenmäßig in allgemeinen Schulen geführt werden, nehmen an den einzuführenden regelmäßigen regionalen Fachkonferenzen ihrer Förderschwerpunkte teil, um die fachliche Fortbildung und Kommunikation weiter zu entwickeln.

¹⁸ Da die Gutachter nicht die bildungspolitischen Entscheidungen über die Schulformen der Sekundarstufe kennen können, weil diese erst später gefällt werden, sei hier betont: Grundsätzlich sollten keine Schulformen von gemeinsamem Unterricht ausgeschlossen werden. Für zielgleiche Integration sollten auch die Gymnasien geöffnet werden (bei Fortführung von Kooperationsklassen). Falls die übrigen Schulformen der Sekundarstufe (mit *allen* Bildungsabschlüssen) zusammengefasst werden, können diese Schulen sowohl zielgleich als auch zieldifferent integrieren (einschließlich von Kindern mit geistiger Behinderung). Der Ressourcenbedarf wäre als Prozess schrittweise überzuleiten.

Beispiel 1: Dreizügige Grundschule; Klassenfrequenzschnitt laut SBW 22; bei 4 Schuljahren sind das 264 Schüler. Die *Basisausstattung* aus dem Bereich LSV (4,5%) ohne Sozialindikatoren auf- und -abschlag ist 4,5% von $264 \times 2,9$ h (vgl. Kap. 9): = 34,45 h. Hinzu kommen jene – nicht dauerhaft zugeordneten – sonderpädagogischen Ressourcen, wenn Kinder mit sinnes-, körperlichen oder geistigen Behinderungen integriert werden. – Eine *zweizügige Grundschule* hätte basal 23 h, also knapp eine VZStelle. Für eine *einzügige Grundschule* ergeben sich danach basal nur 11,5 h, also knapp eine halbe Stelle¹⁹.

Beispiel 2: Vierzügige Sekundarstufenschule. Fiktive Klassenfrequenz im Schnitt 25. Bei 6 Schuljahren sind das 600 Schüler. Die Basisausstattung aus dem Bereich LSV wie oben gerechnet: 4,5% von $600 \times 2,9$ h = 78,3 h (etwa 3 VZSt).

4. Die *Förderschulen LSV* nehmen jahrgangsweise keine neuen Schüler/innen auf, so dass sie mittelfristig auslaufen oder in Schulen ohne Schüler umgewandelt werden (vgl. im Einzelnen Kap. 6).

5. Für die Kinder mit den möglichen *Förderschwerpunkten körperliche, sinnes- und geistige Behinderung* (Wahrnehmung und Entwicklung) wird die Feststellungsdiagnostik nicht geändert (vgl. ausführlich Kap. 8). Die Entscheidung über den *Förderort* wird jedoch (vgl. Kap. 2) dem uneingeschränkten Elternwahlrecht unterworfen. Die Förderdiagnostik für die übrigen Förderschwerpunkte wird innerhalb der allgemeinen Schule für die Förderplanung als Teil der individuellen Entwicklungsunterstützung durchgeführt und ist Teil der Rechenschaftslegung. Für die Förderplanung werden einfache und einheitliche Formulare verwandt (z.B. Arnold u.a. 2005). Aus ihnen geht auch die Dauer der Förderung hervor.

6. Alle allgemeinen Schulen dokumentieren ihre sonderpädagogische Förderung durch einen jährlichen *Rechenschaftsbericht* für die ihnen zugewiese-

¹⁹ Ob einzügige Grundschulen innerhalb der Stadtgemeinde Bremen Sinn machen, soll hier nicht erörtert werden.

nen sächlichen und personellen sonderpädagogischen Mittel, ihren Einsatz und ihre Wirksamkeit. Es findet also keine Zuweisungsdiagnostik statt, sondern Förderplanung, Förderrealisierung und Förderkontrolle innerhalb der Schulen. Letztere ist integrierter Teil der allgemeinen internen und externen Evaluation der Einzelschulen und unterliegt den üblichen Qualitätsansprüchen.

7. Für die mittelfristige Gesamtentwicklung für alle Förderschwerpunkte der Stadtgemeinde wird eine *verbindliche Planungsabstimmung* zwischen allen an sonderpädagogischer und gegebenenfalls zusätzlicher therapeutischer und familienbezogener Förderung beteiligten Institutionen (für die Bereiche Vorschule, Schule, Berufsausbildung, Jugendhilfe, Familienhilfe) eingeführt, ggf. über eine Verwaltungsvereinbarung. Diese pädagogisch-hilfebezogene und ökonomische Abstimmung sollte mindestens zweijährlich erfolgen, aber auch eine mindestens sechsjährige Planungsperspektive über die angesichts der demografischen Entwicklung erforderlichen Bedarfe enthalten. Die politisch damit verbundenen Entscheidungen sind den zuständigen Ausschüssen der Bürgerschaft jeweils vorzutragen und mit ihnen zu diskutieren.

Das vorgeschlagene Verfahren hat *langfristige Einspareffekte*, die sich auf nicht-pädagogisches Personal, auf Betriebskosten von Gebäuden und bei wohnortnaher integrativer Beschulung auch auf Beförderungskosten beziehen (Preuss-Lausitz 2000, 2002, Heagearty 1995)²⁰. Im personellen Bereich entsteht für alle Akteure – also auch die Schulen, die Erziehungsberechtigten, die Planer und die interessierte Öffentlichkeit – ein transparentes, demokratisch überprüfbares und von intransparenten Einzelentscheidungen freies und langfristig überschaubares Verfahren. Nicht zuletzt wird dadurch die sonderpädagogische Diagnostik von dem Verdacht befreit, sich über Feststellungsverfahren notwendige Ressourcen zu besorgen.

²⁰ Die *jährlichen* Beförderungskosten für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Stadtgemeinde Bremen belaufen sich auf rd. 2,5 Mio Euro (vgl. Kap. 5). Bei wohnortnaher Integration könnte dieser Anteil deutlich abgesenkt werden.

5. Zur Ausgangslage und zu möglichen Entwicklungen in der Stadtgemeinde Bremen – Daten und ihre Interpretation

Im Folgenden sollen wesentliche strukturelle Merkmale, ausgewählte schulstatistische Analysen, Hinweise zur erwartbaren Entwicklung der Schülerzahlen sowie zur Ausstattung der Schulen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung berichtet werden.

5.1 Strukturmerkmale: Sonderpädagogische Förderung in der Stadtgemeinde Bremen

Im Bremischen Schulgesetz heißt es in der derzeit gültigen Fassung eingangs zu § 35: „Sonderpädagogische Förderung einschließlich erforderlicher individueller Hilfen soll das Recht der behinderten und von Behinderung bedrohten Schülerinnen und Schüler auf eine ihren Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen.“ und weiter in Absatz 4 dieses Paragraphen: „Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben im Rahmen der Schulpflicht *das Recht*, allgemeine Schulen zu besuchen und dort die sonderpädagogischen Hilfen für die Teilnahme am Unterricht, der so weit wie möglich in der Regelklasse durchzuführen ist, zu erhalten, soweit nicht ausnahmsweise aus inhaltlichen und organisatorischen Gründen im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel eine gesonderte Förderung in Lerngruppen mit sonderpädagogisch ausgerichteten Unterricht in Verbindung zur inhaltlichen Arbeit der Regelklassen der allgemeinen Schule oder in einem Förderzentrum erforderlich oder zweckmäßig ist.“

Diesem gesetzlichen Auftrag kommt das Schulwesen in der Stadtgemeinde Bremen mit insgesamt 20 öffentlichen Förderzentren sowie einer privat getragenen Schule nach (vgl. die hier eingefügte Liste der Förderzentren). Die öffentlichen Förderzentren arbeiten, wenn auch mit unterschiedlichen Gewichtung, sowohl integrativ wie auch mit an ihren eigenen Standorten erteiltem Unterricht für Klassen und Gruppen, in denen ausschließlich Förderschüler und –schülerinnen unterrichtet werden. Derzeit noch 12 (vom Schuljahr 2008/09 nur noch 11) Förderzentren arbeiten in den Förderschwerpunkten ‚Lernen, Sprache und Verhalten‘, 3 Förderzentren in dem Förderschwerpunkt ‚Wahrnehmung und Entwicklung‘, 1 Förderzentrum arbeitet im Schwerpunkt ‚Soziale und emotionale Entwicklung‘ und

jeweils ein weiteres Förderzentrum in der Förderschwerpunkten ‚Sehen‘, ‚Körperliche Entwicklung‘, ‚Hören‘ sowie ‚Krankenhaus- und Hausunterricht‘. Die privat getragene Förderschule arbeitet im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘. Die Verteilung der Förderzentren auf das Gebiet der Stadtgemeinde Bremen ist aus der beiliegenden Karte ersichtlich.

Förderzentren in der Stadtgemeinde Bremen

Nr.	Ort Förderzentrum	Förderschwerpunkt	Anmerkung
202	Oslebshauser Park	Lernen/Sprache/Verhalten	
203	Huchting	Lernen/Sprache/Verhalten	
204	Bardowickstraße	Lernen/Sprache/Verhalten	
205	Burgdamm	Lernen/Sprache/Verhalten	
206	Dudweiler Straße	Lernen/Sprache/Verhalten	
207	Ellenerbrokweg	Lernen/Sprache/Verhalten	
209	Kerschensteiner Straße	Lernen/Sprache/Verhalten	
210	Mainstraße	Lernen/Sprache/Verhalten	
211	Reepschläger Straße	Lernen/Sprache/Verhalten	
212	Leher Feld	Lernen/Sprache/Verhalten	2008/09 auslaufend
213	Obervieland	Lernen/Sprache/Verhalten	
215	Veogesacker Straße	Lernen/Sprache/Verhalten	
223	Fritz-Gansberg-Straße	Soziale und emotionale Entwicklung	
214	Am Wasser	Wahrnehmung und Entwicklung	
221	Grolland	Wahrnehmung und Entwicklung	
228	Am Rhododendronpark	Wahrnehmung und Entwicklung	
225	An der Gete	Sehen	
226	Louis-Seegelken-Straße	Körperliche Entwicklung	
227	Marcusallee	Hören	
216	Züricher Straße	Krankenhaus- und Hausunterricht	
ohne Nr.	Tobias-Schule	Lernen	privater Träger

5.2 Zum Status quo: Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Diese Schulen unterrichteten bzw. betreuten im Schuljahr 2007/08 (vgl. zu den folgenden Daten Tabelle 1) zum Teil am je eigenen Standort, zum Teil an allgemeinen Schulen in der Stadtgemeinde Bremen insgesamt 3.632 Schülerinnen und Schüler – davon 3.498 aus der Stadtgemeinde und weitere 134 aus Bremerhafen

und aus Niedersachsen. 1.643 dieser Schüler und Schülerinnen lernten in den Klassen 1 bis 4 und 1.886 in den Klassen 5 bis 10.

Wenn man die aus der Stadtgemeinde selbst stammenden Schüler und Schülerinnen auf alle Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 1 bis 10 bezieht, so ergibt sich (nach der in der KMK vereinbarten Definition) für die Stadtgemeinde im Schuljahr 2007/08 eine Förderquote von 7,0%. Der entsprechende Wert lag im Schuljahr 2006/07 in der Stadtgemeinde bei 7,2% und damit deutlich oberhalb des im gleichen Jahr gemessenen bundesdeutschen Durchschnittswertes von 5,8%. Bei einer differenzierteren Betrachtung nach den einzelnen Förderschwerpunkten ergibt sich das folgende Bild:

- *Bei den Schwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten* (Emotionale und soziale Entwicklung) ergibt sich, wenn man die Gruppe ‚Förderschwerpunkte übergreifend‘, die in Bremen Lernen, Sprache und Verhalten zusammenfasst, gemeinsam betrachtet, 2007/08 eine Förderquote von 5,5%. Im Schuljahr 2006/07 lag diese Quote bei 5,7% und damit *sehr weit oberhalb des Bundesdurchschnitts* von 3,9%.
- *In den übrigen Förderschwerpunkten* zeigt sich, dass die Förderquoten der Stadtgemeinde Bremen dicht bei denen des Bundesdurchschnitts liegen, so dass festgestellt werden kann, dass die überdurchschnittliche Förderquote in der Stadtgemeinde auf überdurchschnittliche Werte im Bereich ‚Lernen, Sprache und Verhalten‘ zurückzuführen ist.
- Ein Vergleich der Förderquoten in der Stadtgemeinde Bremen nicht mit den entsprechenden Bundesdurchschnittswerten, sondern mit den Werten der einzelnen Bundesländer macht für das Schuljahr 2006/07 deutlich (vgl. die Tabellen 2a, 2b, 2c und 2d), dass alle neuen Bundesländer Werte oberhalb des Bundesdurchschnitts und auch oberhalb des Wertes der Stadtgemeinde Bremen aufweisen – angeführt von Mecklenburg-Vorpommern mit einer Förderquote von 10,9%. Zugleich zeigt dieser Vergleich aber auch, dass die Förderquote in der Stadtgemeinde mit 7,2% höher als in jedem der anderen alten Bundesländer ist, auch höher als in den Stadtstaaten Berlin (6,7%) und Hamburg (5,7%).
- Seit dem Schuljahr 2000/01 hat sich die Förderquote *in der Stadtgemeinde Bremen von damals noch 6,2% erhöht*: Derzeit legt sie bei den schon erwähnten 7,0% (vgl. Tabelle 3).

Insgesamt liegt der Anteil der Schüler und Schülerinnen, *die in den Förderzentren unterrichtet werden* (vgl. dazu Tabelle 4), in der Stadtgemeinde Bremen bei 56,3% - mit 20,2% in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 deutlich niedriger und mit 87,2% in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 deutlich höher. Auch hier zeigen sich zwischen den Förderschwerpunkten erhebliche Unterschiede: Im Bereich Lernen (*außerhalb* der Förderzentren Lernen, Sprache, Verhalten) lässt sich feststellen, dass mit 11,7% der Schüler und Schülerinnen nur noch ein kleiner Anteil in Förderzentren unterrichtet wird; zu dieser kleinen Gruppe zählen auch die Schüler und Schülerinnen der Schule in privater Trägerschaft. Bei einer Betrachtung der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt sich (Tabelle 5) das auch aus anderen Untersuchungen vertraute Bild: Insgesamt haben Mädchen einen Anteil von 38,5% an allen Schülern und Schülerinnen dieser Gruppe. Diese Unterrepräsentanz findet sich – unterschiedlich stark ausgeprägt – mit Ausnahme des Bereichs ‚Hören‘ in *allen* Förderschwerpunkten.

So wie Mädchen unter den Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich unterrepräsentiert sind, so sind die ausländischen Kinder und Jugendlichen in dieser Schülergruppe stark überrepräsentiert (vgl. Tabelle 6): Während ihr Anteil an allen Schülern und Schülerinnen der Klassen 1 bis 10 der allgemein bildenden Schulen bei 16% liegt, erreicht die Gruppe ausländischer Schüler und Schülerinnen unter denen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen durchschnittlichen Anteilswert von 25% - bei deutlichen Unterschieden zwischen den einzelnen Förderschwerpunkten.

5.3 Zur Entwicklung der Schülerzahlen bis 2020/21

Die bisher dargestellten Daten beziehen sich überwiegend auf das Schuljahr 2007/08, nur zum geringeren Teil auf die davor liegenden Jahre. Angesichts der demographischen Entwicklung, die auch in der Stadtgemeinde Bremen Auswirkungen auf die Entwicklung der Schülerzahlen hat, ist es von Interesse, die künftige Schülerzahlenentwicklung in die Analysen einzubeziehen. Ausweislich der von der Senatsverwaltung vorgelegten Prognose (vgl. Tabelle 7) wird sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler der öffentlich getragenen allgemeinen Schulen

in den Klassen 1 bis 10 in der Stadt von 45.046 im Schuljahr 2006/07 auf nur noch 37.918 im Schuljahr 2020/21 hin entwickeln. Dies entspricht - durchaus der Entwicklung der übrigen alten Bundesländer vergleichbar - einem Rückgang auf 84,2%. Wenn man diesen prozentualen Rückgang auch für die Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf annimmt, wenn man also die Förderquoten in allen Förderschwerpunkten bis zum Jahr 2020/21 konstant hält, so würde sich die Schülerzahl in dieser Teilgruppe von 3.804 im Schuljahr 2006/07 auf 3.202 im Schuljahr 2020/21 verringern (vgl. die letzte Spalte in Tabelle 7). Dies weicht deutlich ab von den Daten, die in der Prognose der Senatsverwaltung mitgeteilt werden (vgl. auch hierzu Tabelle 7). Diese Prognose nimmt für die Schüler und Schülerinnen, die den Förderzentren zugerechnet und also auf keinen Fall integrativ unterrichtet werden, eine leichte Steigerung der absoluten Zahlen an: Anstelle der 1.879 Schülerinnen und Schüler im Jahre 2006/07 werden nach dieser Prognose im Schuljahr 2015/16 1.984 und im Schuljahr 2020/21 1.954 Schüler und Schülerinnen erwartet. Dies entspricht einer Steigerung auf 104%. Wenn nun aber die Zahl der Förderschüler wie die der Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 1 bis 10 insgesamt sinkt, die der nicht integrativ beschulten Schüler und Schülerinnen aber sogar noch leicht steigt, bedeutet dies, dass der Anteil der in den allgemeinen Schulen betreuten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Kindern und Jugendlichen dieser Gruppe sinken wird – auch wenn dies in der Prognose der Senatsverwaltung nicht so beschrieben und schon gar nicht erläutert wird.

5.4 Verschiedene Ausstattungsmerkmale

Die im Folgenden vorgestellten Ausstattungsmerkmale beziehen sich vorrangig auf die Versorgung mit lehrendem Personal, die den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Stadtgemeinde Bremen geboten wird. Darüber hinaus werden aber auch die Zuweisung von persönlichen Assistenten und sozialpflegerischem Personal, die Ausstattung der Förderzentren mit Verwaltungsangestellten sowie die Ausgaben für Betriebskosten der Förderzentren, für ihre Schulbudgets und für den Schülertransport berichtet.

5.4.1 Lehrendes Personal

Die Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt in der Stadtgemeinde Bremen auf folgende Weise:

- Zum einen werden diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in den allgemeinen Schulen unterrichtet werden, dort wie jeweils die übrigen Schülerinnen und Schüler dieser Schulen auch gezählt und mit Unterricht ausgestattet. Zusätzlich erhalten ihre Schulen von den Unterrichtsstunden, die den Förderzentren zugewiesen werden, weitere Unterrichtsstunden zugeteilt.
- Zum anderen erhalten die Förderzentren nach unterschiedlichen Zuteilungsschlüsseln Unterrichtsstunden, die sie zum Teil für die Schülerinnen und Schüler einsetzen, die in den Förderzentren unterrichtet werden und die sie zum Teil an die allgemeinen Schulen, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreuen, weiterreichen.

Hinsichtlich der Berechnung des Unterrichtsbedarfs der Förderzentren gelten für das kommende Schuljahr 2008/09 die in der hier angeführten Übersicht zusammengestellten Schlüssel und Werte:

- *Für die Förderzentren des Förderschwerpunktes ‚Lernen, Sprache und Verhalten‘* wird die Stundenzuweisung so ermittelt, dass für 5,7% aller Schüler und Schülerinnen der Klassen 1 bis 10 in der Stadtgemeinde Bremen (ohne die Schülerinnen und Schüler der Förderzentren) je Schüler 2,6 Unterrichtsstunden zugeteilt werden. Diese Stunden werden für die Unterrichtung der Schüler dieses Schwerpunktes in den Förderzentren und in den allgemeinen Schulen eingesetzt. Im Schuljahr 2008/09 werden dies insgesamt 6.237 Unterrichtsstunden sein. Dies entspricht in etwa einem Volumen von 250 Stellen. Im Einzelnen werden diese Stellen den 5 Bereichen der Stadtgemeinde zugeteilt, die sie ihrerseits auf die Zentren in ihren Bereichen verteilen. Diese Zentren reichen einen Teil der Stunden an die allgemeinen Schulen weiter, einen Teil setzen sie bei sich ein.

Berechnung des Unterrichtsbedarfs der Förderzentren zum Schuljahr 2008/09			
	Gruppen/ Klassenver- bände	Lehrer- wochen- stunden/ Gruppe⁵⁾	Grundbedarf in Lehrerwo- chenstunden
Fritz-Gansberg-Straße (ohne Autisten)	7	27,6	193
Gruppen für Autisten	7	25,0	175
sonstige FÖZ L, S, V ¹⁾	42.083	2,6	6.237
Wahrnehmung u. Entwicklung Jg.-St. 1-4 ²⁾	37	26,0	962
Wahrnehmung u. Entwicklung Jg.-St. 5-10	49	31,0	1.519
Wahrnehmung u. Entwicklung Jg.-St. 11 u. 12	10	36,0	360
Sehbehinderte/Blinde ³⁾	10	30,0	300
Körperbehinderte (schwer mehrfach behindert)	30	27,0	810
Reha-Zentrum Friedehorst	9	27,0	243
Schule für Kranke			
- Krankenhausunterricht	}	11 30,1	332
- Hausunterricht ³⁾			6 25,0
Hörbehinderte ⁴⁾	12	30,0	360
- Sondergruppen (schwer mehrfach behindert)	3	30,0	90
- Kindergartengruppen	2	25,0	50
Summe Grundbedarf:			11.781

1) 5,7 % der Schüler/innen der Jg.-Stufen 1 - 10 der öffentlichen allgemein bildenden Schulen (ohne Förderzentren)

2) Die Planung berücksichtigt die Einrichtung von 10 neuen Kooperationsgruppen in der Jg.-Stufe 1 (5 Gruppen Rhododendronpark; 2 Gruppen Am Wasser; 3 Gruppen Grolland). Die bestehenden Gruppen wurden in den nachfolgenden Jahrgangsstufen fortgeschrieben

3) Frequenz Sehbehinderte: 12, Frequenz Blinde: 10; organisationsbedingtes Minimum: 8 KLV in den Jahrgangsstufen 1 - 10

4) Frequenz Gehörlose: 8, Frequenz Schwerhörige: 10 (Mittelwert: 9) organisationsbedingtes Minimum: 10 KLV in den Jahrgangsstufen 7 -10 (ohne Sondergruppen)

5) Entsprechend den zuletzt im Schuljahr 2006/07 angepassten Zuweisungsparametern; Schule Fritz-Gansberg-Str.: Mittelwert der Schülerwochenstundenzahl der Stundentafeln der Jahrgangsstufen 1 bis 10

Quelle: Angaben der Behörde für Bildung und Wissenschaft, Juli 2008

- Für die Fritz-Gansberg-Schule wird so verfahren, dass von insgesamt 7 Gruppen/Klassenverbänden ausgegangen wird und dass der Unterrichtsbedarf je Gruppe mit 27,6 Wochenstunden angesetzt wird, so dass dieser Schule 7 mal 27,6 Unterrichtsstunden je Woche zugeteilt werden, also insgesamt 193 Unterrichtsstunden (knapp 8 Stellen)²¹.
- Ähnlich wie bei der Fritz-Gansberg-Schule wird *in den übrigen Fällen* verfahren: Unter Zugrundelegung von Gruppenfrequenzen je Förderschwerpunkt und des Unterrichtsbedarfs je Gruppe der einzelnen Förderschwerpunkte wird das erforderliche Stundenvolumen ermittelt und zugewiesen.

Auf der Grundlage dieser Berechnungsmethode ergibt sich – wenn man je Stelle 24,65 tatsächlich erteilte Unterrichtsstunden ansetzt - für das Schuljahr 2008/09 ein Volumen von 478 Stellen, die den Förderzentren der Stadtgemeinde Bremen zugeteilt werden.

Wenn man das Gesamtvolumen der Unterrichtsstunden und der Lehrerstellen, das den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Stadtgemeinde Bremen zur Verfügung gestellt wird, bestimmen will, so müssen zum einen die den Förderzentren zur Verfügung gestellten Unterrichtsstunden und zum anderen die Stunden berücksichtigt werden, die dieser Schülergruppe seitens der allgemeinen Schulen zur Verfügung stehen. In Tabelle 8 ist das sich dabei ergebende Volumen für das Jahr 2006/07 (für dieses Jahr liegen bundesweit Länderdaten zum Vergleich vor) ausgewiesen. In dieser Zusammenstellung wurde so verfahren, dass zunächst für die Schülerzahlen in den allgemeinen Schulen das dort bereit gestellte Unterrichtsvolumen mit Hilfe der von der KMK für 2006/07 für Bremen angegebenen Schüler/Lehrer-Relationen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I ermittelt wurde: Dabei ergab sich ein Stellenvolumen von 98. Zu diesen Stellen wurden sodann die den Förderzentren in der Stadtgemeinde Bremen in diesem Schuljahr zugewiesenen 469,9 Stellen (11.781 Unterrichtsstunden) hinzugefügt. Dabei ergab sich, dass im Schuljahr 2006/07 in der Stadtgemeinde Bremen für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen und in den Förderzentren insgesamt 567,9 Stellen zur Verfügung standen. Das entspricht für dieses Schuljahr einer Schüler/Lehrer-Relation von 6,7.

²¹ Die Stellen und die Förderung der Kinder mit autistischen Zügen, die der Fritz-Gansberg-Str. zugeordnet sind, werden hier nicht einbezogen.

Die so ermittelte Relation weicht deutlich von der ab, die die KMK für Bremen insgesamt für das Schuljahr 2006/07 angibt (KMK 2007, S. 214). Der von der KMK mitgeteilte Wert für das Land Bremen lautet 5,6. Er ergibt sich dadurch, dass in der KMK-Veröffentlichung nur die Schüler und Schülerinnen als Förder-schüler gezählt werden, die nicht in den allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Dies sind für das Land Bremen insgesamt nur 2.641 Schülerinnen und Schüler, für die nach der KMK-Statistik 473 Lehrerstellen eingesetzt werden, so dass sich die schon genannte Relation von 5,6 ergibt – bei einem Bundesdurchschnittswert von 6,4 also eine günstigere Relation. Wenn jedoch alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und alle für sie – an welchem Schulort auch immer – eingesetzten Stellen einbezogen werden, so ergibt sich für die Stadtge-meinde Bremen mit der schon genannten Relation von 6,7 ein Wert, der ungünsti-ger als der Bundesdurchschnittswert ist.

5.4.2 Persönliche Assistenzen und Eingliederungshilfen

In diesem Aufgabenfeld sind insgesamt 224 Personen mit zusammen 289.768 Mitarbeiterstunden je Jahr tätig (vgl. Tabelle 9): 116 als Persönliche Assistenz in Regelschulen und weitere 108 als Eingliederungshelfer in den Förderzentren für Wahrnehmung und Entwicklung sowie für Körperliche Entwicklung.

5.4.3 Verwaltungsangestellte

An den 20 Förderzentren der Stadtgemeinde Bremen sind derzeit (vgl. Tabelle 10) Verwaltungsangestellte mit einem Wochenstundenvolumen von insgesamt 344 Stunden tätig. Dies entspricht einem Volumen von knapp 9 Stellen.

5.4.4 Ausgaben für die Schulbudgets

Die Förderzentren der Stadtgemeinde Bremen verbrauchten (2007) 357.126 Euro für ‚konsumtive‘ und weitere 96.414 Euro für ‚investive‘ Ausgaben, zusammen also 453.540 Euro (vgl. Tabelle 11). Zu den ‚konsumtiven‘ Ausgaben zählen auch die für Lehr- und Lernmittel. Die Lernmittelausgaben werden schülerbezogen zugewiesen: In den Klassen 1 bis 4 derzeit je Schüler in den Grundschulen 30,70 €, in der Krankenhausschule 27,90 €, in den Förderzentren für Wahrnehmung und Entwicklung 56,80 € und in den Förderzentren für Soziale und emotionale Ent-wicklung, für Sehen, für Hören sowie für Körperliche Entwicklung 50,60 €. Die

Lehrmittelausgaben werden hingegen zum Teil schüler-, zum Teil aber auch klassenbezogen verteilt: In den Grundschulen pauschal je Klasse 113,50 €, in der Krankenhausschule 7,00 €, in den Förderzentren für Wahrnehmung und Entwicklung 14,20 € und in den Förderzentren für Soziale und emotionale Entwicklung, für Sehen, für Hören sowie für Körperliche Entwicklung 12,70 €. In den Sekundarschulen steigen die Ausgaben darüber hinaus.

5.4.5 Betriebskosten der Förderzentren

Die Betriebskosten der Förderzentren beliefen sich 2007 (vgl. Tabelle 12) auf insgesamt 1.022.885 Euro. Dieser Betrag unterschätzt die tatsächlichen Ausgaben, da der Verbund einzelner Förderzentren mit anderen Schulen eine Ausgabenzuordnung zu den Förderzentren bzw. zu den allgemeinen Schulen nicht in jedem Fall zulässt.

5.4.6 Ausgaben für den Schülertransport

Für Schülertransport der hier angesprochenen Schülergruppe verausgabte die Stadtgemeinde Bremen 2007 insgesamt 2.495.345 Euro (vgl. Tabelle 13). Schülern und Schülerinnen im Grundschulalter werden bei Schulwegen oberhalb von drei KM, denen im Sekundarstufenalter bei Wegen oberhalb von 4 KM die Schulwegkosten erstattet. Für die Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Sprache wurde eine Schulbuslinie eingerichtet.

5.4.7 Laufender Sachaufwand und Investitionsausgaben zusammen

Wenn man die zuletzt angeführten Ausgaben für den laufenden Sachaufwand und für Investitionen zusammen darstellt, so ergibt sich ein Ausgabenvolumen von insgesamt 3.971.770 Euro. Für jeden Schüler und jede Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden demnach knapp 1.100 Euro verausgabt. Tatsächlich ist dieser Betrag höher anzusetzen, da er nicht die Ausgaben einschließt, die in den allgemeinen Schulen für die von ihnen betreuten Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe einschließt.

5.5 Zusammenfassung

Ein zusammenfassender Überblick über die hier ausgebreiteten aktuellen Daten sowie über prognostische Annahmen führt zu den folgenden zentralen Feststellungen:

- In der Stadtgemeinde Bremen liegt die *Förderquote* der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (nach ‚Herausrechnung‘ der Einpendler und Einpendlerinnen) mit 7,0% deutlich oberhalb der Quoten anderer westdeutscher Bundesländer, auch oberhalb der Förderquoten Berlins und Hamburgs.
- In der Stadtgemeinde werden 56,7% aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf *in Förderzentren unterrichtet*, die übrigen erhalten ihren Unterricht in den allgemeinen Schulen - zum Teil in die dortigen Lerngruppen integriert, zum Teil in separierten Gruppen. Während in der Stadtgemeinde ‚nur‘ 56,3% in Förderzentren zur Schule gehen, besuchen im Bundesdurchschnitt 84,3% der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Förderzentren bzw. Förderschulen.
- In den Jahren von 2006/07 bis 2015/16 bzw. bis 2020/21 wird die Zahl aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 auf 83,8% bzw. auf 84,2% *absinken*. Bei einer konstant bleibenden Förderquote wird die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Stadtgemeinde Bremen im entsprechenden Umfang gleichfalls zurück gehen.
- Die *Schüler/Lehrer-Relation* liegt bei der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Stadtgemeinde Bremen mit einem Wert von 6,7 leicht ungünstiger als im bundesdeutschen Durchschnitt (6,4).
- Die Förderzentren in der Stadtgemeinde Bremen erhalten neben dem lehrenden Personal Verwaltungsangestellte, Betriebsmittel sowie Mittel für konsumtive und investive Ausgaben.

6. Sonderpädagogische Förderung in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Verhalten in den Förderzentren LSV, im gemeinsamen Unterricht und Alternativen zur gegenwärtigen Doppelstruktur

Die gesonderte Förderung leistungsschwacher, verhaltensauffälliger und sprachbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher ist in der Fachwissenschaft immer umstritten gewesen. Inzwischen hat allerdings die internationale und nationale empirische Schulforschung Erkenntnisse gesammelt, auf deren Basis gut begründete Entscheidungen gefällt werden können. Im Folgenden werden für die Stadtbremische Situation im Hinblick auf die in Kap. 3 dargestellte Forschung konkrete Alternativen zum gegenwärtigen System vorgeschlagen, wobei der Förderbereich Verhalten (soziale und emotionale Entwicklung) dem Kap. 7 vorbehalten bleibt.

6.1 Zum Stand in der Stadtgemeinde Bremen und ihrem Bezug zur Forschung

Die Stadtgemeinde Bremen kennt keine eigenständigen Sonderschulen/Förderschulen für Lernbehinderte mehr, weil sie 12 sog. Förderzentren mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache, Verhalten, (neben einer eigenständigen Förderschule im Förderschwerpunkt Verhalten, vgl. Kap. 7) vorhält²². In den Klassen 1-4 findet die Förderung in den zugeordneten Grundschulen statt, zuweilen integrativ, zuweilen in gesonderten Klassen in der Grundschule, die dann mit anderen (nichtintegrativen) Klassen in bestimmten Bereichen kooperieren. In einem Gespräch mit den Schulleiterinnen und Schulleitern wurde deutlich, dass jede Schule unabhängig voneinander ihre eigenen Formen der Lerngruppierung hat – an einem Standort gibt es auch Sprachheilklassen. Ein FöZ LSV (Burgdamm) ist eine „Schule ohne Schüler“, d.h. sie führt am eigenen Standort keine eigenen Klassen, sondern unterstützt mit ihren Ressourcen vollständig die allgemeinen Schulen²³. In den Klassenstufen 5-10 findet in den übrigen FöZ der Unterricht in den FöZ statt (Ausnahmen: FöZ Vegesacker Straße, hier wird zusätzlich in den Klassen 5-6 auch integrativ gefördert). Das FöZ Ellenerbrokweg hat am Schulstandort offiziell

²² Ab Schuljahr 2008/09 wird das FöZ Leher Feld als eigenständige Dienststelle aufgegeben.

²³ In der Bremer Lehrerzeitung der GEW Bremen, blz 6/2008, 10 f., berichtet die Schulleitung des FöZ Burgdamm über ihre Erfahrungen mit der vollständig integrativen Förderung. Aus der früheren Erfahrung eigener Klassen („Legen wir verhaltensgestörte Kinder in einem Klassenraum zusammen, so häufen sich die Verhaltensauffälligkeiten“) wurde das Konzept entwickelt. „Wir erleben die gemeinsame Beschulung als Korrektiv für die entwicklungsgestörten Kinder.“ Und: „Durch dass wir in den Klassen sind, arbeiten wir natürlich auch präventiv...Wir kümmern uns mit um die Klasse.“

nur die Klassenstufen 5-6; inoffiziell betreibt dieses FöZ als Klassen der Grundschule Ellenerbrokweg Primarstufenklassen nur für den Bereich Lernen. Zwei der FöZ (Huchting, Am Oslebenschauer Park) sind Ganztagschulen.

An den Halbtags-FöZ gibt es keine Sozialpädagogen, an den beiden Ganztags-FöZ Erzieherstellen für den Ganztagsbetrieb.

Die Entscheidung über den festgestellten Förderbedarf fällt die in der Bildungsbehörde angesiedelte Schulaufsicht. Ein Elternwahlrecht scheint nicht zu bestehen. Ein „Recht“ auf gemeinsamen Unterricht nach dem Bremischen Schulgesetz ist für die Klassen 5-10 empirisch nicht eingelöst (vgl. Kap. 5).

Aus dieser knappen Darstellung wird deutlich, dass es kein Gesamtkonzept für die drei Förderbereiche gibt, sondern jede Schule, teilweise auch aus historischen Gründen, Halb- oder Ganztagschule, mit oder ohne eigene Klassen, integrativ auch in 5-6 bzw. 5-10 oder völlig separat arbeitet. Aus welchen Gründen diagnostizierte Schülerinnen und Schüler integrativ in Grundschulen, semi-integrativ in Sondergruppen der Grundschulen oder in den Sonderschulklassen der FöZ unterrichtet werden, konnte im Expertengespräch mit den Schulleitungen nicht geklärt werden. Offenkundig entscheiden die Schulleitungen frei über die Lernorganisation und den Einsatz der ihnen zugewiesenen Stellen (einschließlich der Zügigkeit und Verortung der Klassen). Auch blieb unklar, ob die in der Diagnostik festgestellten Förderschwerpunkte voneinander systematisch getrennt werden und wenn ja, welche Konsequenzen dies für die Förderpläne bzw. die reale individuelle Förderung hat.

Die internationalen und nationalen Forschungsergebnisse, wie sie in Kapitel 3 zusammengefasst wurden, gelten auch für die hier knapp dargestellten FöZ LSV: Lerngruppen, die leistungsmäßig negativ ausgelesen sind (und überdurchschnittlich häufig aus sozial belasteten Familien und/oder aus Familien mit Migrationshintergrund stammen) führen trotz kleinerer Klassenfrequenzen und speziell ausgebildeter Lehrkräfte sowohl in den kognitiven als auch in den sozialen Dimensionen schulischer Bildung nicht zu besseren Ergebnissen, als wenn sozial und intelligenzvergleichbare Schüler integriert unterrichtet und erzogen würden, sondern im Schnitt zu ungünstigeren. Diese Ergebnisse sind sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe gültig. Ebenso sind sie gültig für (eingelagerte) Lern-

gruppen in allgemeinen Schulen wie für gesondert geführte Lerngruppen an FöZ. Mit anderen Worten: Der kognitive Gewinn der sog. Koop-Klassen LSV in Grundschulen ist nicht belegbar und wird von der Forschung als ungünstiger als die integrative Form bezeichnet (vgl. Kap. 3).

Zu betonen ist, dass diese Ergebnisse unabhängig von der Qualifikation der Lehrkräfte zustande kommen, also durch Aus- und Fortbildung nicht grundsätzlich korrigiert werden können. Ebenso sind sie unabhängig von der Varianz der Klassenfrequenz und einer veränderten Aufnahmediagnostik. Vielmehr ist die in Kap. 3 berichtete Erklärung am plausibelsten, derzufolge eine mehrfache Reduktion von abgesenkten inhaltlichen Ansprüchen, einem sozial (und ethnisch) ausgelesenen und bildungsfernen Herkunftsmilieu der Schüler, einer methodischen Kleinschrittigkeit und einem fehlenden Anregungsgehalt der (leistungstärkeren) Peer Group, verbunden mit häufigem Absentismus, gleichsam unvermeidlich zu schwächeren Leistungen führt. Baumert/Trautwein/Artelt (2003) haben in Auswertung der PISA-Daten in analoger Weise auf selektionsbedingte Folgen der Lernmilieus bestimmter Schulformen hingewiesen²⁴.

6.2 Alternativen zum gegenwärtigen Doppelsystem in der Stadtgemeinde Bremen

Die Konsequenz aus diesen in der internationalen wie nationalen Forschung unstrittigen Ergebnissen ist die Integration leistungsschwacher Schüler/innen in die leistungs-, sozial und ethnisch gemischte Klasse allgemeiner Schulen der Grundschule und der Sekundarstufe, verbunden mit zusätzlicher individueller Förderung und einer sinnvollen Rahmung der Lerngruppe innerhalb der Schule.

Gegen den hier vorgeschlagenen Weg einer vollständigen Integration der Kinder mit Lernproblemen wird zuweilen eingewandt, diese Kinder bräuchten eine enge Lehrer-Schüler-Bindung, die sie nur in den kleinen Klassen der FöZ erhielten. Die allgemeinen Schulen seien zu groß. In dieser Argumentation wird der „Schonraum Sonderschule“ der „anonymen Großschule“ eher hozschnittartig gegenüber

²⁴ Baumert u.a. diskutieren die Folgen der Lernumgebung Hauptschule, da die PISA-Studien keine Sonderschülerdaten auswerten. Die Ergebnisse sind jedoch übertragbar, ja sogar verschärft gültig. Dem widerspricht nicht, dass in allen Schulvergleichen eine gewisse Varianz zu beobachten ist, die innerschulischen Faktoren geschuldet ist (vgl. Baumert u.a. 2003, 308).

gestellt. Denn einerseits ist aus der schulbezogenen Gewaltforschung bekannt, dass Sonderschulen i.d.R. das gewaltbelastendste Schulumilieu haben (u.a. Holtappels u.a. 2003), also von einem aggressionsfreien „Schonraum“ eher weniger die Rede sein kann. Andererseits kann der angenommene „Schonraum Sonderschule“, wie Schumann untersucht hat, auch eine „Falle“ sein, der eine realitätsbezogene Persönlichkeitsentwicklung und produktive Konfliktbewältigung in der außerschulischen Realität wenig fördert (Schumann 2007). Wird zudem angenommen, dass Schüler/innen in den FöZ LSV in ihrer Bindungsfähigkeit beeinträchtigt sind, dann genügen kleine Klassen bzw. eine Lehrkraft als Bezugsperson (für eine ganze Klasse) nicht; Lehrer haben auch Leistungsforderungen zu stellen und Beurteilungen zu vergeben. Bindungsfähigkeit kann nur durch einen ganzheitlichen und je individuellen Hilfeplan aufgebaut bzw. gestärkt werden, die in jedem Fall die Frage der familiären Bindungssituation zu diagnostizieren und einzubeziehen hätte.

Zur Größe und zur „Anonymität“ von Schulen der Sekundarstufe I ist zu sagen: Alternativ ist nicht die kleine Sonderschule, sondern die sinnvolle schulinterne Gliederung der allgemeinen Schulen („Schule in der Schule“) und die Schaffung von festen Lehrerteams pro überschaubare Zahl von Kindern (einschließlich von Sonderpädagogen). Erfolgreiche Schulen, etwa die Gewinner des Deutschen Schulpreises, berichten davon, dass sie mit *Jahrgangsteams* die oben angemahnten Bedürfnisse von Kindern nach personeller Verlässlichkeit und Nähe erfüllen und die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte steigern konnten (vgl. Fausser/Prenzel/Schratz 2008).

Zur Umsetzung werden folgende Einzelschritte vorgeschlagen:

1. *Die Grundschulen* nehmen alle Kinder ihres Einzugsbereichs auf und verzichten auf Zurückstellungen ebenso wie auf die (zwangsweise) Klassenwiederholung. Alle Schüler bleiben, auch bei besonderer Förderung, Schüler ihrer Schule²⁵.
2. *Die Integration wird in der Sekundarstufe fortgesetzt.* Die Schulen in der Sekundarstufe können dabei integrative Klassen bzw. Züge mit sonderpädagogischer Ressource und solche ohne Zusatzressource bilden. Im Prinzip sind alle Schulen inklusive Schulen.

²⁵ Dieser Vorschlag stimmt mit der Stellungnahme der Schulleiterinnen und Schulleiter der FöZ LSV v. 2.6.2008 überein.

3. Die Schulen erhalten (sonderpädagogische) Förderstunden *entsprechend ihrer gesamten Schülerzahl* nach dem in Kap. 9 genannten Verfahren. Dabei wird nach den sozialen Kriterien (Sozialindikatoren) und in Abstimmung mit den Schulleitungen unterschiedlich umfangreiche Ressource zugeteilt. Damit hat jede Schule eine sonderpädagogische Grundausrüstung als Teil des Unterstützungszentrums der Schule (UC) (Punkt 4).

4. Der Einsatz der sonderpädagogischen Ressourcen wird durch das *Unterstützungs-Center (UC)* der Schule organisiert. (Nach schwedischem Modell organisiert es zusätzlich und mit weiteren Ressourcen auch die Sprachförderung (für Kinder mit Migrationshintergrund) und bietet spezielle Angebote für besonders Begabte und Talente²⁶). Die inhaltliche Förderung wird in einem Förderplan festgehalten, der durch alle Beteiligte (Kind; Eltern; Klassenlehrkraft; Sonderpädagoge; ggf. Sozialpädagoge) unterschrieben wird. Der Einsatz der Ressourcen wird nach dem finnischen Modell flexibel gehandhabt.²⁷ Das UC hat zugleich die Aufgabe, in Verbindung mit der schuleigenen Personalentwicklung (Fortbildung) Angebote für die allgemeinen Lehrkräfte im Bereich der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte zu entwickeln.

5. Diagnostik verschwindet nicht, wird jedoch – für den Bereich LSV – als sonderpädagogische Förderdiagnostik schulintern durchgeführt und dient nicht der Ressourcengewinnung (die basal in der Schule verfügbar ist), sondern als Grundlage individueller Förderpläne. Für Kinder mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, geistige Entwicklung und körperliche Entwicklung wird die Förderdiagnostik wie bislang durchgeführt, die Ressource kommt aus den entsprechenden FöZ (vgl. dazu Kap. 8).

²⁶ Ratzki, A.: Wie kann Gemeinschaftsschule gleichzeitig Starke und Schwache fördern? Deutsche und internationale Erfahrungen mit Unterricht und Schulleben. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule als Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim und Basel 2008 (i.Dr.).

Grafisch lässt sich das Konzept des Unterstützungszentrums so darstellen:

Sonderpädagogische Förderung	Beratung Lehrer u.a.
Time-out-Einrichtung	Schülerberatung
Sprachförderung Migranten	Talent- und Begabungsförderung

²⁷ Education in Finland 2006. Ed. By Statistics Finland, Helsinki. www.stat.fi (Abruf 30.5.2008). Rd. 20% aller Schüler erhalten pro Jahr unterschiedlich lang besondere Förderung; umgerechnet auf volle Schuljahre entspricht dies rd. 6% aller Schüler, im Mitteleinsatz also etwa wie deutschen Ressourcen entsprechend.

6. Kern der Organisation des gemeinsamen Unterrichts sind *Integrationsklassen*, die mit einer Frequenzobergrenze mehrere Kinder mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten mit unterrichten.
7. *Sonderklassen* innerhalb der allgemeinen Schulen für den Bereich Lernen, Verhalten oder Sprache werden nicht mehr eingerichtet bzw. werden aufgelöst²⁸; die Förderung erfolgt im Grundsatz innerhalb der Klasse, was spezifische Einzel- und Gruppenförderung (z.B. logopädische Übungen) nicht ausschließt.
8. Die sonderpädagogische Förderung kann *für kürzere oder längere Zeit* erfolgen. Nach spätestens drei Monaten wird die Förderung durch das UC überprüft und ggf. fortgeschrieben. Die Dauer der Förderung wird für den Rechenschaftsbericht statistisch festgehalten.
9. Haben Schüler/innen besondere Probleme in der *emotionalen und sozialen Entwicklung*, erfolgt in jedem Fall eine verbindliche Abstimmung zwischen dem UC/ Sonderpädagogischer Förderung und dem Team der der Schule zugeordneten dezentralen *Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstelle (REBUS-Bremen, vgl. Kap. 7)*. Gleichzeitig ist die Einbeziehung der Jugendhilfe abzuklären (vgl. Kap. 7).
10. Die Schule beschreibt in ihrem *Schulprogramm*, wie sie die Fragen der besonderen (auch sonderpädagogischen) individuellen Unterstützung in ihrer Schule organisiert, überprüft und darüber Rechenschaft ablegt.
11. In den vier Regionen Ost, Nord, Süd, Mitte/West werden *Fachkonferenzen* installiert, die Fortbildung und Supervision für die Sonderpädagogen organisieren. Die Fachkonferenzen dienen der nachhaltigen Qualitätsentwicklung des Personals.
12. *Die Förderzentren LVS* nehmen, beginnend vom Schuljahr 2009/2010, keine 5. Klassen mehr auf, und das Personal wird jahrgangswise den integrativ arbeitenden Schulen zugeordnet (die Ressourcen der Kl. 1-4 sollten gleichzeitig verlagert werden). Der gesamte Prozess der Umwandlung wird gemeinsam mit den Schulleitungen der FöZ und der Schulaufsicht organisiert, bis alle integrativ arbeitenden Schulen sonderpädagogisch ausgestattet sind. Die FöZ werden entweder zu FöZ ohne Schüler oder Standort eine der REBUS, oder sie werden bei Bedarf Standort allgemeiner Schulen oder sie werden aufgegeben. Dies, auch die mögliche Tätigkeit bisheriger Schulleitungen von LSV, muss individuell in einem

²⁸ Das berührt nicht die Koop-Klassen geistig Behinderter (vgl. Kap. 8).

räumlich und personell sinnvollen Implementationsprozess geklärt werden. Dabei ist auch zu prüfen, ob Schulleiter von SLV nicht Leiter der UC bzw. Teil der Schulleitungen der allgemeinen Schulen (mit der Zuständigkeit für Sonderpädagogik) werden können.

13. Es wird ein System *nachträglicher Rechenschaftslegung* der sonderpädagogischen Förderung an jeder allgemeinen Schule entwickelt, einschließlich der Darlegung der kognitiven und sozialen Entwicklung der Schüler/innen und des Ressourceneinsatzes (federführend UC für Schulleitung). Sie geht der Schulaufsicht jährlich zur Kenntnis.

14. Sollte es einen die allgemeine Schulreform begleitenden *Beirat* geben, ist der sonderpädagogische Integrationsprozess bzw. die Förderung von Risikoschülern bzw. von Kindern mit Behinderungen ein besonders zu beachtender Bereich. Falls es einen solchen allgemeinen Beirat nicht geben wird, sollte ein entsprechender Beirat, dem auch Schüler/innen und Erwachsene mit Behinderungen angehören, in Kooperation mit dem Behörde für Soziales (Jugendhilfe) bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft geschaffen werden, um den Inklusionsprozess zu unterstützen.

7. Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Verhaltensauffälligkeiten) – Problemlagen und Perspektiven für die Stadtgemeinde Bremen

7.1 Begrifflichkeiten und Prävalenzraten

Einer der umstrittensten Fragen im Zusammenhang mit Erziehungsfragen ist die Einschätzung des Umfangs von Verhaltensproblemen bei Kindern und Jugendlichen. Diese Unklarheit drückt sich auch im Wandel der Begriffe innerhalb der Schulpädagogik, der Sonderpädagogik, der Kindheitsforschung, der Publizistik oder der Kriminalitätsstatistik aus: Während früher in unterschiedlichen Kontexten von „sittlich Gefährdeten und Verwahrlosten“, „Schwererziehbaren“, „sozial Abweichenden“, „Devianten“ und bis 1994 von „Verhaltensgestörten“ die Rede war, wird nun schulverwaltungsoffiziell von „Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ (kurz „emsoz“-Schüler) gesprochen, während die einschlägige Fachwissenschaft sich zwischen „Verhaltensgestörten“, „Verhaltensauffälligen“ oder „Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen“ nicht festlegt (vgl. Arnold 2004). Auch in den USA wird uneinheitlich von „emotional disturbed“, „emotional and/or behavioral disordered“, „socially maladjusted“ u.a. gesprochen (vgl. Willmann 2008). Da Kinder mit sozialen Schwierigkeiten nicht nur Aufgabe sonderpädagogischer Förderung, sondern der allgemeinen Pädagogik sind, wird gelegentlich einfach auch von „schwierigen Kindern“ (Preuss-Lausitz 2004) gesprochen.

Der Vielfalt der Begriffe entspricht dem extrem breiten und meist nicht klar abgegrenzten Spektrum an Verhaltensweisen und/oder emotionalen Zuständen. Hinzu kommt, dass die Grenze zum gesamten Komplex von Gewalt (physische Gewalt, Mobbing, Ausgrenzung u.a.) fließend ist. Unstrittig ist heute, dass „Verhaltensauffälligkeit“ nur kontextabhängig definierbar und als Störung der Beziehung zwischen Ich und Umwelt (Familie, Peers, Schule/Lehrer u.a.) interpretierbar ist.

Es verwundert denn auch nicht, dass die Prävalenzraten (Auftretenshäufigkeiten) extrem schwanken. Etwa bei psychischen Störungen von Kindern und Jugendlichen, die je nach Kriterium (z.B. Depression; Angststörung; dissoziale Störung, externalisierende Störungen wie Aggressivität) und Befragtengruppe zwischen 2 und 18% schwanken, bei Mittelwerten um 5-10% (vgl. Beelmann/Raabe 2007).

Real erhalten rd. 3% aller Kinder und Jugendlicher in Deutschland kinder- und jugendpsychiatrische Hilfen (Arnold 2004, 28).

Ähnliches gilt für die Frage, wie viele Kinder und Jugendliche *in der Schule* so verhaltensauffällig sind, dass für sie zusätzliche (sonderpädagogische, sozialpädagogische oder externe therapeutische) Förderung als notwendig angesehen wird. *Befragt man Lehrkräfte*, sind schon 1970 (!) ein Fünftel aller Grundschüler als verhaltensgestört eingeschätzt worden, und eine – methodisch umstrittene – Lehrerbefragung von 1998 erbrachte Quoten um 40% bei Jungen und 20% bei Mädchen (Arnold 2004, 27). Faktisch erhalten jedoch bundesweit im Jahr 2006 nur 0,6% offiziell sonderpädagogische Förderung, davon zwei Drittel in Förderschulen oder -klassen (Schulen für Erziehungshilfe u.a. Namen), ein Drittel integrativ in allgemeinen Schulen; in manchen Bundesländern wie Bremen, Berlin, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern dagegen überwiegend im allgemeinen Unterricht (vgl. Tabelle 2 und unten).

Arnold nennt die Quote von 0,6% eine „offenkundige Unterversorgung dieser Gruppe“. Er geht davon aus, dass etwa 6% aller Schülerinnen und Schüler entsprechende sonderpädagogische Förderung bräuchten (Arnold 2004, 30). Auch diese Zielzahl ist jedoch spekulativ, da sie nicht klärt, wie sich besondere Beratung und Förderung im systemischen Feld Familie, Jugendhilfe, Gesundheit, Kinder- und Jugendpsychiatrie von spezieller *sonderpädagogisch-schulischer* Förderung abgrenzt und abgrenzen lässt. Die *schulische* Zielgruppe besteht zu über drei Vierteln aus Jungen; der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist in aller Regel *nicht* überdurchschnittlich.

In der Stadtgemeinde Bremen haben im Schuljahr 2007/08 (vgl. Tabelle 1) in den Klassen 1-4 rd. 200 Kinder und rd. 80 Kinder in den Klassen 5-10 anerkannten Förderbedarf im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Das sind 1,1% in Bezug auf alle Grundschüler und 0,25% in Bezug auf die Schüler in den Klassen 5-10. Unklar ist, wie viele weitere Schüler in den Förderzentren LSV ausdrücklich als „emsoz“-Förderschüler unterrichtet werden.

Aus diesen Zahlen, die für einen Stadtstaat nicht ungewöhnlich sind, geht zugleich hervor, dass der Bedarf nach gezielten Förderansätzen in den allgemeinen Schulen Bremens unstrittig vorhanden ist und angesichts der sozialen und anderen Belastungen der Familien vieler Schüler nicht abnehmen wird. Eine Integration aller Kapazitäten für den schulischen Förderbereich emotionale und so-

ziale Entwicklung, auch in Verbindung mit gewaltpräventiven und systemischen Schulkonzepten und in enger Kooperation mit den vorhandenen Schülerbezogenen Beratungsstellen, würde daher für einen weiteren Schülerkreis Unterstützungsmöglichkeiten eröffnen.

7.2 Voraussetzungen für integrierte Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung

Die überraschende Tatsache, dass einerseits die schulische Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, im Vergleich zu anderen Behinderungen, als die größte Herausforderung angesehen wird (vgl. Meijer 2003, 4), andererseits die meisten einschlägig zugeordneten Schülerinnen und Schüler in einigen Bundesländern integrativ unterrichtet werden (vgl. KMK 2008 und Tabelle 2), lässt verschiedene Schlüsse zu. Zum einen könnte es sein, dass nur extrem auffällige Kinder in Schulen / Klassen für Erziehungshilfe überwiesen werden; zum anderen könnte es sein, dass mit zusätzlicher – sonderpädagogischer und/oder sozialpädagogischer – Unterstützung die Regelschullehrer die gemeinsame Erziehung als die bessere Lösung betrachten. Berlin kennt seit Jahrzehnten keine Schule für Erziehungshilfe, sondern (nur in den Klassen 1-6 der Grundschule) wenige sog. „Beobachtungsklassen“, die aus Gründen des hohen Aggressionspotenzials und des geringen schulischen Erfolgs bis 1990 von den (West-Berliner) Schulen fast völlig aufgelöst, nach der Wende vor allem in einigen Ost-Berliner Schulen neu eingeführt wurden. Hamburg, das keine eigenständige Schule für Erziehungshilfe mehr führt, im Einzelfall jedoch Kinder für eine bestimmte Zeit durch die Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) individuell (auch unterrichtlich) betreut, wird berichtet, dass die Schulen, Lehrkräfte und Beratungs- und Förderinstitutionen mit dem Gesamtsystem zufrieden sind (zu REBUS vgl. unten).

Aus der Forschung kann berichtet werden, dass keine qualifizierten deutschsprachigen Studien über die emotionale, soziale und schulische Entwicklung von Schülern *in gesonderten Erziehungshilfeschoolen* vorliegen. Auch die einschlägigen Lehrbücher berichten darüber nicht (vgl. Hillebrand 2003, Mutzeck 2000, Opp 2003, Stein/Stein 2006). Stattdessen gibt es eine Reihe von Studien, die die Erfolge einzelner integrativer Ansätze darstellen, verbunden mit *schulübergrei-*

fenden Beratungs- und Fördereinrichtungen ohne Schüler (u.a. Reiser/Willmann/Urban 2007). Förderansätze, etwa das Marburger Konzentrationstrainings (Krowatschek/Hengst 2004), das Classroom Management (Hoffmann 2004), tiefenpsychologische schulinterne Fallberatung (Ziebarth 2004), die Einbeziehung von – verhaltensunauffälligen – Peers in die Arbeit mit schwierigen Kindern (u.a. Unger 2004) oder Ansätze der Verhaltensmodifikation (Mutzeck 2000, 235 ff.) lassen sich besser in integrativen Settings realisieren. Auch die Multi-komponentenprogramme zum Abbau aggressiven Verhaltens bei Schülern und zur Stärkung sozialer Kompetenz auch bei Lehrern und Eltern, wie sie durch den Bremer Psychologen Petermann seit Jahren entwickelt und evaluiert werden (vgl. die jüngste Darstellung in Petermann/Natzke 2008), beziehen sich auf die Verbesserung der Situation im Kindergarten, in der Grundschule und in der allgemeinen Sekundarstufe und nicht auf Sondergruppen verhaltensauffälliger Schüler.

Über die schulische, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf liegt eine relativ umfangreiche empirische Studie aus den Berliner Grundschulklassen 1 bis 6 vor (vgl. zum Folgenden Preuss-Lausitz 2005, Textor 2007, Preuss-Lausitz/Textor 2006). Dort wurden insgesamt 65 diagnostizierte und amtlich definierte „emsoz-Förderkinder“ aus 12 Grundschulen der Jahrgangsstufen 1-3 und 4-6 beobachtet, ihre Eltern, Lehrer, Mitschüler und die Kinder selbst befragt, ihre Biografien, Diagnostikgutachten und Förderpläne analysiert und die schulische und soziale Entwicklung über drei Jahre lang eingeschätzt. Auffällig waren die *hohen Belastungen* ihrer Familien durch Trennung, Arbeitslosigkeit, Geldmangel, kulturelle Distanz und Erziehungsprobleme. Häufig lagen außerdem gesundheitliche Belastungen vor, die viele Kinder schon seit ihrer Geburt hatten. Ihre komplexen Probleme sind im Vorschulbereich häufig diagnostiziert, jedoch oft nicht behandelt worden²⁹; den meisten Klassenlehrern war diese Vorgeschichte dennoch nicht bekannt. Hier zeigen sich die Widersprüche zwischen hilflosen Erziehungsberechtigten, falsch verstandenem Datenschutz, fehlender Abstimmung von Diensten und Rückzug auf eine eng verstandene Zuständigkeit. Dennoch konnte in umfangreicher Unter-

²⁹ Erklärt wird dies durch die Förderlehrer damit, dass Eltern, nicht Diagnostiker (Erzieherinnen, Kinderärzte, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst, Sonderpädagogen im Vorschulbereich usw.) einen Antrag stellen müssten, und die Diagnostiker für die Umsetzung nicht verantwortlich sind.

richtsbeobachtung gezeigt werden, dass doppelt besetzter Unterricht, verbunden mit Differenzierungsangeboten und der Einbeziehung außerunterrichtlicher Stützsysteme, eingebettet in gutes Klassenmanagement und Klassenklima, sowohl die soziale Integration als auch die schulischen Leistungen der integrierten „emsoz-Schüler“ verbessert.

Eine Voraussetzung erfolgreicher Integration von „emsoz-Schülern“ ist ein *Mindestmaß an „Doppelbesetzung“* in den Klassen. Sie wurde in der untersuchten Region geschaffen durch die Bildung von *Integrationsklassen*, in denen nur ein bis zwei Kinder mit Verhaltensproblemen, zugleich jedoch auch Kinder anderer Förderbereiche (oft auch ein Kind mit geistiger Behinderung) neben nichtbehinderten Schülern unterrichtet werden, so dass bei einer maximalen Frequenz von 24 einschließlich von max. 3-4 Förderkindern eine häufige Doppelbesetzung möglich wird und die sonderpädagogische Zusatzlehrkraft als kontinuierliche Bezugsperson hinzukommt.

Deutlich wurde auch, dass die *Qualifikationsentwicklung der Lehrkräfte* (durch Fortbildung und/oder Supervision) vor allem in Bezug auf „guten Unterricht“ unter Bedingungen von Heterogenität als auch in Bezug auf Erklärungen und Verfahren im Umgang mit Verhalten (tiefenpsychologisch; verhaltensmodifikatorisch u.a.) zentral ist (vgl. u.a. Ziebarth 2004).

Eine dritte günstige Bedingung war in jenen Schulen gegeben, die innerhalb der Schule eine *„time-out“-Einrichtung* (für Kind und Lehrer) hatten, etwa als Schulstation oder Schülerclub (vgl. u.a. Nevermann 2004, Sörensen 2001). Damit ist die Möglichkeit eröffnet, dass in Krisensituationen eine Störung dadurch unterbrochen und der Unterricht fortgesetzt werden kann, indem regelhaft ein Schüler (begleitet) eine Auszeit nimmt und zugleich ein Gesprächsangebot mit nichtbeteiligten Sozialarbeitern bzw. Erziehern hat.

Das niedrigschwellige, monatliche Beratungsangebot der Jugendhilfe *innerhalb* einer Schule wurde gerade von *Eltern mit Migrationshintergrund* deutlich häufiger in Anspruch genommen als in anderen Schulen ohne diesen Service.

Festzuhalten ist, dass die *Schwere* der Verhaltensprobleme *nicht* mit dem späteren Entwicklungs- und Schulerfolg (nach drei Jahren) korrelierte. Oder anders: Erfolgreiche Integration verhaltensauffälliger Kinder gelingt nicht nur bei „leichten Fällen“, wie oft vermutet wird, sondern hängt von anderen Faktoren ab – insbesondere der Kompetenz der beteiligten Erwachsenen und der Koordination der

verschiedenen Hilfen, verbunden mit passgerechtem Unterricht, einem respektvollen Unterrichts- und Schulklima, Partizipationschancen und der Einbeziehung der Eltern, der Jugendhilfe und des Freizeitbereichs.

7.3 Alternativen zur Schule für Erziehungshilfe und systemische Vernetzung von Hilfeangeboten

In der Bundesrepublik Deutschland werden Beratungs- und Unterstützungssysteme für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erprobt, die alternativ zur eigenständigen Erziehungshilfeschule auf professionelle Beratung und Unterstützung in allgemeinen Schulen setzen (vgl. Reiser/Willmann/Urban 2007) und als Förderzentren ohne eigene Schülerschaft und in verbindlicher Anbindung an verschiedene Dienste arbeiten. Hier werden das Frankfurter Zentrum für Erziehungshilfe und die Hamburger Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) unter der Fragestellung dargestellt, inwieweit sie angepasst für die Stadtgemeinde Bremen Alternativen zur gegenwärtigen Organisationsform darstellen können. Außerdem soll die Frage erörtert werden, ob – für die Sekundarstufe - arbeitspädagogische Alternativen zum Abbau von Schulabsenz, damit zu besserem Schulerfolg und nicht zuletzt zu einer günstigeren Persönlichkeitsentwicklung führen.

Das Frankfurter Zentrum für Erziehungshilfe (Reiser/Loeken 1993, Reiser/Willmann 2004) entstand als *gemeinsame* Einrichtung des Jugendamtes und des Amtes für Schule (im Vorstand sind alle, auch weitere relevante Ämter vertreten). Sozialarbeiter (Jugendamt) und Sonderpädagogen (Schulamt) sind *jeweils im Tandem* tätig. Sie bieten keinen eigenen Unterricht im Zentrum an, sondern beraten und fördern ausschließlich innerhalb der und für die allgemeinen Schulen (und Eltern). Ihre präventive *und* fördernde Arbeit bezieht Unterricht, Schulleben, Familienunterstützung und Freizeitgestaltung mit ein. Von der Auftragserteilung über den Förderplan, die Förderphase bis zum Abschluss der Förderung wird der Prozess schriftlich dokumentiert und allseits bestätigt³⁰. Wichtig ist in diesem Modell die gleichberechtigte Einbeziehung der Eltern, der Kinder und der Lehrer

³⁰ Eine Fallgeschichte (von 115 im Jahr 2006) aus dem Zentrum für Erziehungshilfe wird von Nüchter/Buddenberg (2008) berichtet.

aller Ausbildungstraditionen. Die Evaluatoren Reiser/Willmann (2004, 163) berichten von dem Gefühl einer großen Entlastung und Unterstützung seitens der Schulkollegien.

Die Hamburger Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) ersetzen die vormaligen Schulen für Erziehungshilfe und sind mit derzeit 15 Einrichtungen wohnortnah und dezentral (und damit niedrigschwellig) verankert. Ihre Beratungs- und Fördertätigkeit geht weit über speziell als „emsoz-“ diagnostizierte Schüler/innen hinaus und bezieht sich auf alle, „die aus bestehenden Schulangeboten herauszufallen drohen oder die mit herkömmlichen Schulangeboten nicht erreicht werden können“ (Behörde für Schule 2001, 7). Die REBUS verstehen sich auch als Erstansprechpartner für alle Probleme im schulischen Bereich. REBUS berät, diagnostiziert, arbeitet aber auch unmittelbar und fallbezogen integrativ mit einzelnen Schülerinnen und Schülern und führt Fortbildung für Beratungslehrkräfte durch. Alle Stellen sind der Bildungsbehörde zugeordnet, die Jugendhilfe ist also hier nicht integriert. Die dezentralen REBUS haben je nach Einzugsbereich und sozialer Belastung 7,5 bis 15 Stellen, im Mittel 10-12. Sie sind regelhaft mit Schulpsychologen, abgeordneten Lehrkräften, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen und einer Verwaltungskraft besetzt; falls in den zugeordneten Schulen Sonder- und Sozialpädagogen vorgehalten werden, wird die lokale REBUS entsprechend geringer ausgestattet. Die Kooperation mit den Jugendpsychiatrischen Diensten, den Erziehungsberatungsstellen, den Allgemeinen Sozialen Diensten (ASD), der Beratungsstelle Gewaltprävention, dem Suchtpräventionszentrum und den Arbeitsagenturen (Berufsberatung, berufliche Orientierung, Praktika) ist institutionalisiert. Jede Schule (von der Grundschule bis zum Gymnasium) hat im jeweiligen Team ein Tandem als festen Ansprechpartner³¹. Kinder können auch „befristet in den Räumen von REBUS schulersetzend betreut werden“ (www.fhh-hamburg.de), wobei dies konkrete Förderpläne voraussetzt, die auf je drei Monate begrenzt sind und von der REBUS-Gesamtleitung genehmigt werden müssen. Die über die seit 1997 arbeitenden ersten zwei REBUS durchgeführte externe Evaluation (Killus/Bonsen 2000) stellt fest, dass REBUS die Koordinierung der ver-

³¹ Tandem wird positiv gesehen, da einerseits bei (Krankheits- und Urlaubs-)Ausfällen weiterhin der feste Ansprechpartner für die zugeordnete Schule vorhanden ist, andererseits die Schulen eine Wahlmöglichkeit (bei Konflikten) haben. Tandem erweist sich auch wegen der unterschiedlichen Ausbildungen als hilfreich.

schiedenen fachlichen Hilfeleistungen anbietet, von Förderschülern bis zu Gymnasiasten alle Schulformen vertreten sind und die Zufriedenheit der Ratsuchenden hoch ist³². Auch bei REBUS sind überwiegend Jungen (überwiegend aus sozial belasteten Familien) die Klienten. Die Kombination von Beratung, prozessbegleitender Förderung und abschließender Evaluation wird als günstig beurteilt.

In allen jüngeren Erörterungen zu Perspektiven der Beratungs- und Förderarbeit, auch am Ort Schule, wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, *Schule und Jugendhilfe*, ggf. auch *Schule und Kinder- und Jugendpsychiatrie*, in verbindliche Kooperation zu bringen (vgl. Loeken 2008). Die Jugend- und Kultusminister haben dazu 2004 Empfehlungen zur Zusammenarbeit beschlossen, die jedoch bislang weitgehend nicht realisiert sind. Die Widerstände sind sowohl in Einstellungen unterschiedlicher Professionen, in meist getrennten Verwaltungsstrukturen, in getrennten politischen Leitungen und nicht zuletzt in Sorgen um konkurrierende Finanzanteile begründet. Neben verbindlichen und nachhaltigen Abstimmungsrunden zwischen Schule und Jugendhilfe, wie sie in Bremen eingeführt wurden, sind daher vor allem *für die Praxisebene gemeinsame Erfahrungen zu schaffen*, um Vorbehalte abzubauen, eine „gemeinsame Sprache zu finden“ und niedrigschwelliger zu werden. Das gelingt am besten, wenn das sonderpädagogische Förderangebot im Schwerpunkt emsoz „unter Einbeziehung von Schulsozialarbeit, sozialpädagogischen, psychologischen und medizinisch-therapeutischen Hilfen“ (KMK 2000, 4) stattfindet und die Jugendhilfe Beratung am Ort Schule anbietet. Um dies zu erreichen, sind wohnort- und schulnahe, integrierte Einrichtungen besonders geeignet; das Mindeste wäre ein festes monatliches vertrauliches Beratungsangebot für Schülerinnen und Schüler, für ihre Erziehungsberechtigten und auch für die Lehrkräfte an einem als solchem ausgewiesenen Beratungsraum.

In Bremen gibt es Planungen für den Sekundarbereich, insbesondere ab Klasse 9, eine *arbeitspädagogische Alternative* für diejenigen Schüler der FöZ LSV und der allgemeinen Schulen einzurichten, die „die (erweiterte) Berufsbildungsreife voraussichtlich nicht oder nicht in der vorgegebenen Zeit erreichen“³³. Obwohl das

³² Eine neue, durch die Firma Rombøll (Hamburg) erstellte externe Evaluation liegt der Bildungsbehörde vor, wird jedoch nicht vor September 2008 veröffentlicht.

³³ Planungspapier der Behörde für Bildung und Wissenschaft v. 30. 6. 2008.

FöZ Gansbergstrasse hier nicht ausdrücklich erwähnt ist und der Adressatenkreis nicht nur Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf betrifft, sondern sich auf alle Schülerinnen und Schüler „mit Schwierigkeiten im Leistungsbereich und/oder mit Verhaltensauffälligkeiten und/oder Sprachproblemen“³⁴ bezieht, wird darauf im Folgenden eingegangen, da es sich um Kernfragen des Gutachterauftrages im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen handelt. Unklar ist, ob ab Kl. 9 hier sowohl die FöZ LSV als auch Gansbergstrasse vollständig ersetzt werden sollen, wenn nicht, welches Differenzkriterium des Verbleibs gedacht ist.

Auswahl für die geplante „Werkstattschule“, die an zehn Standorten der beruflichen Schulen je 32 Kinder und Jugendliche aufnehmen soll, ist durch eine „unabhängige Aufnahmekommission“ gedacht. Sie soll aus je einem Vertreter der Schulaufsicht der beruflichen Schulen, einem Vertreter des Zentrums der Schülerbezogenen Beratungsstelle, einem „Sprecher“ der Beratungslehrkräfte (der alten B/BFS) „und gegebenenfalls der Polizei sowie gegebenenfalls der Jugendhilfe“ bestehen. Dass die Polizei „gegebenenfalls“ in Zukunft an einer innerschulischen Zuweisung mitwirken soll, wäre in Deutschland neu – unter welchen Bedingungen dies erfolgen soll und wann nicht, wird nicht erläutert und scheint auch verfassungsrechtlich, erst recht pädagogisch, problematisch. Erstaunlich auch, dass Polizei und Jugendhilfe mit dem Wort „gegebenenfalls“ in ihrer Mitwirkung grammatisch und sinnhaft gleichgesetzt werden. Mit dem KMK-Beschluss von 2004 ist dies jedenfalls nicht begründbar (und dieser wird hier auch nicht herangezogen).

Im vorgelegten Entwurf wird über Zustimmung oder Widerspruchsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen bzw. ihrer Erziehungsberechtigten zur Überweisung in die „Werkstattschule“ nichts gesagt. Offenkundig wird die „Werkstattschule“ als schulinterne Maßnahme angesehen, deren Zwangsentscheidung sich Schülerinnen und Schüler nicht entziehen dürfen. Auch dies widerspricht sämtlichen Konzepten, die sich in jüngerer Zeit mit vom Schulscheitern bedrohten Jugendlichen auseinandersetzen.

³⁴ Was Sprachprobleme im Sinne der Sprachbehindertenpädagogik mit dem arbeitspädagogischen Konzept zu tun haben, ist unklar, wird nicht begründet und im Konzept auch nicht aufgegriffen. Falls es um unzureichende *Deutsch*kenntnisse handeln sollte, müsste dies ausgewiesen werden – aber auch darauf nimmt das Konzept nicht Bezug.

Inhaltlich setzt die „Werkstattsschule“ auf Arbeit. Die Kinder und Jugendlichen sollen Waren und Dienstleistungen herstellen, und zwar „marktfähig“. Sie sollen von 8.00 bis 16.00 Uhr arbeiten³⁵ – so sollen sie „eine grundsätzliche Akzeptanz vorhandener Strukturen des Arbeitslebens“ und dabei „Verantwortungsbewusstsein, Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit“ entwickeln.

Diese Schlussfolgerungen implizieren nicht nur, dass die „vorhandenen Strukturen des Arbeitslebens“ heilig gesprochen, also nicht in Frage gestellt werden dürfen, sondern auch, dass ausgerechnet Jugendliche, die offenkundig als verhaltensauffällig, schulleistungsschwach und häufig auch schulabsent bzw. deviant eingeschätzt werden, in solchen Pflichtstrukturen „funktionieren“ würden. Es wird nicht erörtert, was passiert, wenn diese Jugendlichen nicht regelmäßig zur Werkstattarbeit „von 8 bis 16.00 Uhr“ erscheinen.

Die Werkstattsschule selbst vermarktet dann die Produkte und Dienstleistungen („zusammen mit den Schülerinnen und Schülern“). Was also in arbeitspädagogischen Ansätzen der *Arbeitslehre*, bei sog. *Schülerfirmen* oder in Jugendhilfeprojekten *propädeutisch* erfolgt, nämlich die berufliche Realität am Beispiel kennen zu lernen, zu reflektieren und in für Jugendliche als sinnstiftend erkennbaren Tätigkeitsvollzügen zu erproben, soll hier an die äußerst fragwürdige (Bremische) Realität je vorhandener kurzfristige Marktbedingungen gebunden werden. Vorgeesehen sind drei Berufsfelder: gewerblich-technisch (BS Metalltechnik), personenbezogen und Wirtschaft/Verwaltung. Offenkundig für Mädchen ist ein Standort für Ernährung, Hauswirtschaft und Körperpflege gedacht.

Bei diesem inhaltlichen Konzept wird nicht von grundsätzlich vorhandenen *individuellen Stärken und Profilen der Jugendlichen* ausgegangen, an die anzuknüpfen wäre, sondern von bestimmten beruflichen Vorgaben, die die Berufsschulen des Landes vorhalten. Warum dieser inhaltliche Ansatz verhaltensförderlich und gewaltabbauend sein soll, ist weder begründet noch begründbar. Ein pädagogisch überzeugendes Konzept ist dies nicht.

³⁵ Ein Tag pro Woche wird in einem Betrieb absolviert, also auch mit voller Arbeitszeit. Allgemeinbildung (erwähnt werden nur noch Deutsch, Mathematik, Englisch, so dass der Begriff der Allgemeinbildung nicht ernsthaft verwendet werden dürfte). - Die Dauer der Werkstattsschule von 8 bis 16.00 Uhr „entspreche einem Ganztagsschulbetrieb von 8 bis 16.00 Uhr“; das kann nur als eine eher zynische Bemerkung verstanden werden, ist doch allgemein bekannt, dass ein voller Ganztagsbetrieb eine Rhythmisierung von Konzentration und Entspannung, nicht jedoch ein Durcharbeiten über 8 Stunden meint. Von Rhythmisierung, von Freizeitaktivitäten u.a. ist im Planungspapier nicht die Rede.

Wenn es um *Schulabsentismus* ginge – er wird im gesamten Papier nicht erwähnt –, so erstaunt, dass keinerlei Bezug zu den vorhandenen Projekten in Deutschland (und ihren Evaluierungen) stattfindet. Beispielhaft sei auf das „Comeback“-Projekt im nahen Hamburg (Herz/Liesegang 2007), auf die „Take off“-Jugendwerkstatt für Schulverweigerer in Leipzig (Popp 2007) oder auf eine umfangreiche einschlägige Literatur hingewiesen, die durchweg abweicht von dem hier vorgeschlagenen Weg (u.a. Liesebach 2005; Herz/Puhr/Ricking 2004; Deutsches Jugendinstitut 2002; Ricking 2003). Diese Projekte setzen auf *freiwillige Teilnahme*, die *Zuordnung zur Jugendhilfe* und die *verbindliche Einbindung in ihre regelhafte Stammschule* auch dadurch, dass Lehrkräfte dieser Schulen mit einem Teil ihrer Arbeitszeit das „produktive Lernen“ oder die „Stadt als Schule“ mittragen und häufig auch die Kommune oder Vereine von Migrantengruppen einbezogen werden. Ricking hat darüber hinaus erarbeitet, dass Schulabsentismus auch durch eine Reihe von schulischen Merkmalen mit erzeugt wird, und daher die allgemeinen Schulen mit zehn „Bausteinen“ wesentlich zu ihrem Abbau beitragen könnten, auch durch frühe Intervention (Ricking 2007).³⁶

Wenn es andererseits bei *straffällig gewordenen Jugendlichen* (also ab 14 Jahren) um *Knastvermeidung oder Heimeinweisungsvermeidung* ginge, sollte man dies deutlich sagen; dann jedoch ginge es nicht um Schulprojekte, sondern um Jugendhilfeprojekte. Davon ist jedoch im Planungsentwurf nicht die Rede.

Insgesamt muss festgehalten werden, dass das völlig unklare Konzept defizitorientiert ist und eher repressive Traditionen der Arbeit mit sozial und deviant auffallenden Jugendlichen aufgreift, wenig Anschlussfähigkeit zu sowohl sonderpädagogischen als auch jugendhilfebezogenen Erprobungen erkennen lässt³⁷ und die Frage ausklammert, welche Voraussetzungen in der allgemeinen Schule sinnvollerweise präventiv und interventiv verändert werden sollten. Das Konzept ist ungeeignet, die Probleme von Verhaltensschwierigkeiten heutiger Jugendlicher

³⁶ Ricking nennt folgende zehn „Bausteine“: Pädagogische Perspektive und offene Haltung; Fehlzeiten wahrnehmen und registrieren; Sicherheit in Klasse und Schule; Soziales Lernen fördern; Beziehungsangebote für Schüler; Lernen fördern; Kontakt herstellen und halten; Förderung der Selbstregulation; Kooperation mit Eltern; Netzwerk der Hilfen. Diese „Bausteine“ werden jeweils konkretisiert.

³⁷ Der Hinweis auf das „Vorbild“ der „dänischen Produktionsschulen“, an die das Konzept sich anlehnt, ist rein legitimatorisch: Weder wird die dortige Struktur und Rahmung ausgeführt, noch werden nachprüfbar Evaluationen zitiert. Es wird ohne Nachweis *behauptet*, in diesen Schulen *lernten* die Jugendlichen „Arbeitstugenden und Leistungsbereitschaft, Sozialverhalten und Verantwortungsbewusstsein“.

nachhaltig zu lösen, und erzeugt eine Reihe von rechtlichen, democratiespezifischen und pädagogischen Problemen. Herausforderndes Verhalten verlangt dagegen gerade in der Sekundarstufe integrative und nachhaltige Antworten (vgl. Preuss-Lausitz 2007).

Um auf die unstrittig ungelösten Probleme mit Schulabsenten, gewaltorientierten und von Devianz bedrohten Jugendlichen produktiv konzeptionell zu antworten, wird die *Auswertung einschlägiger Projekte* im Rahmen einer *Fachkonferenz* empfohlen. Hier sei nicht nur auf die zitierten Vorhaben hingewiesen, sondern auf die Kompetenz, die das Deutsche Jugendinstitut München (DJI 2004) nachhaltig vorhält, aber auch auf Projekte freier Träger³⁸.

7.5 Alternativen für die Stadtgemeinde Bremen zur schulischen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler von Klasse 1 bis 10

Die folgenden Vorschläge berücksichtigen, dass in Bremen Jugendhilfe und Schule bedauerlicherweise nicht in einem Ministerium organisiert sind, wie dies in einem Teil der Bundesländer, etwa in Berlin, realisiert ist. Daher setzt die vorgeschlagene Einbeziehung der Jugendhilfe Vereinbarungen zwischen den zuständigen Behörden voraus.

Unter Berücksichtigung der fachlichen Erörterungen in den Teilen 7.1-7.4 wird für die Stadtgemeinde Bremen vorgeschlagen, ein Gesamtkonzept zu entwickeln und *zeitnah* umzusetzen, das folgende Komponenten enthält³⁹:

1. Alle Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung („emsoz-Kinder“) bleiben uneingeschränkt Schüler ihrer Stammschule. Für die allgemeinen Schulen gibt es damit keine Möglichkeit (mehr), Schüler/innen aufgrund von Verhaltensproblemen abzugeben. Ziel ist es, diese Kinder im Rah-

³⁸ Ein Beispiel ist die durch das Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin durchgeführte Projekt „Arbeiten und Lernen“ mit 33 Kindern und Jugendlichen in Kreuzberg, das in Kooperation mit der Jugendhilfe, fünf Haupt- und Gesamtschulen, die hierfür Lehrkräfte abordnen, und dem Bezirk durchgeführt wird. Die inhaltlichen Projekte beziehen sich durchweg nicht auf den „Markt“, sondern auf Verbesserungen im Bezirk (vgl. Die Tageszeitung v. 26. 6. 2008, 23).

³⁹ Die Gutachter sprachen in diesem Zusammenhang mit der Leitung der Schule Gansbergstrasse und mit der Schülerbezogenen Beratungsstelle. Aktuelle Angaben über REBUS beruhen, soweit sie nicht den im Netz verfügbaren oder angegebenen schriftlichen Quellen entstammen, REBUS Hamburg.

men regulärer Integrationsklassen (mit entsprechender Ausstattung) bis zum Übergang in die berufliche Ausbildung zu unterrichten und zu erziehen. Sondergruppen verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler innerhalb der allgemeinen Schulen werden nicht geführt.

2. Bremen führt ein *dezentrales System Regionaler Beratungs- und Unterstützungsstellen* nach modifiziertem Hamburger Modell ein (REBUS-Bremen). Es werden vier Standorte vorgeschlagen. An einem der Standorte wird die Gesamtleitung verortet.

3. Die vier Standorte sollen *baulich-ästhetisch* als auch in ihren Angeboten an Beratung, Prävention und Öffentlichkeitsarbeit ansprechbar verortet sein, damit sie von verschiedenen Gruppen der Bevölkerung besser angenommen werden können. Das schließt auch die Bemühungen um Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund ein.

4. In den vier Standorten werden *Mitarbeiter der Schülerbezogenen Beratungsstellen* (SbB) einbezogen, die auch jetzt schon in vier regionale Bereiche untergliedert sind. Die durch die SbB vorgenommene Zuordnung von Mitarbeitern (als Tandem) zu einzelnen Schulen wird übernommen. (Ein Teil der SbB bleibt im LIS für übergeordnete Themen verortet, etwa für die Drogenprävention).

5. Zusätzlich werden je zwei Mitarbeiter/innen der *Jugendhilfe* an die regionalen REBUS-Bremen (per Zielvereinbarung zwischen den Behörden) dauerhaft ausgeliehen. Sie wirken gleichberechtigt an der Beratung und Förderung mit.

6. Diese neuen Beratungs- und Unterstützungsstellen stehen *nicht nur für Beratung* aller Schulen, Schüler und Eltern zur Verfügung, *sondern sind an der realen Umsetzung einer ganzheitlichen Förderung, an der Prozessbegleitung und der Rechenschaftslegung bis zum Abschluss der Förderung beteiligt*. Die Aufgaben der bisherigen SbB werden also erweitert und zugleich ihre Verantwortlichkeit erhöht. Ansprechpartner in den allgemeinen Schulen sind die in Kap. 6 genannten Unterstützungs-Center.

7. Das *Förderzentrum Gansbergstrasse* läuft als Schule aus und wird einer dieser REBUS-Standorte.

8. Die *Gesamtleitung* von REBUS-Bremen muss durch das Ministerium geklärt werden, unter Berücksichtigung der konkreten Stellensituation. Es ließe sich eine kooperative Leitung aus der bisherigen Leitung des SbB und dem FöZ Gansbergstrasse denken. Die Gesamtleitung ist wie in Hamburg auch zuständig für die

Genehmigung und ggf. Fortsetzung zeitlich befristeter schulersetzender Fördermaßnahmen.

9. Es muss geklärt werden, wie in Verbindung mit der Bildungsarbeit im Kindergarten und den ärztlichen Untersuchungen U1-9 die *vorschulischen Fördermöglichkeiten bei Entwicklungsstörungen* verbessert werden kann, insbesondere für Kinder sozial, gesundheitlich und psychisch belasteter Familien und für Familien mit geringen deutschen Sprachkontakten. Hierzu soll REBUS-Bremen in Abstimmung mit der Behörde für Gesundheit ein Konzept entwickeln.

10. Um die *Verbindung* zwischen der *vorschulischen Förderung* nach SGB VIII (§ 35a u.a.) und der schulischen Förderung in der *Grundschule* besser zu koordinieren, wird vorgeschlagen, dass datenschutzrechtliche Fragen dergestalt geprüft werden, dass Hilfen nicht nur erkannt, sondern auch eingeleitet und begleitet werden, und die Grundschulen vertraulich über die bisherige Förderung zur Optimierung ihrer eigenen Hilfe- und Förderpläne informiert werden.

11. Die allgemeinen Schulstandorte sollen, falls nicht vorhanden, *Möglichkeiten von „time-out“* während der Unterrichtszeit schaffen (Schulstation, Schülerclub, time-out-Raum u.a.).

12. Alle allgemeinen Schulen nehmen in ihr *Schulprogramm* einen festen Punkt „Unterstützung und Entwicklung der Förderung von Kindern mit Gefühls- und Verhaltensproblemen“ auf. Sie berichten über die konkrete Umsetzung jährlich in ihrem Rechenschaftsbericht.

13. Für Lehrer allgemeiner Schulen wird im Rahmen der schulinternen wie der übergreifenden *Fortbildung zeitnah ein Gesamtmodul „Arbeit mit Gefühls- und Verhaltensproblemen in Unterricht, Schulleben und Familie“* entwickelt und angeboten.

14. Mittelfristig wird empfohlen, die *Jugendhilfe* in die Behörde für Bildung und Wissenschaft zu verlagern, um die Kooperation verwaltungstechnisch zu erleichtern. Kurzfristig ist die Optimierung der *verbindlichen* Kooperation *auch auf unterer Ebene* zu prüfen.

15. Für Kinder mit Schulabsentismus und anderen Jugendlichen mit Devianzproblemen im Schulpflichtalter werden die best-practice-Beispiele anderer Länder zeitnah ausgewertet, am besten durch eine Fachkonferenz und eine systematische Auswertung, um sie für die Stadtgemeinde Bremen zu adaptieren. Andere Planungsüberlegungen werden so lange zurückgestellt.

8. Förderung in den Schwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und geistige Entwicklung

Der Gutachtenauftrag bezieht sich, in Bezug auf dieses Kapitel, schwerpunktmäßig auf die Frage der Förderung von Kindern mit geistiger Behinderung in sog. Koop-Klassen bzw. im gemeinsamen Unterricht. Da jedoch im systemischen Sinne einerseits in Bezug auf Mehrfachbehinderung, andererseits in Bezug auf die generellen Empfehlungen für eine veränderte Umgangsweise mit sonderpädagogischer Förderung in allgemeinen Schulen auch die sonderpädagogische Förderung von sinnes- und körperbehinderten Schülerinnen und Schülern tangiert ist, wird der Stand der Entwicklung in der Stadtgemeinde Bremen hier mit aufgegriffen.

8.1. Förderschwerpunkt Hören

Ausweislich der Daten in Tabelle 1 sind im Schuljahr 2007/08 108 Schülerinnen und Schüler so hörbehindert, dass sie sonderpädagogische Förderung erhalten – entweder im FöZ Hören (Marcusallee) oder im gemeinsamen Unterricht. Sehr auffällig ist, dass davon 39 als Einpendler entweder aus Niedersachsen (28) oder aus Bremerhaven (11) kommen. Das sind insgesamt 36%; im Grundschulbereich sind es 23% (7 von 31). Würden diese Kinder in ihren wohnortnahen Schulen angemessen unterrichtet und gefördert, könnte das FöZ Hören eine eigene Grundstufe kaum vorhalten – in vier Jahrgängen erhalten nur 24 Kinder aus der Stadtgemeinde sonderpädagogische Förderung im Bereich Hören. Oder anders: Würden diese Kinder in ihren wohnortnahen Grundschulen entsprechend unterrichtet und gefördert, kämen *pro Jahrgang* auf *alle* Grundschulen der Stadtgemeinde jährlich etwa sechs Kinder dieses Förderschwerpunkts zu. Bei Berücksichtigung des generellen Schülerrückganges (vgl. Kap. 5) und der insgesamt verbesserten und sich voraussichtlich weiter günstig entwickelnden (notwendigen) Frühförderung im Bereich Hören ist mittelfristig eher mit einer leicht geringeren Zahl zu rechnen.

Hörbehinderungen treten *bei Jungen und Mädchen* etwa gleich häufig auf – dies ist der einzige sonderpädagogische Förderbereich, der kein Übergewicht der Jungen kennt (Tabelle 5). Der Anteil *ausländischer* Kinder im diesem Förderbereich

ist mit 22,2% im Vergleich zu allen Stadtbremischen Schülern der Jahrgänge 1-10 (15,8%) wie in fast allen Förderbereichen überdurchschnittlich⁴⁰.

Nach eigenen Berechnungen ist der *Stadtbremische Anteil des Förderschwerpunkts* Hören mit 0,14% aller Schüler der Jahrgänge 1-10 (Schuljahr 2007/08; das Jahr davor 0,17%, (Tabelle 1) eher unterdurchschnittlich. Bezogen auf die für das *Land* Bremen der KMK mitgeteilten Daten liegt er allerdings mit 0,22% leicht darüber (Tabelle 2a). Diese leichten Differenzen können jedoch, wegen der geringen absoluten Zahlen, Jahrgangsschwankungen geschuldet sein.

Der aus den KMK-Daten für das *Land* Bremen errechnete Anteil der *integrierten* Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Hören ist mit 10,0% (Tabelle 2a) deutlich unterdurchschnittlich im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt von 22,7% (Tabelle 2d). Für die *Stadtgemeinde* errechnet sich aus den absoluten Zahlen ein Anteil von 22,6% (Tabelle 4). Diese Unterschiede zu erklären, bedürfte es einer spezifischen und fallbezogenen Einzeluntersuchung der gesamten – schulischen und außerschulischen – Förderung hörbehinderter Kinder und Jugendlicher.

Leonhardt (2005) weist auf aktuelle Untersuchungen hin, die belegen, dass sich die *Integration hörbehinderter Kinder* „seit Schaffung entsprechender Begleitdienste wesentlich verbessert“ habe, und auch Schmitt (2003), Müller/Maren (1998) und Hollweg (1999) bestätigen, dass der gemeinsame Unterricht mit hörbehinderten Schülerinnen und Schülern nicht nur stattfindet – wie die Statistik belegt –, sondern auch erfolgreich durchgeführt werden kann. Das schließt jedoch die individuelle Adaption (Teppichboden im Klassenzimmer, weitere Schallschutzmaßnahmen, Sitzordnung, Körperhaltung der Lehrkräfte, technische Hilfen usw.) mit ein, ebenso die Beratung durch ein Kompetenzzentrum Hören.

Wenn das im Gutachten empfohlene uneingeschränkte Wahlrecht umgesetzt wird, ist damit zu rechnen, dass der Anteil integrativ unterrichteter hörbehinderter Kinder in allgemeinen Schulen deutlich steigen wird. Für diese anzunehmende Entwicklung sollte ein spezifisches Programm entwickelt werden, das das FöZ als Kompetenzzentrum erhält, die unterrichtliche Förderung jedoch überwiegend oder vollständig in die allgemeinen Schulen verlagert.

⁴⁰ Es ist davon auszugehen, dass der Anteil der *Kinder mit Migrationshintergrund* (mindestens ein Elternteil im Ausland geboren) um das Zwei- bis Zweieinhalbfache höher liegt.

8.2 Förderschwerpunkt Sehen

Ähnlich wie bei Hörbehinderungen ist die Zahl der blinden und stark sehbehinderten Kinder und Jugendlicher erfreulicherweise gering. Im Förderbereich Sehen werden im Schuljahr 2007/08 insgesamt 79 Kinder genannt. Auffällig ist hier der hohe Anteil der Einpendler: aus Bremerhaven kommen drei, aus Niedersachsen 35 (zusammen 48%; in der Grundschule 42%, in der Sekundarstufe 54%). Ohne Einpendler hat die Stadtgemeinde eine seit Jahren gleiche Förderquote im Bereich Sehen von 0,08% (Tabellen 1, 3).

Für das *Land* Bremen wird von der KMK eine Förderquote von 0,128 angegeben, die leicht über dem bundesweiten Anteil von 0,082 liegt (Tabelle 2d). Bezogen auf alle öffentlich und privat unterrichteten Kinder der Jahrgänge 1-10 wären das pro Jahrgang insgesamt rd. fünf Kinder, bei der Prognose für 2015/16 (Tabelle 7) rd. vier Kinder.

Warum Sehbehinderungen deutlich häufiger bei *Jungen* auftreten und/oder festgestellt werden, und zwar für die Stadtgemeinde im Verhältnis von 6 zu 4 (59,5%, Kap. 5, Tab. 5), ist unklar. Ebenso überrascht, dass im Unterschied zu allen anderen Behinderungen und Förderschwerpunkten *ausländische* Kinder und Jugendliche deutlich *unterdurchschnittlich häufig* sehbehindert sind (7,6% im Vergleich zu 15,8% bei allen Schülern der Jg. 1-10). Die Vermutung, Sehbehinderung würde bei ausländischen Familien seltener diagnostiziert, wäre nur dann plausibel, wenn auch Hörbehinderung seltener diagnostiziert würde – dies ist jedoch, wie dargestellt, nicht der Fall. Bildungs- und Gesundheitsbehörde könnten diese Frage einer wissenschaftlichen Klärung zuführen.

In der *Stadtgemeinde* Bremen werden 30% aller Förderkinder im Schwerpunkt Sehen *integriert* unterrichtet (Tabelle 5). Aus den KMK-Daten ergibt sich für das *Land* Bremen ein Anteil von knapp 15%. Bundesweit werden 26,8% integriert – bei einer extrem großen Differenz zwischen den Bundesländern zwischen 100% in Schleswig-Holstein, 41% in Baden-Württemberg und 14% in Hessen (Kap. 5, Tab. 2a-d). Die Differenzen lassen sich weder durch unterschiedliche Quoten erklären, noch behinderungsspezifisch, noch – bis auf Schleswig-Holstein – bildungspolitisch. Vielmehr scheinen hier unterschiedlich verfestigte Strukturen,

Bauten und Schulwege eine Rolle zu spielen. Das Land Bremen gehört nach diesen Daten zu den Bundesländern mit den geringsten Integrationsanteilen.

Es wird empfohlen, ähnlich wie im Förderschwerpunkt Hören zu prüfen, wie die aufrecht zu erhaltene Kompetenz des FöZ Sehen (An der Gete) derart in ein Kompetenzzentrum umgewandelt werden kann, dass der Integrationsanteil nicht nur verdoppelt werden kann, sondern insgesamt die unterrichtliche Förderung im Schwerpunkt Sehen innerhalb der Standorte der allgemeinen Schulen wohnortnah erfolgt, die Beratung und Fortbildung der Regelschullehrkräfte fallbezogen durchgeführt wird und die berufliche Rehabilitation der sehbehinderten Jugendlichen nach den §§ 25 und 48 des BBiG frühzeitig vorbereitet und entwickelt wird. Die bisherigen breiten Erfahrungen anderer Länder und Staaten sollten bei solch einem Programm aufgearbeitet und berücksichtigt werden. Die Auswertung integrativer „best practice“ (Drave 1989, Drave/Wissmann 1997, Köffler 1995) ist um so wichtiger, als aus der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik wenig forschungsbasierte Anregungen kommen, da leider „das Problem einer mangelnden empirischen Fundierung“ festzustellen ist (Nater 2005, 68).

8.3 Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Die pränatale Diagnostik und Beratung hat dazu geführt, dass einerseits bewusst Föten mit voraussichtlichen körperlichen Behinderungen abgetrieben werden, andererseits Eltern bewusst ihr behindertes Kind schon vor der Geburt akzeptieren und diese bewusste Entscheidung auch durch die medizinische Entwicklung ermöglicht wird. In der Frühförderung wie auch im Schulalter gibt es daher eine große Breite unterschiedlichster physischer Beeinträchtigungen bis hin zu Schwermehrfachbehinderungen. Daher wäre es falsch, sich ein bestimmtes inneres Bild von „körperbehinderten Kindern“ zu machen – jedes einzelne Kind hat unterschiedliche physische und pädagogische Voraussetzungen und Förderbedürfnisse. Alle diese Kinder haben einen rechtlichen und humanen Anspruch auf Bildung, eingebettet in ihr natürliches und soziales Umfeld.

In der *Stadtgemeinde Bremen* werden im Schuljahr 2007/08 128 Kinder im Förderschwerpunkt unterrichtet, darunter nur zwei nicht aus der Stadtgemeinde. Das

sind 0,25% aller Schülerinnen und Schüler der Kl. 1-10. Der Anteil ist in den letzten Jahren relativ stabil geblieben (Tabelle 3). Für das *Land Bremen* wird durch die KMK der Anteil körperbehinderter Kinder mit 0,23% angegeben; das sind deutlich weniger als der bundesweite Durchschnittswert von 0,35%; nur Bayern und Schleswig-Holstein weisen einen geringeren Anteil aus (Tabellen 2a-d).

Mädchen und Jungen sind mit diesem Förderschwerpunkt in der Primarstufe gleich verteilt; in der Sekundarstufe ist der Mädchenanteil mit 42% deutlich geringer, was bundesweiten Erfahrungen entspricht. Die Besonderheit der Primarstufe könnte einer zufälligen Schwankung geschuldet sein, die aufgrund geringer absoluter Zahlen dann statistisch auffällt (Tabelle 5).

Ausländische Kinder sind in diesem Förderschwerpunkt leicht überdurchschnittlich häufig vertreten (21,1% im Vergleich zu 15,8%, Tabelle 6).

Fast alle Schülerinnen und Schüler (92,1%) werden im FöZ (Louis-Segelken-Straße) und nicht in allgemeinen Schulen unterrichtet und gefördert, vor allem in der Sekundarstufe (97,5%; Tabelle 4). Das sind deutlich mehr als bundesweit angegeben wird (82,7%, vgl. Tab. 2d), kann allerdings der bundesweit deutlich höheren Förderquote geschuldet sein (d.h., es werden mehr Schülerinnen und Schüler als körperbehindert und schulisch zusätzlich zu fördern diagnostiziert und ein größerer Teil davon in allgemeinen Schulen integriert).

Für körperbehinderte Kinder in der allgemeinen Schule besteht ein relativ umfangreiches Assistenzprogramm (vgl. Kleinert-Molitor 1998, Tabelle 9). Damit sind die Voraussetzungen günstig, die gemeinsame Erziehung auch in diesem Förderschwerpunkt unter Wahrung eines Kompetenzzentrums körperliche und motorische Entwicklung, vor allem auch in der Sekundarstufe – in allen Schularten – auszudehnen und das Recht auf „volle Integration“ (inclusion, vgl. Kap. 2) zu verwirklichen.

8. 4 Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Was eine „geistige Behinderung“⁴¹ ist und im schulischen Sinn die Schwerpunkt zugeordnete sonderpädagogische Förderung erhält, ist, wie schon generell in Kapitel 4 erörtert, strittig, insbesondere in den Grenzbereichen zu Lernschwierigkei-

⁴¹ Englisch: „mentally retarded children“.

ten.⁴² Über Jahrzehnte lag der Anteil bei rd. 0,6% eines Altersjahrganges. Seit etwa 15 Jahren steigt er kontinuierlich an und liegt nun bundesweit bei 0,9% (Tabelle 2d). Dieser Anstieg und dieser relativ hohe Wert kommt jedoch nur zustande, weil *alle* fünf neuen Bundesländer extrem hohe Werte (zwischen 1,3% und 1,8%) aufweisen (Tabellen 2a-d). Es ist kaum anzunehmen, dass in den neuen Bundesländern mehr Kinder mit geistiger Behinderung geboren werden oder die pränatale und natale Versorgung und Beratung ungünstiger ist als in den alten Bundesländern. Vielmehr ist davon auszugehen, dass diagnostizierende Sonderpädagogen und ihr Umfeld in der alten DDR-Tradition der „Defektologie“, die für diesen Adressatenkreis keinen Bildungs-, sondern nur einen Förder- (und Trainings-)Anspruch kannte und die Kinder nicht in Schulen, sondern in Einrichtungen des Gesundheitsministeriums aufnahm (vgl. Liebers 1997), großzügiger das Label „geistige Behinderung“ vergeben.

Würden nur alle alten Bundesländer (einschließlich Berlins) einbezogen, läge der Durchschnitt der Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bei 0,7%. Für das *Land Bremen* werden 1,0% angegeben, für die *Stadtgemeinde* errechnen sich ebenfalls 1,0% (Tabellen 1, 2a).

Auffällig ist, dass dieser überdurchschnittliche Stadtbremische Anteil sich in den letzten sieben Jahren, also seit 2000/01, kontinuierlich von 0,53% auf nun 1,0% verdoppelt hat! Auch diese Quotensteigerung in solch kurzer Zeit kann sich nicht aus der gesundheitlichen Entwicklung erklären. Möglicherweise⁴³ kommt diese Entwicklung durch die Besonderheit des „Bremer Wegs“ zustande, also durch die sog. Koop(erations)-Klassen. Es könnte sein, dass in diese Koop-Klassen aus Gründen einer lerntheoretisch „günstigen Mischung“ auch Kinder aufgenommen werden, die klassischer Weise eher den „Lernbehinderten“ zugeordnet wurden, nicht zuletzt, weil Lehrkräfte in ihrer Praxis erkennen – was die Forschung seit langem bestätigt, vgl. Kap. 3 –, dass eine Gruppe von wenigen geistig Behinderten und möglicherweise Schwermehrfachbehinderten kognitive und vor allem soziale Anregungen von weniger behinderten (und physisch nichtbehinderten)

⁴² Dem hilft auch die Formulierung in der Sonderpädagogischen Verordnung nicht ab, die geistige Behinderung dadurch definiert, dass diese Kinder „die Ziele des Bildungsgangs für Lernbehinderte nicht erfüllen können“ (§ 16.1 alt, § 14 Entwurfsfassung 2008). Diese Definition ist rein prognostisch, denn diese Kinder waren zuvor nicht nach dem Rahmenplan der Schule für Lernbehinderte unterrichtet worden; sie dient ausschließlich zur Platzierung in die Schule bzw. Klasse mit geistig Behinderten, aus der es keinen Ausstieg gibt – die Prophezeiung erfüllt sich selbst.

⁴³ Diese hypothetische Überlegung ließe sich durch eine nachträgliche wissenschaftliche Analyse vorliegender Gutachten für jene Kinder überprüfen, die noch innerhalb des Schulsystems unterrichtet und gefördert werden und dadurch für weitere Untersuchungen zur Verfügung stünden.

Gleichaltrigen brauchen, um aktiviert zu werden. Faktisch stellt dann dieses Verhalten eine Kritik an der Sonderklasse geistig Behinderter dar.

Unter den derzeit rd. 500 Kindern im Förderschwerpunkt sind *nur 37,1% Mädchen* (in den Jahrgängen 1-4 sogar nur 35,2%, vgl. Tabelle 5)), also zu fast zwei Dritteln Jungen. Warum das so ist, muss offen bleiben – eine weitere Frage empirischer Untersuchung, welche die Gesundheitsentwicklung im Kleinkindalter, die Frühförderung und die Diagnostik mit zu berücksichtigen hätte.

Der Ausländeranteil ist mit 24,1% (in den Jahrgängen 1-4 sogar 26,0%, vgl. Tabelle 6) deutlich überdurchschnittlich. Hier läge es nahe anzunehmen, dass die vorgeburtliche Beratung und Versorgung bei einem Teil ausländischer Familien ungünstiger ist; auch diese Vermutung ist jedoch rein spekulativ und müsste dringend aufgeklärt werden.⁴⁴

Der „Bremer Weg“ (vgl. Haag 1998) der sog. Koop-Klassen geistig Behinderter mit einzelnen Klassen in allgemeinen Schulen soll hier nicht im Einzelnen dargestellt werden, da er im Kooperationserlass (2005) in der derzeit noch gültigen sonderpädagogischen Verordnung (§ 16, Entwurfsfassung § 14) auf der Grundlage des BremSchulG (§ 22) geregelt und mehrfach dargestellt ist. Alternativen zu Koop-Klassen sind in der Verordnung nicht erwähnt, wenngleich es auch Klassen ohne Kooperation innerhalb der drei FöZ Wahrnehmung und Entwicklung gibt. Auch integrative Formen sind weder in der bisherigen Verordnung noch in der Entwurfsfassung von 2008 vorgesehen oder erwähnt.

Im Grundschulbereich bestanden im Schuljahr 2006/07 37 Kooperationsklassen mit einer durchschnittlichen Frequenz der Förderklasse von 6 Kindern und in den allgemeinen Kooperationsklassen von 20,05; dieser Wert liegt um 2 Punkte günstiger als reguläre Grundschulklassen. Von allen Stadtbremischen Grundschulern lernen 742 (von insgesamt 18.098; das sind 4,1%) Kinder ohne und rd. 220 Kinder mit geistiger Behinderung in kooperierenden Klassen. Im Sekundarbereich bestehen unterschiedliche Kooperationen an einzelnen Standorten bis zu Gymnasien.

⁴⁴ Dieses Phänomen wird im Stadtstaat Berlin ebenfalls, noch ausgeprägter, beobachtet – auch dort jedoch nicht öffentlich erörtert oder gar untersucht. Falsche Rücksichtnahme führt leicht zur Verfestigung von Vorurteilen.

In einem Gespräch mit beteiligten Schulen wurde allgemeine Zufriedenheit mit dem gegenwärtigen System bekundet, sowohl im Hinblick auf die Erfahrungen der nichtbehinderten Kinder und Jugendlichen als auch im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Auch die Selbstdarstellungen der FöZ ist durchweg positiv; soweit Stellungnahmen von Verbänden, Gewerkschaften und Parteien zu dieser Frage vorliegen, werden zwar teilweise bessere Rahmenbedingungen (z.B. Ganztagschule) gefordert, grundsätzlich wird das Koop-System jedoch nicht in Frage gestellt.

Leider ist der „Bremer Weg“ bislang nicht wissenschaftlich untersucht worden. Das wäre um so aufschlussreicher, als die Alternative, nämlich die Integration einzelner geistig behinderter Kinder in reguläre Klassen, wie dies (fast) alle anderen Bundesländer praktizieren, relativ umfangreich untersucht ist.

Der Gutachtenauftrag (vgl. Kap. 1), die Frage der *Realität* der Kooperation in *Gymnasien* und ihre Sinnhaftigkeit zu untersuchen, könnte nur angemessen geprüft werden, wenn eine gründliche und längere *Beobachtung* der realen Inhalte von und Konflikten und Widersprüchen in Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne geistige Behinderung erfolgte. Das kann im zeitlichen und personellen Rahmen eines Gutachtens nicht geleistet werden. Es ist jedoch möglich, auf Fragen und Kenntnisse hinzuweisen, die an anderem Ort gemacht wurden.

Sucharowski hat solche Interaktionsprozesse in einem bayerischen Koop-Modell (Schnor/Eberhardt 1994) im Bereich der Grundschule untersucht (vgl. Sucharowski 1998). In seinen feinziselierten Protokollen und Interpretationen der Interaktionen wird deutlich, dass Sinnentnahme nonverbaler und verbaler Äußerungen, Umgang mit Regelverletzungen und mit der Zurückweisung von Kommunikationsangeboten sowohl ein Problem der nichtbehinderten Kinder ist als auch von den Kompetenzen aller beteiligter Erwachsener abhängt, die regelhaft in der Ausbildung kaum enthalten sind. Sucharowski resümiert seine Studien so: „Bei den Kindern der Förderschule scheint eher eine Entwicklung vorzuliegen, deren Merkmal darin liegt, dass es ihnen zunehmen leichter wird, sich in der ihnen fremden Umgebung zurecht zu finden, das gilt im lokalen, organisatorischen und im interpersonellen Bereich. Die Zunahme eigeninitiativen Handelns in der spezifischen Situation des gemeinsamen Unterrichts deutet auf einen sicheren Umgang hin...Die behinderten Kinder (finden) sich gut in der Situation zurecht, während

die Grundschul Kinder Unsicherheiten erkennen lassen“ (Sucharowski 1998, 278). Über Koop-Klassen im Sekundarbereich liegen keine vergleichbaren Studien vor.

Im Gegensatz dazu sind fast alle empirischen Begleitungen und Untersuchungen der Integration seit Mitte der 1980er Jahre auch mit der Frage befasst, wie sich *Kinder mit geistiger Behinderung und/oder mit Schwermehrfachbehinderungen in regulären (integrativen) Klassen* entwickeln, und zwar sowohl in der Grundschule, im Sekundarbereich als auch im Bereich des Übergangs in unterstützte Ausbildung und Beschäftigung (vgl. u.a. Maikowski/Podlesch 2002; Podlesch 1998a, 2003; Grob-Praeprer/Podlesch 1998; Köbberling/Schley 2000; Gehrman 1998). Diese Studien weisen darauf hin, dass der Anregungsgehalt der integrativen Klassen, ihre Akzeptanz von Unterschiedlichkeit, ihre veränderte Methodik und Didaktik und die Doppelbesetzung teilweise überraschende Entwicklungen auslösen, sowohl im persönlichen Bereich größerer Wahrnehmungs-, Kommunikations-, Handlungs- und Autonomiefähigkeit als auch im Bereich der Sprachkompetenz und der Alltagsbewältigung. Dies gilt nicht nur für die ersten Schulklassen, sondern auch für die schwierige Phase der Pubertät, deren Komplexität im Verhältnis von Nähe und Ferne zwischen geistig behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen Köbberling/Schley (in Hamburg) beschrieben haben. Fast alle einschlägigen Studien weisen auf deutliche Lernerfolge hin (vgl. auch Kap. 3). Dass es auch Situationen des Scheiterns gibt, belegt die Literatur in der Regel mit Kommunikationsstörungen und Erwartungskonflikten zwischen den beteiligten Erwachsenen (Eltern; Fachlehrern; Sonderpädagogen; Einzelfallhelfern bzw. Erziehern; Schulaufsicht; Schulträgern; Kostenträgern).

Im Hinblick auf die Ausführungen in Kapitel 2 und die hier summarisch formulierten Forschungsergebnisse spricht viel dafür, in der Stadtgemeinde Bremen nicht bei dem ersten – großen – Schritt der Koop-Klassen stehen zu bleiben, sondern auch für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung die Möglichkeit und die Voraussetzungen zu schaffen, in reguläre Klassen, auch mit Kindern anderer Förderschwerpunkte, integriert zu werden, so weit dies die Erziehungsberechtigten wünschen. Die Verordnung müsste entsprechend verändert werden.

Außerdem sollten angesichts des hohen Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund in diesem Förderschwerpunkt gezielt *Lehrkräfte und Erzieher/innen mit Migrationshintergrund* geworben und eingestellt werden.

Die Öffnung auch für die Integration in reguläre Klassen, die auch rechtlich ermöglicht werden muss, würde, schon aufgrund der erst zu machenden Erfahrungen mit voller Integration, aber unter Nutzung der zahlreichen in der Kooperation gewonnenen Erfahrungen, sich *vermutlich als allmählicher Prozess vollziehen*. Er sollte jedoch schulorganisatorisch unterstützt und entsprechend abgesichert werden. In Hamburg werden derzeit (2006/07) 22,3% aller geistig behinderten Kinder auf diese Weise integriert (Tabelle 2b). Es ist davon auszugehen, dass in diesem Umfang auch Eltern in der Stadtgemeinde Bremen von voller Integration Gebrauch machen würden.

9. Konsequenzen: Zur Entwicklung der Ausgaben bei verstärkter Integration

In dieser Darstellung wird der Versuch einer Abschätzung der Ausgabenentwicklungen, die sich in Folge des hier vorgestellten Gutachtens ergeben können, unternommen. Im Mittelpunkt dieser Abschätzung stehen die Ausgaben für das lehrende Personal – nicht zuletzt auch deshalb, weil sich die investiven Ausgaben ebenso wie die laufenden Sachausgaben erst auf der Grundlage konkreter schulentwicklungsplanerischer Entscheidungen beziffern lassen.

9.1 Personalausgaben bei voller Integration

Bei einem Modell, das alle Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ unterrichtet, würde sich im Bereich des lehrenden Personals die im Folgenden aufgezeigte Ausgabenentwicklung ergeben:

- *Startphase* (vgl. Tabelle 14): Wie schon in Tabelle 8 und in Kapitel 5 dargestellt, wurden für die Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Stadtgemeinde Bremen insgesamt 567,9 Lehrerstellen bereit gestellt. Das Startmodell, das hier – bezogen auf die Daten des Schuljahres 2006/07 - präsentiert wird, strebt ein in etwa gleich bleibendes Volumen der Ausgaben für lehrendes Personal an. Es geht davon aus, dass im Durchschnitt eines Jahres 6,5% aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 sonderpädagogischer Förderung bedürfen (wobei davon ausgegangen wird, dass nicht alle von ihnen diese Förderung ununterbrochen benötigen werden und weitere Schüler deshalb einbezogen werden können). Die 3.306 Schüler und Schülerinnen, die bei dieser Förderquote Förderbedarf haben werden, ‚verbrauchen‘ in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 in den Klassen der allgemeinen Schulen - auf der Grundlage einer durchschnittlichen Schüler/Lehrer-Relation von 17,6 berechnet – insgesamt 188 Lehrerstellen. Wenn diesen Schülern und Schülerinnen zusätzlich jeweils 2,9 Lehrerstunden zur Verfügung gestellt werden, so müssen für sie, unterstellt, dass je durchschnittliche Lehrerstelle 24,65 Unterrichtsstunden je Woche geleistet werden, 389 Stellen zusätzlich bereit gestellt werden. Beide Stellenzuweisungen zusammen ergeben damit

ein Stellenvolumen von 577 Stellen, ein Volumen, das dem aktuellen 'Verbrauch' im gegenwärtig herrschenden Modell (567,9 Stellen) in etwa entsprechen würde.

- *Ausbauphase* (vgl. Tabelle 15): Die Voraussetzung der Ausbauphase ist die Annahme, dass die potenziellen Einsparungen, die sich in den Jahren bis 2015 durch den demographisch bedingten Rückgang der Schülerzahlen (von 2006/07 bis 2015/16 im Bereich der Jahrgangsstufen 1 bis 10 auf 83,8% - vgl. Tabelle 7) ergeben, nicht abgezogen, sondern im Schulsystem bleiben werden. Der sich dadurch ergebende Gestaltungsspielraum ermöglicht es, den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine verbesserte Lehrerversorgung zu bieten. Wenn unterstellt wird, dass sich die Förderquote bis 2015 mit dann jahresdurchschnittlich 6,5% konstant bleibt und dann je Schüler bzw. Schülerin 3,7 Lehrerstunden zur Verfügung stehen, dann erfordert dies – dem bereits vorgestellten Berechnungsweg folgend – insgesamt 573 Stellen (noch prüfen), also in etwa das im derzeit herrschenden Modell eingesetzte Stellenvolumen (567,9 Stellen).

Nicht berücksichtigt wurde bei den Berechnungen für die Start- und für die Ausbauphase die Tatsache, dass *bei einer vollen Integration zusätzliche Einsparungen* insbesondere bei den *Investitions- und Betriebskosten* der Förderzentren sowie bei den *Schülertransportkosten* wegen wohnortnäherer Beförderung zu erwarten sind – zumal der Schülerrückgang in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 in den allgemeinen Schulen im wörtlichen Sinn Raum für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf frei werden lässt.

9.2 Personalausgaben bei Integration ausgewählter Förderschwerpunkte

Bei einem Modell, das ‚nur‘ die Schülerinnen und Schüler der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung sowie übergreifender Förderschwerpunkte in die volle Integration einbezieht, würde sich im Bereich des lehrenden Personals, wiederum nach Start- und Ausbauphase unterteilt, die folgende Ausgabenentwicklung ergeben:

- *Startphase* (vgl. Tabelle 16): Wie in Tabelle 16 a dargestellt, wurden für die Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den hier angesprochenen Förderschwerpunkten in der Stadtgemeinde Bremen im Schuljahr 2006/07 insgesamt 371,6 Lehrerstellen bereit gestellt. Auch das Startmodell, das hier – bezogen auf die Daten des Schuljahres 2006/07 - präsentiert wird, strebt wie in dem im vorangehenden Abschnitt dargestellten Modell ein in etwa gleich bleibendes Volumen der Ausgaben für lehrendes Personal an. Es geht davon aus, dass im Durchschnitt eines Jahres 4,5% aller Schülerinnen und Schüler der hier einbezogenen Förderschwerpunkte in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 sonderpädagogischer Förderung bedürfen (wobei auch hier davon ausgegangen wird, dass nicht alle von ihnen diese Förderung ununterbrochen benötigen werden). Die 2.289 Schüler und Schülerinnen, die bei dieser Förderquote Förderbedarf haben werden, ‚verbrauchen‘ in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 in den Klassen der allgemeinen Schulen - auf der Grundlage einer durchschnittlichen Schüler/Lehrer-Relation von 17,6 berechnet – insgesamt 130 Lehrerstellen. Wenn diesen Schülern und Schülerinnen zusätzlich jeweils 2,9 Lehrerstunden zur Verfügung gestellt werden, so müssen für sie, unterstellt, dass je durchschnittliche Lehrerstelle 24,65 Unterrichtsstunden je Woche geleistet werden, 269 Stellen zusätzlich bereit gestellt werden. Beide Stellenzuweisungen zusammen ergeben damit ein Stellenvolumen von 399 Stellen, ein Volumen, das dem aktuellen ‚Verbrauch‘ im gegenwärtig herrschenden Modell (371,6 Stellen) in etwa entsprechen würde.
- *Ausbauphase* (vgl. Tabelle 17): Die Voraussetzung der Ausbauphase ist die Annahme, dass die potenziellen Einsparungen, die sich in den Jahren bis 2015 durch den demographisch bedingten Rückgang der Schülerzahlen (von 2006/07 bis 2015/16 im Bereich der Jahrgangsstufen 1 bis 10 auf 83,8% - vgl. Tabelle 7) ergeben, nicht abgezogen, sondern im Schulsystem bleiben werden. Der sich dadurch ergebende Gestaltungsspielraum ermöglicht es, der hier angesprochenen Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den genannten Förderschwerpunkten eine verbesserte Lehrerversorgung zu bieten. Wenn unterstellt wird, dass die Förderquote bis 2015 mit jahresdurchschnittlich 4,5% konstant bleibt und wenn dann je Schü-

ler bzw. Schülerin 3,5 Lehrerstunden zur Verfügung stehen⁴⁵, dann erfordert dies – dem bereits vorgestellten Berechnungsweg folgend – insgesamt 381 Stellen, also in etwa das im derzeit herrschenden Modell eingesetzte Stellenvolumen (371,6 Stellen).

Nicht berücksichtigt wurde auch bei diesen Berechnungen für die Start- und für die Ausbauphase die Tatsache, dass bei einer Integration der Schülerinnen und Schüler dieser Förderschwerpunkte zusätzliche Einsparungen insbesondere bei den Investitions- und Betriebskosten der Förderzentren sowie bei den Schülertransportkosten zu erwarten sind – zumal der Schülerrückgang in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 in den allgemeinen Schulen im wörtlichen Sinn Raum für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf frei werden lässt.

9.3 Volle Integration der Förderung im Schwerpunkt ‚Soziale und emotionale Entwicklung‘

Unter Bezugnahme auf die Ausführungen in Kapitel 7, insbesondere in Kapitel 7.5, ergibt sich das folgende Bild: Mit dem dort vorgeschlagenen Auslaufen des Förderzentrums Gansbergstraße werden die dieser Schule zugewiesenen Unterrichtsstunden (zum Schuljahr 2008/09 sind dies 193 Stunden, also in etwa 8 Lehrstellen) den neu zu bildenden vier Standorten des *dezentralen Systems Regionaler Beratungs- und Unterstützungsstellen* zugewiesen. Zusätzlich zu diesen je Standort etwa zwei Stellen werden den vier Standorten jeweils Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der *Schülerbezogenen Beratungsstellen* sowie je zwei Mitarbeiter der *Jugendhilfe* zugeordnet. Standorte der vier vorgeschlagenen Einrichtungen könnten das Förderzentrum Fritz-Gansberg-Straße, die beiden jetzigen Standorte des Lehrerfortbildungszentrums LIS sowie einer der Standorte der Förderzentren für Lernen, Sprache und Verhalten (LSV) sein. Diese Vorschläge machen deutlich, dass das Konzept der vollen Integration der Förderung im Schwerpunkt ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ zu keinen gegenüber der aktuellen Situation veränderten Ausgaben führen würde.

⁴⁵ Wenn für alle Förderschwerpunkte ein Durchschnitt von 3,7 Wochenstunden gerechnet wird, dann ist für die Förderschwerpunkte Lernen, Verhalten, Sprache ein leicht geringerer, für die übrigen Förderschwerpunkte ein leicht höherer Bedarf zu rechnen.

9.4 Zur Zukunft der Förderung in den Schwerpunkten sinnes-, körperliche und geistige Entwicklung

Eine Abschätzung der ausgabenmäßigen Folgen der Vorschläge, die in Kapitel 8 zur zukünftigen Entwicklung der Förderung in den Schwerpunkten sinnes-, körperliche und geistige Entwicklung gemacht werden, ist nicht möglich. Eine solche Abschätzung würde die Kenntnis darüber voraussetzen, in welcher Weise Erziehungsberechtigte von ihrem Wahlrecht zwischen integrativer oder separierter Unterrichtung Gebrauch machen. Auch müsste dazu die künftige Entwicklung der Förderquote im Förderschwerpunkt *geistige Entwicklung* vorausgesagt werden können. Da weder die Aufteilung zwischen integrativer und nicht integrativer Unterrichtung noch die Entwicklung von Förderschwerpunkten abgeschätzt werden kann, muss es an dieser Stelle bei dem Hinweis darauf bleiben, dass ‚Doppelstrukturen‘, also parallel angebotene Formen integrativer und nicht integrativer Unterrichtung, in der Regel im Bereich der Ausgabenhöhe besonders ungünstig sind.

10. Zusammenfassung der Empfehlungen

Abschließend sollen die zentralen Empfehlungen zusammengefasst werden, ohne auf alle Details einzugehen, die in den einzelnen Kapiteln des Gutachtens enthalten sind:

1. *Der Grundsatz des Rechtes auf volle Integration* der Menschen mit Behinderungen wird durch die Mitunterzeichnung der „Übereinkunft über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ durch das Land Bremen im Bundesrat bekräftigt. Damit ist für alle Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen das uneingeschränkte Recht verbunden, integrativ unterrichtet und gebildet zu werden. Dies erfordert Änderungen im Bremischen Schulgesetz und in der Sonderpädagogischen Verordnung (vgl. dazu Kap. 2).

2. Daraus folgt: Die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird *in allen Förderbereichen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe* ermöglicht.

3. *Der Umfang der sonderpädagogischen personellen Ressourcen* wird, in Anwendung des bisher für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, Verhalten festgelegten Prinzips, durch eine für alle Förderbereiche auf den Altersjahrgang bezogene Quote festgelegt. Insgesamt wird eine auf den Altersjahrgang bezogene Gesamtquote von 6,5% (4,5% LSV) und ein Durchschnittsstundenanteil pro Kind von 2,9 h festgelegt, bis 2015/16 auf 3,7 h (3,5 h LSV) aufwachsend festgelegt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Förderstunden nicht mehr notwendigerweise das ganze Schuljahr einem Kind zugeordnet werden, weil nun die Ressourcen entsprechend dem finnischen Konzept stabil in der Schule sind (vgl. Kap. 4, 6), mehr Kinder erreichen und flexibel eingesetzt werden können.

4. Die in den kommenden Jahren in Folge des Rückgangs der Schülerzahlen frei werdenden *sonderpädagogischen Ressourcen* bleiben für die Aufgaben der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten, um auf diese Weise den Förderanteil pro Kind kontinuierlich erhöhen zu können. Die festgelegte Förderquote pro Altersjahrgang bleibt konstant.

5. *Im Förderbereich LSV* werden alle Schülerinnen und Schüler jahrgangswise nur in allgemeinen Schulen unterrichtet. Es wird auf Feststellungsdiagnostik zum Zwecke der Zuweisung an einzelne allgemeine Schulen verzichtet, weil die entsprechenden Ressourcen – nach sozialen Belastungskriterien differenziert – nach Zahl der gesamten Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule vorhanden sind (vgl. Kap. 4, 6). Die Förderdiagnostik und der flexible Einsatz der individuellen Förderung werden dokumentiert. Die FöZ LSV nehmen entsprechend keine neuen Schüler im Förderschwerpunkt LSV auf. Zu prüfen ist, ob die bisherigen Leitungen der FöZ LSV bei gleicher Besoldungsstufe die Leitung von Unterstützungs-Centers (vgl. 5) übernehmen und Mitglieder der Schulleitungen dieser Schulen werden können.

6. *Alle allgemeinen Schulen (aller Schularten) richten ein Unterstützungs-Centrum (UC)* ein, das der Schulleitung zugeordnet ist. Die UC koordinieren neben der sonderpädagogischen Förderung mit weiteren Ressourcen gegebenenfalls auch die Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund, die schulinterne Lernförderung und die Talentförderung (vgl. Kap. 4). Sie haben eine Basisausstattung sonderpädagogischer Stellen, die sich aus dem errechneten Umfang für die Bereiche LSV ergeben, und weitere Ressourcen, die sich aus den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, körperliche Entwicklung und geistige Entwicklung ableiten, soweit Kinder dieser Schwerpunkte integrativ in dieser Schule unterrichtet werden. Die Stellen der Basisausstattung werden wie alle anderen Lehrkräfte in der Schule geführt und sind Teil des Kollegiums. Die UC sind für eine jährliche Rechenschaftslegung der sonderpädagogischen Förderung zuständig.

7. Vor allem im UC der Sekundarschulen wird dafür Sorge getragen, dass es wenigstens *einen männlicher Sonderpädagogen* gibt, der sich besonders auf Verhaltens- und Lernprobleme von Schülern spezialisieren kann und jungendpädagogische Ansätze kennt und in die Schule vermittelt.

8. *Die Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*, die bisher durch das FöZ Gansbergstraße erfolgte, wird durch *vier Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS-Bremen)* ersetzt. Darin wird das bisherige Perso-

nal des FöZ, ein Teil der Schülerbezogenen Beratungsstellen und je zwei über Zielvereinbarung abgeordnete Mitarbeiter/innen (Sozialarbeiter) der Jugendhilfe einbezogen. Die vier dezentralen Einrichtungen haben möglichst auch Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund. Die Einrichtungen sind ästhetisch ansprechend und für Beratung niedrigschwellig eingerichtet (vgl. im Einzelnen Kap. 7).

9. Für die *Schülerinnen und Schüler mit sinnes-, körperlichen und geistigen Behinderungen* wird an der Feststellungsdiagnostik festgehalten. Die sechs FöZ werden zu Kompetenzzentren weiterentwickelt. Sie geben die ihnen zugeordneten Ressourcen an die jeweilige allgemeine Schule bzw. Klasse weiter, wenn ein Kind dieser Förderschwerpunkte integrativ unterrichtet werden will. Kooperationspartner in den allgemeinen Schulen sind – neben den Klassenlehrern – die UC (vgl. Kap. 8).

10. Zur *kontinuierlichen Kompetenzentwicklung* aller mit der Förderung von Kindern und Jugendlichen befassten Lehrkräfte (aller Lehrämter) und weiterer Mitarbeiter/innen in Schule, Jugendhilfe, Beratung und Schulaufsicht werden prozessbegleitend und in Verbindung mit best-practice-Beispielen durch das LIS spezifische Module entwickelt und angeboten. Im LIS sollte außerdem ein dreisemestriges, berufsbegleitendes zertifizierbares Weiterbildungsangebot „Integration und Heterogenität“ eingerichtet werden, das mit Ermäßigungsstunden studiert werden kann und beförderungsrelevant ist. Die Einführung eines Faches Sonderpädagogik (mit den Schwerpunkten Lernen und Verhalten) als zweites Fach oder als Master-schwerpunkt wird begrüßt.

11. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft richtet zur *Implementation* der hier vorgeschlagenen Umwandlung bzw. Weiterführung der sonderpädagogischen Förderung *eine verwaltungsinterne Steuerungsgruppe und zugeordnet einen externen Beirat* ein, der auf der Grundlage der vorgeschlagenen Empfehlungen bei der Umsetzung berät. Es wird vorgeschlagen, die Implementation zeitnah (Beginn Schuljahr 2009/10) einzuleiten.

11. Literatur

- Arnold, K.-H. (2004): Von den Schwierigkeiten der Diagnostik „verhaltensgestörter Schülerinnen und Schüler. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte integrativer Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim und Basel.
- Arnold, K.-H. /Richert, P. (2008): Unterricht und Förderung. In: Arnold, K.-H. / Graumann, O. / Rakhochkine, A. (Hrsg.): *Handbuch Förderung*. Weinheim und Basel, 26-35.
- Arnold, K.-H. u.a. (2005): Fördergutachten und Förderplanung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung. Anforderungen und Praxis. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim und Basel, 67-108.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld 2008.
- Baumert, J. / Trautwein, U. / Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen, 261-332.
- Bächtold, A. (1999): Die Bedeutung lokalspezifischer Ausprägungen des Schulsystems für das Gelingen oder Misslingen integrativer Prozesse in Integrationsklassen. In Eberwein, H. (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik*, 5. Aufl., Weinheim und Basel 1999, 307-314
- Behörde für Schule (2001): (heute Behörde für Bildung und Sport): REBUS. Bericht. Hamburg. Vgl. auch fhh.hamburg.de/stadt/aktuell/behoerden/bildung-sport/ (Abruf 16.6.08)
- Bless, G. (1995): *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern, Stuttgart, Wien
- Bless, G. / Klaghofer, R. (1991): Begabte Schüler in Integrationsklassen. In: *Z. f. Pädagogik* (37) H. 2, 215-222
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008): www.bmas.de/coremedia/generator/2888/property=pgf/uebereinkommen_ueber_die_rechte_behinderter_menschen.pdf (Abruf 30.5.08).
- Cloerkes, G. (1997): *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Winter, Ed. Schindele.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): (2003): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen.
- DJI (Deutsches Jugendinstitut) (2004): *Praxisprojekte im Handlungsfeld von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung*. München.
- Drave, W. (Hrsg.) (1989): *1. Klasse Regelschule, blind. Eltern und Lehrer blinder Kinder an Regelschulen berichten*. Würzburg.
- Drave, W. / Wissmann, K. (Hrsg.) (1997): *Der Sprung ins kalte Wasser. Integration blinder Kinder und Jugendlicher an allgemeinen Schulen*. Würzburg.
- Dumke, D. (1991): *Integrativer Unterricht*. Weinheim
- Dumke, D. / Schäfer, G.: (1993): *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen*. Weinheim 1993
- European Agency for Development in Special Needs Education (2007): www.European-agency.org.

- Fauser, P. / Prenzel, M. / Schratz, M. (Hrsg.) (2008): Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2007. Seelze.
- Feuser, G. / Meyer, H. (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht zum Stand und Fortgang des Schulversuchs Integration an der Grundschule Robinsbalje in Bremen-Huchting. Solms-Oberbiel
- Feyerer, E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I. Innsbruck und Wien.
- Feyerer, E. / Prammer, W. (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Weinheim und Basel.
- Gehrmann, M. (1998): Unterstützte Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung in regulären Betrieben. In: Haemann/Podlesch, a.a.O., 192-199.
- Grob-Praepfer, B. / Podlesch, W. (1998b): Forschen bei Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim, 265-278.
- Haag, M. (1998): Kooperation – der Bremer Weg einer Zusammenarbeit der Schulen für Geistigbehinderte mit allgemeinen Schulen. In: Hasemann, K. / Podlesch, W. (Hrsg.): Gemeinsam leben, lernen und arbeiten. Perspektiven gemeinsamer Erziehung. Baltmannsweiler, 216-232.
- Haerberlin U. / Bless, G. / Moser, U. / Klaghofer, R. (1990): Integration der Lernbehinderten. Bern und Stuttgart.
- Hausotter, A. (2003): Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – ein europäischer Bildungsauftrag. In: Forum E, H. 12, 7-13.
- Heagerty, E. (1995): Ressources. In: OECD (Ed.): Integrated Students with special Needs into Mainstreaming Schools. Chapter 7, 77-81. Paris.
- Helmcke, A. (2007): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze (5. Aufl.)
- Herz, B. (2005): Ist die „Konfrontative Pädagogik“ der Rede wert? In: Z. f. Jugendkriminalität und Jugendhilfe, H. 4, 365-374.
- Herz, B. / Liesegang, J. (2007): „Comeback“ - Neustart für Schulverweigerer. In: Popp, K. / Seebach, B. (Hrsg.): „Null Bock auf Schule“ – Was ist zu tun bei Schulverweigerung? VDS, Universität Leipzig, 44-61.
- Herz, B. / Puhr, K. / Ricking, H. (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn 2004.
- Hetzner, R.: (1988): Schulleistungen der Schüler in Integrationsklassen. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Weinheim und Basel, 251-254.
- Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Zielke, G.: Wohnortnahe Integration. Das Uckermark-Modell. Weinheim und München 1990.
- Hildeschiedt, A. / Sander, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim und Basel, 115-134.
- Hillebrand, C. (2003): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. München und Basel, 2. Auflage
- Hinz, A. / Katzenbach, D. / Rauer, W. / Schuck, K. / Wocken, H. / Wudke, H. (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg.
- Hoffmann, G. (2004): Classroom Management: Anleitung zur Verhaltensmodifikation in der Schule. In: Preuss-Lausitz, .a.a.O., 65-68.

- Hollweg, U. (1999): Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Holtappels, H.-G. / Heitmeyer, W. /Melzer, W. /Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München 1997.
- Jogschieß, P. (2008): Förderdiagnostik und sonderpädagogische Begutachtung. Ein Rückblick auf 30 Jahre. In: Z.f. Heilpädagogik (59), 132-142.
- Killus, D. / Bosen, M. (2000): Hilfen für Schüler in schwierigen Problemlagen. Externe Evaluation der Einrichtung Regionaler Beratungs- und Unterstützungsstellen in Hamburg. Institut für Schulentwicklung Universität Dortmund. IFS-Verlag, Bd. 15.
- Kleinert-Molitor, B. (1998): Bremen. In: Rosenberger, M. (Hrsg): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied, Kriftel und Berlin, 201-212.
- Kleinert-Molitor, B. (1998): Bremen. In: Rosenberger, M. (Hrsg): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied, Kriftel und Berlin, 201-212.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2001): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1990-1999. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Nr. 153, April 2001. Bonn: KMK.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2008): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997-2006. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Nr. 185, April 2008. Bonn: KMK.
- Köbberling, A. /Schley, W.(2000): Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Weinheim und München.
- Köffler, H. G. (1995): Blind geboren. Möglichkeiten und Voraussetzungen zur Integration in die Regelgrundschule. Klagenfurt.
- Krowatschek, D. / Hengst, U. (2004): Das hyperaktive Kind in der lernaktiven Schule – ein Widerspruch? In: Preuss-Lausitz a.a.O., 50-64.
- Kultusministerkonferenz (2000): Empfehlungen zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der KMK vom März 2000. www.kmk.org/aktuell/.
- Leonhardt, A. (2005): Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven im Fach Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung, H. 1, 37-49.
- Liebers, K. (1997): Sonderpädagogik und Sonderschulwesen der DDR als Ausgangssituation für gemeinsame Erziehung nach der Wende in Brandenburg. In: Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin, 53-78.
- Liesebach, J. (2005): Schulschwänzen in Hamburg. Hamburg 2005.
- Loeken, H. (2008): Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe im Umgang mit schulischen Verhaltensproblemen. In: Reiser/Dlugosch/Willmann a.a.O., 151-170
- Maikowski, R. (1998): Integration in den Sekundarschulen der Bundesländer. In: Preuss-Lausitz, U. / Maikowski, R. (Hrsg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Weinheim und Basel, 35-53.
- Maikowski, R. (2000): Zusatzqualifikation „Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung“. Berufsbegleitende Weiterbildung für Lehrkräfte in Berlin. In: Albrecht, F. / Hinz, A. Moser, V. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied, 275-282

- Maikowski, R. / Podlesch, W. (2002): Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe. Ergebnisse integrativer Erziehung. In: Eberwein/Knauer a.a.O., 349-359.
- Mand, J. (2002): Sonderschule oder gemeinsamer Unterricht? In: Z.f. Heilpädagogik (53), H. 1, 8-12.
- Meijer, C. J. (1999): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. Middlefart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C.(2003): Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Brüssel (European Agency in Special Needs Education).
- Meijer, C.W. (2001): Inclusive Education and Effective Classroom Practices. Middlefart (European Agency for Development in Special Needs Education). www.european-agency.org. In Deutscher Kurzfassung: Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis, März 2003 (ebenfalls im Netz)
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Müller, R. J. / Maren, H. (Hrsg.) (1998): Hörgeschädigte in der Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Mutzeck, W. (2000): Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn.
- Myklebust, J.D. (2006): Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: British Journal of Special Education (33), No. 2, 76-81
- Nater, P. (2005): Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung, H. 1, 60-69.
- Nevermann, Chr. (2004): Schulstationen – Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In: Preuss-Lausitz, a.a.O., 125-139.
- Nüchter, B. / Buddenberg, M. (2008): „Tobias“. In: Reiser/Dlugosch/Willmann a.a.O., 131-141.
- Opp, G. (1996): „Trägt sich die Integration selbst zu Grabe?“ Reflexionen zu Hans Wockens Beitrag „Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff“. In: Sonderpädagogik 26, H. 1, 53-56.
- Opp, G. (Hrsg) (2003): Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn.
- PISA-Konsortium (Hrsg.) (2007): PISA '06. Münster u.a.
- Podlesch, W. (1998a): Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in der Oberschule – eine unerreichbare Utopie? In: Preuss-Lausitz, U. / Maikowski, R. (Hrsg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Weinheim und Basel, 164-169.
- Podlesch, W. (2003): Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Eberwein, H. /Knauer, S. (Hrsg.): Behinderungen und Lernprobleme überwinden. Stuttgart, 39-53
- Popp, K. (2007): Take off – Jugendwerkstatt für Schulverweigerer in Leipzig. In: Z.f. Heilpädagogik, H. 2, 51-63.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel.
- Preuss-Lausitz, U. (1997): Erfahrungen fördern Akzeptanz – Elternmeinungen zur gemeinsamen Erziehung. In: Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland, 151-170

- Preuss-Lausitz, U. (1998): Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: Hildeschiedt, A. / Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München, 223-240.
- Preuss-Lausitz, U. (2000): Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein. Frankfurt am Main: Max-Traeger-Stiftung.
- Preuss-Lausitz, U. (2001): Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. Ein Weg für Sonderpädagogik und allgemeine Schulpädagogik zu einer gemeinsamen integrativen Pädagogik. In: Z. f. Erziehungswissenschaft (4) H. 2, 209-224.
- Preuss-Lausitz, U. (2002): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H. /Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik, 6. veränd. Aufl., Weinheim und Basel, 458-470.
- Preuss-Lausitz, U. (2002): Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 6. Auflage. Weinheim und Basel, 514-524.
- Preuss-Lausitz, U. (2004): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2005): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel.
- Preuss-Lausitz, U. / Textor, A. (2006): Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. Bericht über eine Evaluationsstudie. In: Z. f. Heilpädagogik (57), H. 1, 2-8.
- Preuss-Lausitz, U. (2007): Herausforderndes Verhalten erfordert integrative und nachhaltige Antworten. In: Rumpler, F. / Wachtel, F. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht. Visionen und Wirklichkeit. Sonderpädagogischer Kongress des VDS 2007. Würzburg, 239-247.
- Reiser, H. / Dlugosch, A. / Willmann, M. (Hrsg.): (2008): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Hamburg.
- Reiser, H. /Loeken, H. (1993) Das Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt/M. Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Oberbiel 1993.
- Reiser, H. /Willmann, M. (2004): Integrierte und ambulante Formen der Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. In: Preuss-Lausitz, a.a.O., 152-166.
- Ricking, H. (2007): Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus. In: Z. f. Heilpädagogik, H. 2, 42-50.
- Schlee, J. (2008) 30 Jahre „Förderdiagnostik“ – eine kritische Bilanz. In: Z. f. Heilpädagogik (59), H.4/2008, 122-131.
- Schmitt, H. (2003): Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen. Aachen.
- Schnell, I. (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim und München
- Schnell, I. (2006): Was die KMK-Statistik zeigt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57, H. 12, 469-472.

- Schor, B. / Eberhardt, H.: (1994): Schulische Kooperation – ein wirksamer Weg zur Integration. Donauwörth.
- Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn.
- Sörensen, B. (2001): Pädagogik für den Zwischenraum. Schülerclubs an Grundschulen. Münster, New York, München, Berlin.
- Stein, R. / Stein, A. (2006): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn.
- Textor, A. (2007): Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Bad Heilbrunn.
- Topsch, W. (1975) Grundschulversagen und Lernbehinderung. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Unesco 1994 (Ed.): Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. www.bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html (Abruf 30.5.08). Deutsch: Österreichische Unesco-Kommission (Hrsg.) 2006: Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung. Wien
- Unger, N. (2004): Das Potenzial der Peergruppe. In: Preuss-Lausitz, a.a.O., 113-124.
- Willmann, M. (2008): Grenzen der schulischen Integration von Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen in den USA. In: Z. f. Heilpädagogik (59), H. 5, 162-173.
- Wocken, H. (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik 26, H. 1, 34-38.
- Wocken, H. (2007a): Fördert Sonderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Demmer-Dieckmann, I. / Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn, 35-60.
- Ziebarth, F. (2004): Mit Symptomen in Beziehung. Bausteine zur schulischen Integration schwieriger Dynamiken. In: Preuss-Lausitz a.a.O., 101-112.