



Stark an Ihrer Seite

INFO

4. Juli 2012 / Befrag Inklusion Bericht.doc

Inklusion an Bayerns Schulen

- Lehrerbefragung -

Inhalt

1. Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung	2
2. Befragte mit und ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.....	4
3. Formen der Inklusion und Förderschwerpunkte der Schüler.....	6
4. Maßnahmen zur Inklusion	8
Differenzierungen und Teamteaching	8
Didaktische Maßnahmen und Kooperationen	9
5. Unterstützung bei inkludierendem Unterricht	12
Schulhausinterne Unterstützung	12
Beratung und Fortbildung durch Förderzentren	13
Unterstützung durch Fachkräfte im Unterricht.....	13
Unterstützung durch außerschulische Einrichtungen	14
Unterstützung durch Schulverwaltung und Schulpolitik.....	15
6. Notwendige Verbesserungen	17
Organisatorische Rahmenbedingungen.....	17
Erforderliche fachliche und sachliche Lehr- und Lernmittel	18
Unterstützung im Unterricht	19
Mehr Lehrerstunden	20
Hoher Bedarf an Fortbildung.....	21
7. Einschätzung von Inklusion und ihrer Umsetzung in Bayern.....	23
Pädagogische Wirkungen von Inklusion	23
Angemessene Förderorte und Zugänge	25
Inklusion und die Umsetzung in Bayern.....	27
Zwei Stimmen zur Praxis der Inklusion:	30
8. Anhang: Demografische Angaben der Befragten.....	31



1. Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung

Die UN-Konvention für Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde 2006 verabschiedet und 2009 von der Bundesregierung ratifiziert. Die Vertragsstaaten verpflichten sich in Paragraph 24 dafür zu sorgen, dass Menschen mit Behinderungen ihr Recht auf Bildung „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ verwirklichen können unter anderem mit dem Ziel, sie „zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“. Die Konvention fordert die Staaten auf in der deutschen Übersetzung „ein integratives“, in der rechtsverbindlichen englischen Niederschrift ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ einzurichten, damit „Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch der weiterführenden Schulen ausgeschlossen werden“.

Menschen mit Behinderung werden in Paragraph 1 der UN-Konvention beschrieben als „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“. Diese weit gefasste Vorstellung von Behinderung entspricht dem was in Deutschland mittlerweile im schulischen Kontext als Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezeichnet wird, d.h. sie betrifft auch Kinder z.B. mit Legasthenie, die im deutschen Sprachgebrauch nicht als Behinderte bezeichnet werden. Bildungspolitik und Schulverwaltungen der Vertragsstaaten sind aufgefordert, für die Inklusion im Schulbereich tragfähige Konzepte und eine ausreichende Finanzierung bereit zu stellen.

Der begriffliche Unterschied von Integration und Inklusion ist insofern von Bedeutung als er einen wichtigen Wechsel der Perspektive beinhaltet. In der bisherigen Integrationsdebatte wurden Voraussetzungen und Anforderungen an die Schüler formuliert, um eine allgemeine Schule besuchen zu können, z.B. die Fähigkeit zur aktiven Teilnahme am Unterricht. Inklusion hingegen richtet den Blick auf das Bildungssystem. Die allgemeinen Schulen sollen so gestaltet werden, dass behinderte Kinder, also Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihnen unterrichtet werden können. Die Anforderungen richten sich hier an das Bildungssystem, die Schulen und den Unterricht, nicht an die Kinder. Ihrer Teilnahme an den allgemeinen Schulen darf nichts im Wege stehen. Strittig bleibt, ob jegliche Exklusion in eigenständigen Einrichtungen für Behinderte ausgeschlossen wird (z.B. in Förderschulen) oder ob nur dem ausgesprochenen Willen der Erziehungsberechtigten nach Aufnahme ihres Kindes in eine allgemeine Schule nichts entgegen stehen darf.

Im Schuljahr 2010/11 betrug die Quote der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bayern 5,8% aller Schüler. 79% dieser Schüler wurden in Förderschulen unterrichtet, 21% in allgemeinen Schulen, an denen seit 2003 nach einer Änderung des Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht mehr alle für eine Jahrgangsstufe vorgesehenen Lernziele erreichen mussten. Die Ermöglichung eines lernzieldifferenten Unterrichts war ein erster Schritt für die Aufnahme dieser Schüler in die allgemeinen Schulen.

2011 wurde das BayEUG in einem gemeinsamen Beschluss aller fünf Landtagsfraktionen nochmals geändert, um den Forderungen der UN-Konvention nachzukommen. In Paragraph 30a wird die gemeinsame Beschulung von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf als Kann-Bestimmung gefasst, und zwar an allen Schularten, d.h. auch an Förderschulen.

Zum einen ist ein Ausbau der Kooperation von allgemeiner Schule und Förderschulen vorgesehen, sofern Schulen und Schulaufwandsträger zustimmen und diese „organisatorisch, personell und sachlich möglich ist“. In Kooperationsklassen an Grund-, Mittel- und Berufsschulen werden mit zeitweiser Unterstützung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet. Partnerklassen, von denen je eine an einer allgemeinen Schulen und an einer Förderschulen angesiedelt ist, sollen eine Begegnung von Kindern ermöglichen, und falls möglich zeitweise gemeinsamen Unterricht praktizieren. Offene Klassen sind an Förderschulen angesiedelt und können von Kindern besucht werden, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben.

Zum anderen soll gemeinsamer Unterricht erreicht werden durch allgemeine Schulen, die sich mit Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde und der Schulaufwandsträger das Profil „Inklusion“ geben dürfen (Paragraph 30b). Im Schuljahr 2011/12 wurde mit der Einrichtung von 41 Inklusionsschulen in Bayern begonnen. Sonderpädagogen sind an diesen Schulen in das Kollegium integriert. In Klassen mit „Schülern mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf“ ist Teamteaching von einer Klassenlehrkraft und einem Sonderpädagogen oder Heilpädagogen möglich.

Eltern mit Kindern in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen sowie körperlich und motorische Entwicklung wird eine freie Entscheidung über den Förderort nicht zugebilligt, sondern von der Zustimmung des Schulaufwandsträgers abhängig gemacht, der die Zustimmung bei erheblichen Mehraufwendungen verweigern kann.

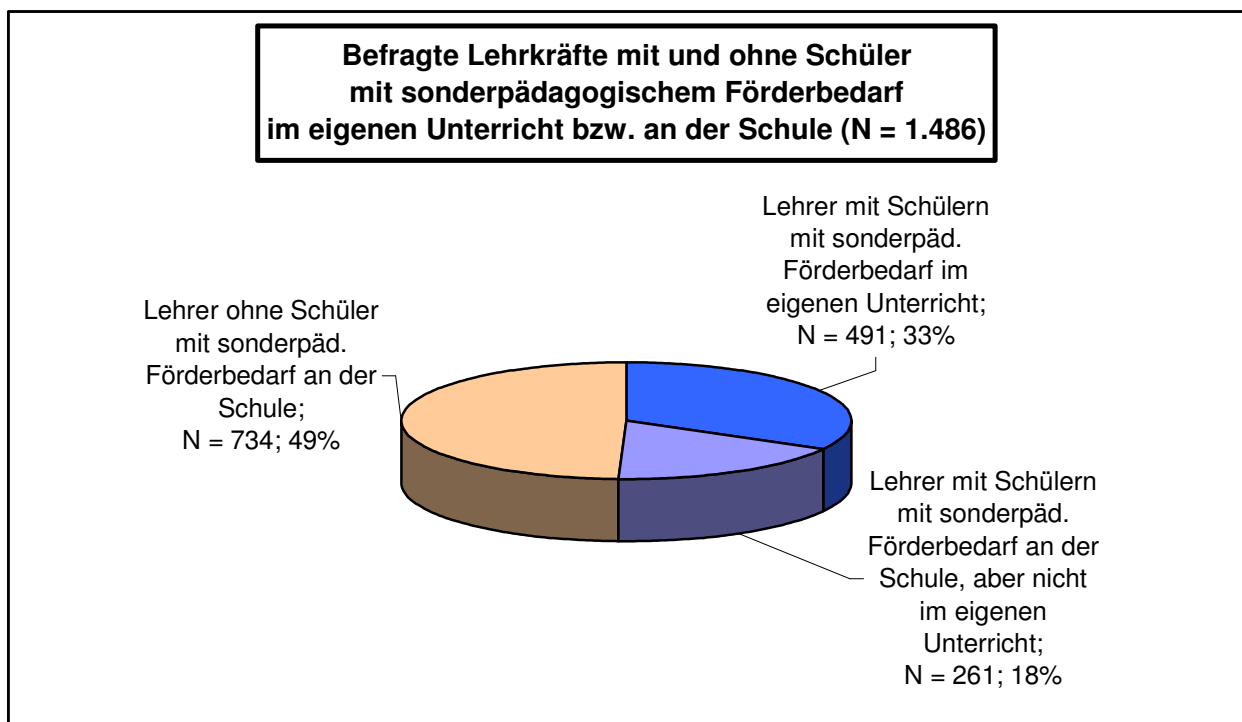
Den Ankündigungen des Kultusministeriums ist zu entnehmen, dass in den kommenden Jahren der gemeinsame Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zügig in den vorgesehenen Kooperationsformen ausgebaut werden soll, ohne jedoch die Förderschulen als eigenständige Schulart neben den allgemeine Schulen aufzugeben.

Die konkrete Umsetzung der Inklusion in Schule und Unterricht liegt bei den Lehrerinnen und Lehrern. Die damit verbundenen Aufgaben stellen für alle Beteiligten eine große Herausforderung dar. Der BLLV hat deshalb bei seinen Mitgliedern eine Befragung durchgeführt, um die Situation und Probleme inkludierenden Unterrichts an allgemeinen Schulen zu dokumentieren. Die Lehrkräfte wurden nach ihren Einschätzungen, Erwartungen und Verbesserungsvorschlägen gefragt, um die Praxis des Inklusionsunterrichts nachhaltig zu verbessern.

2. Befragte mit und ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

1.486 Lehrkräfte und Schulleitungen nahmen an der Befragung teil. 77% der Antwortenden waren Frauen, 62% Lehrkräfte in Vollzeit beschäftigt. 58% unterrichteten überwiegend an Grundschulen, 20% an Mittelschulen, 15% an Förderschulen, 3% an Realschulen, Gymnasien oder Berufsschulen. 7% waren Referendare, 60% Lehrkräfte, 6% Fach- und 1% Förderlehrkräfte. 17% leiteten eine Schule. 2,5% waren Sonderpädagogen im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) und an verschiedenen allgemeinen Schulen tätig. Weitere Angaben zur Stichprobe siehe Anhang.

491 der Befragten (33% aller Befragten) unterrichteten zum Befragungszeitpunkt selbst Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf und konnten über Förderschwerpunkte, Formen der Inklusion, praktizierte Maßnahmen und konkret erfahrene Unterstützung Auskunft geben. An Grund- und Mittelschule lag der Anteil dieser Lehrkräfte mit 37% bzw. 39% etwas höher, an Gymnasien und Realschulen mit 24% etwas niedriger. Die Fallzahl für diese beiden Schularten ist mit neun Lehrkräften leider so gering, dass ihre Angaben bei den weiteren Auswertungen nicht berücksichtigt werden können. Aus Förderschulen wurden von nur 20% der Befragten berichtet, dass sie an allgemeinen Schulen Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichteten. Der niedere Prozentsatz ist auch darauf zurückzuführen, dass ein Teil der Sonderpädagogen organisatorisch den allgemeinen Schulen zugeordnet waren. Referendare unterrichteten seltener Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (13%), Schulleitungen nehmen sich etwas häufiger solcher Kinder an (36%).



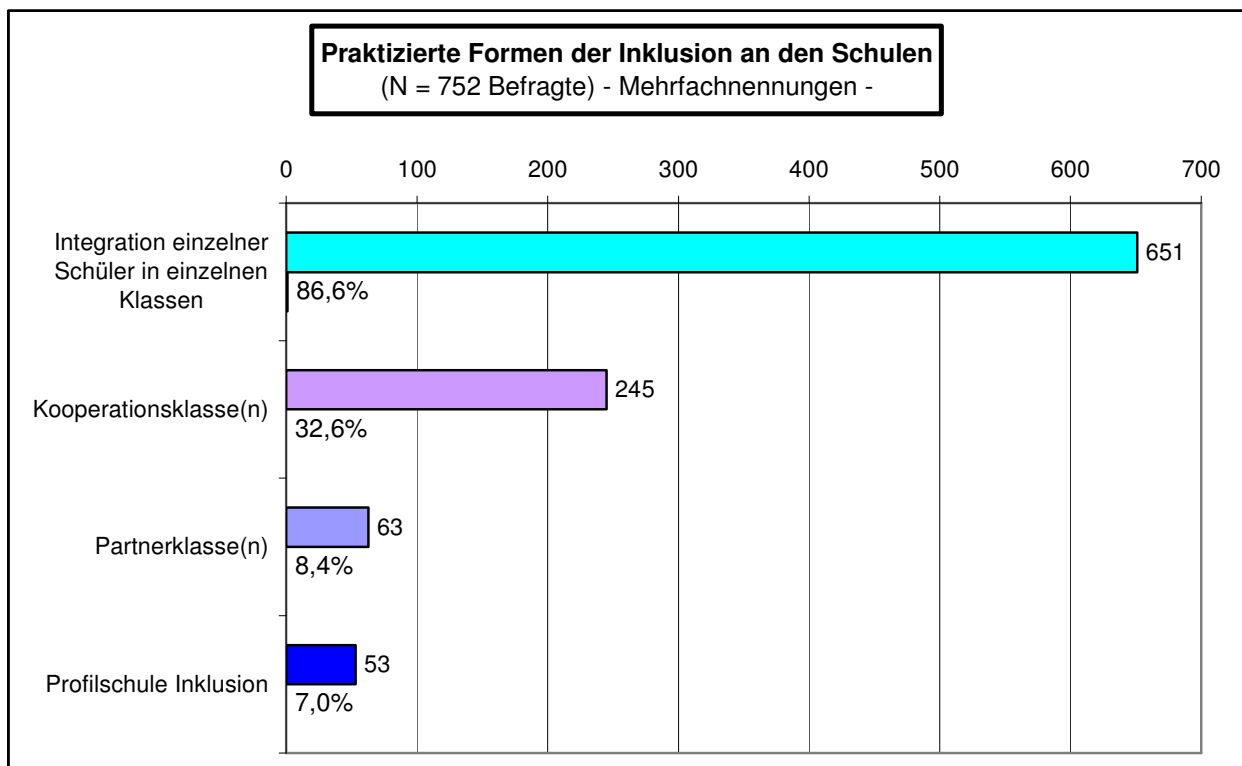
261 Personen (18%) berichteten, dass an ihrer Schule Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Sie konnten mitteilen, welche externe Unterstützung die Schule

für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhielt. In dieser Gruppe befanden sich mehrheitlich Schulleitungen an allgemeinen Schulen und Förderschulen, die Inklusions- und Unterstützungsmaßnahmen zu organisieren hatten. An Grund- und Mittelschulen lag der Anteil von Lehrkräften, die Inklusionsschüler an der Schule hatten, jedoch nicht im eigenen Unterricht, mit 21% bzw. 23% etwas höher. 752 Befragte (51%) hatten demnach insgesamt Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im eigenen Unterricht oder an der Schule und hatten mit Fragen der Inklusion unmittelbar zu tun.

734 Lehrkräfte (49%), ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gaben, wie die anderen beiden Personengruppen, ihre Einschätzungen der Umsetzung von Inklusion an allgemeinen Schulen wieder und machten Vorschläge für notwendige Verbesserungen. An Grundschulen waren 42% und an Mittelschulen 39% der Lehrkräfte nicht mit der Umsetzung von Inklusion konfrontiert. An Gymnasien und Realschulen war der dieser Anteil mit 65% deutlich höher. An den Förderschulen betrug er 80%, Lehrkräfte die täglich Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichteten, dies aber an Förderschulen tun und nicht an einer allgemeinen Schule.

3. Formen der Inklusion und Förderschwerpunkte der Schüler

Die häufigste Form der Inklusion ist die Integration einzelner Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einzelnen Klassen. 87% der 752 Befragten mit solchen Schülern im eigenen Unterricht oder an ihrer Schule berichteten davon. An Grund- und Mittelschulen lag der Anteil bei 92%, von Realschulen und Gymnasien wurde ausschließlich von dieser Form der Inklusion berichtet. Eine größere Zahl von Befragten berichtete neben dieser Einzelintegration auch von anderen Formen Inklusion.



Ein Drittel dieser Befragten hatte Kooperationsklassen an der Schule, in der mehrere Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit Schüler ohne diese Diagnose gemeinsam unterrichtet werden. Die 40 Sonderpädagogen des MSD waren zu 63% in solchen Klassen tätig.

Deutlich weniger werden Partnerklassen genannt (8%). Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf werden in eigenen Klassen in den Schulräumen einer allgemeinen Schule oder den Räumen einer Förderschule, die in einem Zentrum mehrerer Schulen eingebunden ist, unterrichtet. Ein Kontakt von mit Kindern ohne sonderpädagogische Diagnose ist in Wahlfächern und in Pausen möglich. Von diesen Klassen wird von Sonderpädagogen häufiger berichtet. Jeder Vierte von ihnen war (auch) in einer Partnerklasse eingesetzt.

Im Schuljahr 2011/12 erhielten in Bayern die ersten 41 Schulen das Profil Inklusion. Diese Schulen konnten die Inklusion zu ihrem Programm erheben und verstärkte Maßnahmen zur Eingliederung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelunterricht ergreifen und erproben. 53 Befragte (7%) unterrichteten an einer Inklusionsschule, wobei Grundschullehrkräfte dieses Schulprofil häufiger nannten (11%).

Die Lehrkräfte, die Inklusionsschüler unterrichteten, gaben auch Auskunft über die Förderschwerpunkte ihrer Schüler. Insgesamt gaben die 491 Lehrkräfte 2036 Nennungen ab, d.h. im Durchschnitt unterrichtet jede Lehrkraft etwas mehr als 4 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Nur 5% dieser Lehrkräfte gaben an, nur einen Schüler mit einer solchen Diagnose zu unterrichten. Bis zu 30 Schüler und mehr wurden von Fachlehrern oder Sonderpädagogen des MSD genannt. Dementsprechend wurden einzelne Förderschwerpunkte der Schüler mehrfach genannt.

82% der Lehrkräfte mit Inklusionsschülern im Unterricht waren mit Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen befasst. Zwei Drittel der Lehrkräfte unterrichteten (auch) Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die Hälfte der Lehrkräfte nannte (auch) Schüler mit der Diagnose Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS). 40% der Lehrkräfte unterrichtete Schüler mit der Diagnose Lese-und-Rechtschreib-Schwäche. An Mittelschulen trafen die Lehrkräfte noch häufiger auf Schüler mit diesen Förderschwerpunkten und Diagnosen als an anderen Schulen. Von Mittelschullehrern wurde der Förderschwerpunkt Lernen besonders häufig genannt (94%).

Weniger vertreten waren Schüler der anderen Förderschwerpunkte. 47% der Lehrkräfte war mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt Sprache konfrontiert. 33% der Lehrer hatte mit körperlich behinderten Kindern zu tun, 27% mit geistig Behinderten. 21% nannten die Förderschwerpunkte Hören oder Sehen und ein Fünftel hatte autistische Kinder zu unterrichten. Insgesamt betragen diese Diagnosen nur rd. 36% aller diagnostizierten Fälle.

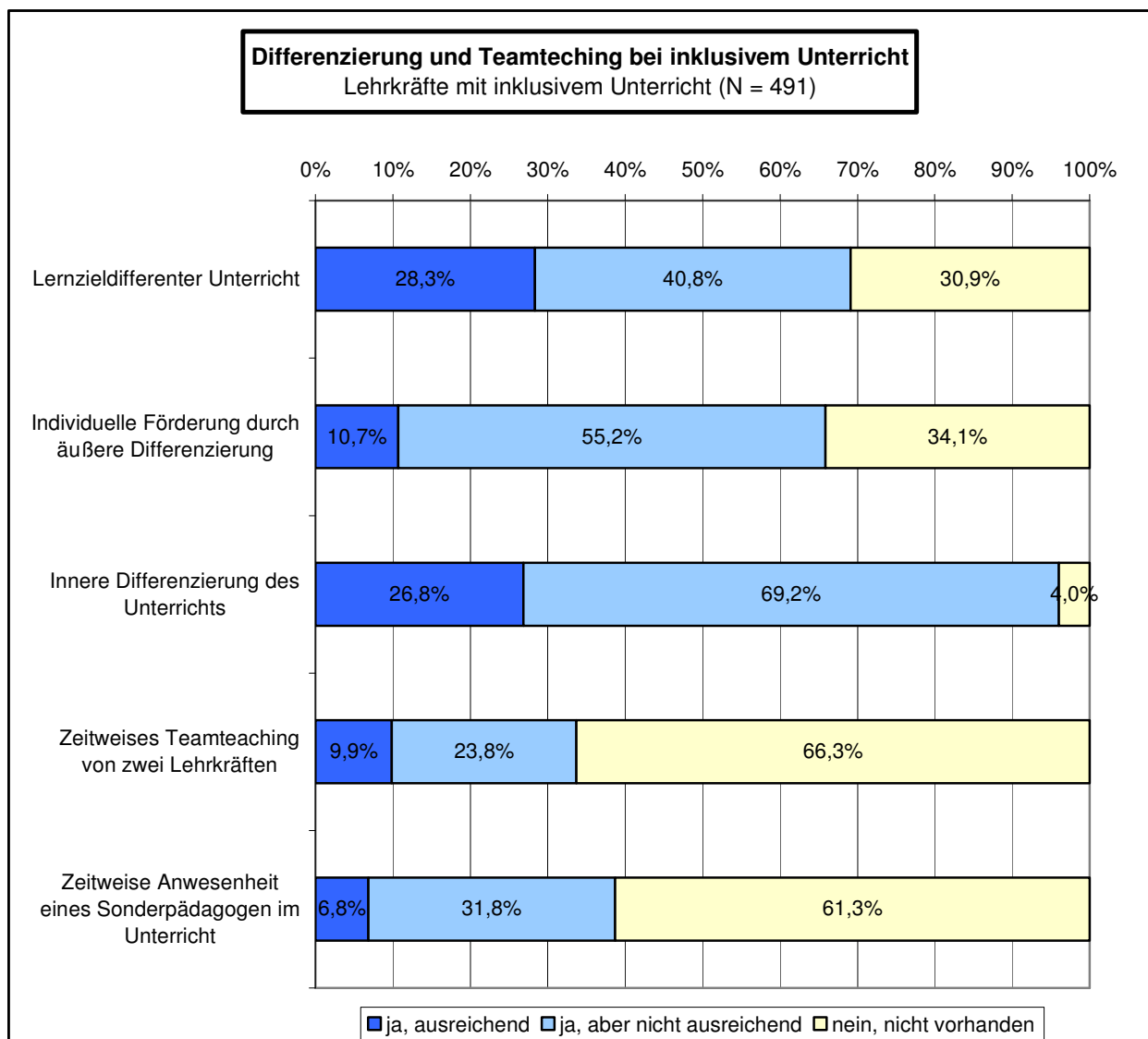
23% der Lehrkräfte unterrichteten (auch) Kinder, die zwar die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf hatten, aber keinem der sieben ausgewiesenen Förderschwerpunkte zugeordnet waren.

4. Maßnahmen zur Inklusion

Die 491 Lehrkräfte, die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, machten Angaben dazu, welche speziellen Maßnahmen sie ergreifen (können), um diese Schüler im Rahmen des Klassenverbandes erfolgreich zu unterrichten.

Differenzierungen und Teamteaching

Von der im BayEUG vorgesehenen Möglichkeit eines lernzieldifferenten Unterrichts konnten 28% der Lehrkräfte in einem zufriedenstellenden Umfang Gebrauch machen. 41% griffen auf diese Möglichkeit zurück, ohne sie jedoch in dem Umfang umsetzen zu können, dass sie zu einem befriedigenden Erfolg führten. Knapp ein Drittel wandte dieses Unterrichtskonzept nicht an. An Grundschulen wurde es von einem Drittel der Lehrkräfte ausreichend angewendet, an den Mittelschulen nur von einem Fünftel.



Lernzieldifferenten Unterricht erfordert eine Differenzierung des Unterrichts. Eine zeitweise ggf. fachbezogene, äußere Differenzierung mit parallelen oder zusätzlichen Förderstunden für die

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf konnte nur von 11% der Befragten nach ihren Maßstäben zufriedenstellend umgesetzt werden. Speziell an den Schulen mit Inklusionsprofil berichten nur 6% der Befragten von einer zufriedenstellenden Anwendung dieser Form der Differenzierung. 55% aller Lehrkräfte, die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichteten, auch jener an den Profilschulen, konnten diese Organisationsform vereinzelt anwenden, jedoch nicht in wünschenswertem Umfang. Bei gut einem Drittel waren die erforderlichen Förderstunden gar nicht vorhanden. Zwischen den Schularten bestanden in dieser Hinsicht keine Unterschiede, auch nicht zwischen den Angaben der Lehrkräfte und der Schulleitungen.

Eine Differenzierung des Unterrichts erfolgte häufiger in Form einer inneren Differenzierung. 27% berichten von einer ausreichenden Praxis dieser Organisationsform, über zwei Drittel von eher einer gelegentlichen und nicht ausreichenden Anwendung. Lehrkräfte aus Förderschulen und MSD sind häufiger in inneren Differenzierungsmaßnahmen aktiv, Lehrkräfte nur zu einem Viertel, wobei sie an Mittelschulen wiederum am wenigsten Anwendung finden (22%).

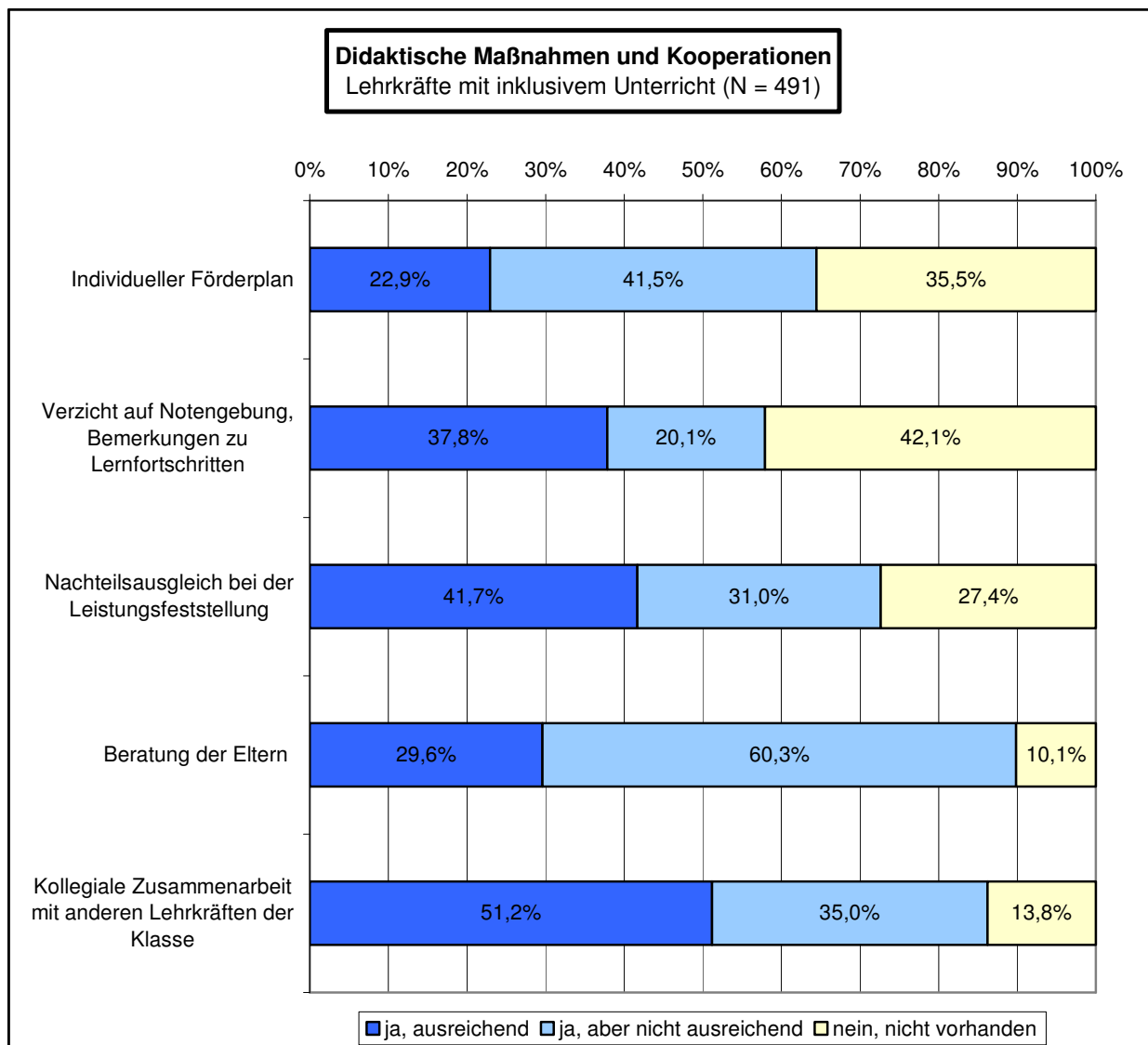
Hintergrund für den relativ geringen Einsatz innerer Unterrichtsdifferenzierung dürfte die Tatsache sein, dass sie von der Lehrkraft meist alleine zu leisten ist. Nur in 10% der Fälle steht eine zweite Lehrkraft und in nur 7% ein Sonderpädagoge in ausreichendem Umfang im Unterricht zur Verfügung. In zwei Drittel der Fälle ist überhaupt kein Teamteaching mit einer weiteren Lehrkraft möglich, in 61% ist auch an keine zeitweise Anwesenheit eines Sonderpädagogen zu denken. In beiden Fällen fehlen die dafür notwendigen Unterrichtsstunden. Zwischen den Schularten und zwischen Lehrern und Schulleitungen besteht bei diesen Angaben kein gravierender Unterschied.

Didaktische Maßnahmen und Kooperationen

Im Vor- und Umfeld des Unterrichts kommen häufiger Maßnahmen zum Tragen, die für eine Inkludierung von Schülern hilfreich sind. Fast ein Viertel der Befragten berichtet, dass sie einen individuellen Förderplan für ihre Schüler erstellen, 42% versuchen dies umzusetzen. Ein gutes Drittel unterrichtet ihre Schüler ohne einen individuellen Förderplan zu erstellen. Die Hälfte der MSD-Lehrkräfte orientiert sich an ausführlichen Förderplänen. Nur an 18% der Mittelschulen liegen solche Pläne für Inklusionsschüler vor.

38% der Befragten, die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, verzichten auf herkömmliche Ziffernnoten und bevorzugen Zeugnismerkungen zu den Lernfortschritten des Inklusionsschülers. Bei weiteren 20% ist dies zum Teil, z.B. bzgl. einzelner Fächer oder Leistungsdimensionen der Fall. 42% beurteilen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wie alle Schüler ihrer Klasse. Die Hälfte der Sonderpädagogen an an Förderschulen und beim MSD verzichtet auf Noten. An Mittelschulen sieht sich nur ein Viertel der Lehrkräfte dazu in der Lage.

Ein Nachteilsausgleich hingegen wird von Befragten etwas häufiger angewendet. 42% der Lehrer an Grund- und Förderschulen gewähren einen Nachteilsausgleich, an Mittelschulen wird er von über der Hälfte der Lehrkräfte gewährt. Auch über die Hälfte der Schulleitungen befürworten einen Nachteilsausgleich, auf den für legasthenische Kinder ein Rechtsanspruch besteht.



Eine für die kontinuierliche und erfolgreiche Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf notwendige Beratung mit den Eltern findet weniger häufig statt. Nur 30% berichten von guter und ausreichender Elternberatung. In 70% der Fälle ist die Beratung der Eltern unzureichend oder findet gar nicht statt. Mit Ausnahme des MSD, zu dessen Aufgabenprofil die Elternberatung gehört, findet sie nur von 30% der Lehrkräfte an Grund- und Mittelschulen ausgeführt.

Zwischen Lehrkräften die an allgemeinen Schulen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten und den Lehrkräften, die an Schulen mit dem expliziten Profil Inklusion unterrichten lassen sich bezüglich der Praxis der inneren Differenzierung, des Teamteachings, der Arbeit mit individuellen Förderplänen oder dem Verzicht auf Notengebung keine Unterschiede feststellen. Wohl aber bezüglich der Elternarbeit, die an Profilschulen häufiger, intensiver und erfolgreicher betrieben wird (46%) als an allgemeinen Schulen ohne diese Profil. Diese Verbesserung wird bewirkt durch mehr Lehrerstunden der Sonderpädagogen an Profilschulen und/oder das besondere Engagement der aller Lehrkräfte, die an diesen Schulen unterrichten.

Inklusion macht eine vermehrte Kooperation der Lehrkräfte einer Klasse und einer Schule erforderlich. Am häufigsten von allen Maßnahmen im Umfeld der Inklusion wird die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften in der Klasse genannt. Über die Hälfte berichtet davon und mehr als ein

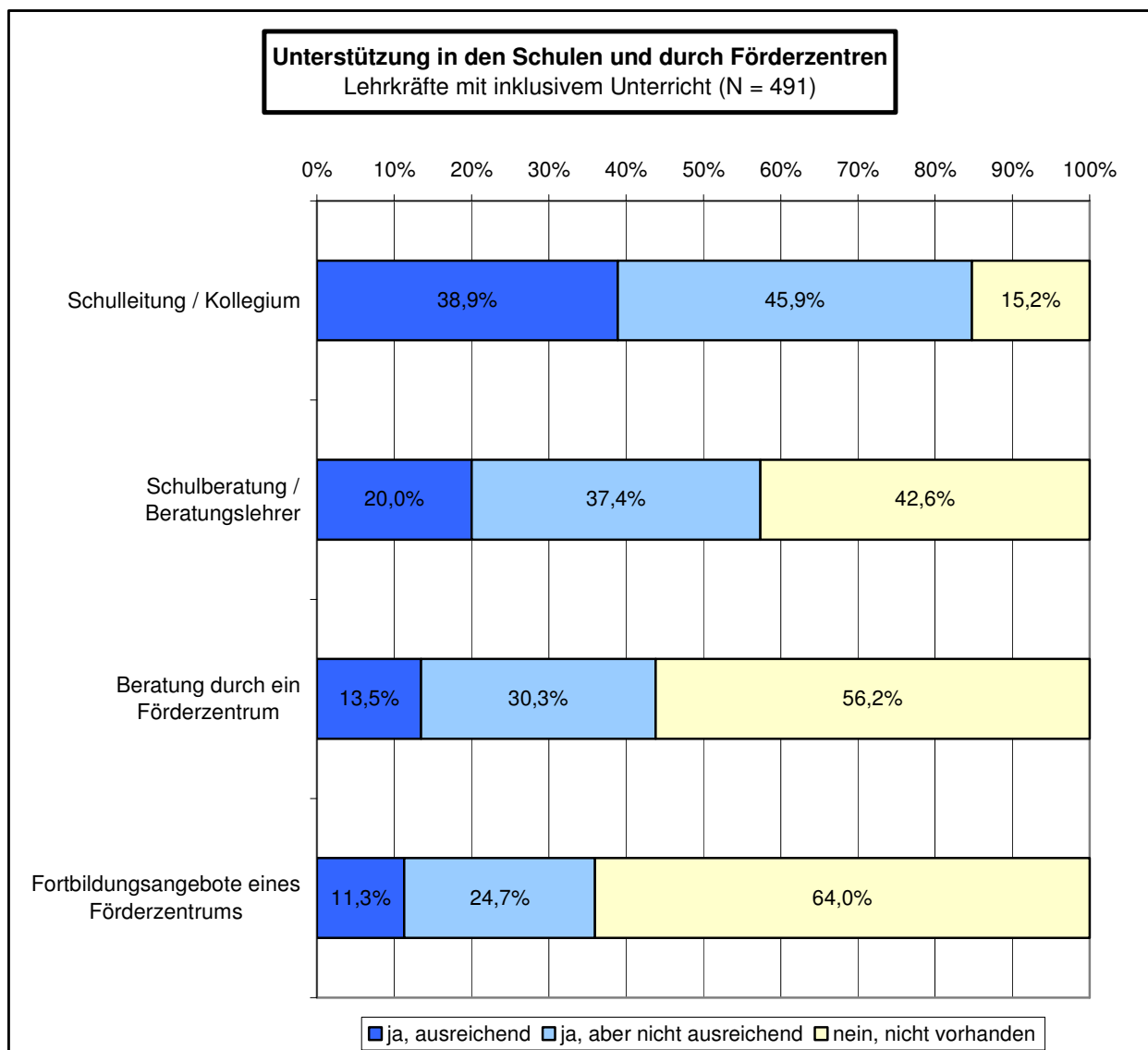
Drittel würde sich ein Stärkung der vorhandenen Ansätze der Zusammenarbeit wünschen. Nur 14% der Lehrkräfte ist ganz auf sich alleine gestellt. An Grund- und Mittelschulen, bei Lehrkräften und Schulleitungen ist dies gleichermaßen der Fall. Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf scheint die Zusammenarbeit von Lehrkräften an den Schulen zu fördern und die Zusammenarbeit erleichtert wiederum den gemeinsamen Unterricht.

5. Unterstützung bei inkludierendem Unterricht

Die Lehrkräfte wurden gebeten, Auskunft über die Unterstützung zu geben, die sie beim Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten. Insgesamt erweist sich die Unterstützung der Lehrkräfte beim Inklusionsunterricht in allen Bereichen und in höchstem Maß verbesserungsbedürftig.

Schulhausinterne Unterstützung

Die meiste Unterstützung erhalten Lehrkräfte nicht von außen, sondern sie wird innerhalb der einzelnen Schule geleistet. Inklusion intensiviert die kollegiale Zusammenarbeit. Die 491 Lehrkräfte mit Inklusionsunterricht berichten am häufigsten, von Kollegen und Schulleitungen die meiste Unterstützung zu erhalten. 39% der Befragten stufen sie als ausreichend ein. Weitere 46% würden sich mehr davon wünschen und nur 15% fühlen sich von ihren Kollegen alleine gelassen. Schulleitungen schätzen ihr Hilfestellungen häufiger als ausreichend ein (52% ausreichend) als Lehrkräfte sie wahrnehmen (33%).



Eine weitere Stütze sind die Beratungslehrer einer Schule. Ein Fünftel der Lehrkräfte erfährt ausreichend Beratung von ihnen, an Profilschulen ein Viertel. 37% erhalten zumindest teilweise Unterstützung.

Dennoch besteht insgesamt bei der Zusammenarbeit mit Kollegen und Unterstützung durch die Schulleitung bedeutender Bedarf an Verbesserung. Mehr als 60% berichten von unzureichender oder nicht vorhandener Unterstützung durch sie. Auch die Schulberatung (80% unzureichend oder nicht vorhanden) könnte häufiger und intensiver zur Unterstützung des inklusiven Unterrichts herangezogen werden.

Beratung und Fortbildung durch Förderzentren

Von den Förderzentren erhalten die allgemeinen Schulen wenig ausreichende Unterstützung. 14% der Lehrkräfte fühlen sich von Förderzentren ausreichend beraten. 56% erfahren keinerlei Beratung. Einschlägige Fortbildungen finden an Förderzentren noch weniger statt. 11% konnten sich dort fortbilden, fast zwei Drittel wurde ein derartiges Angebot nicht gemacht. Nur die Fortbildungsangebote der Förderzentren für die Profilschulen sind etwas umfangreicher. 17% der Lehrkräfte dieser Schulen konnten sich ausreichend fortbilden. Die sonderpädagogischen Kompetenzen der Förderzentren könnten für die Qualifizierung zu inklusivem Unterricht besser genutzt und entschieden ausgebaut werden.

Unterstützung durch Fachkräfte im Unterricht

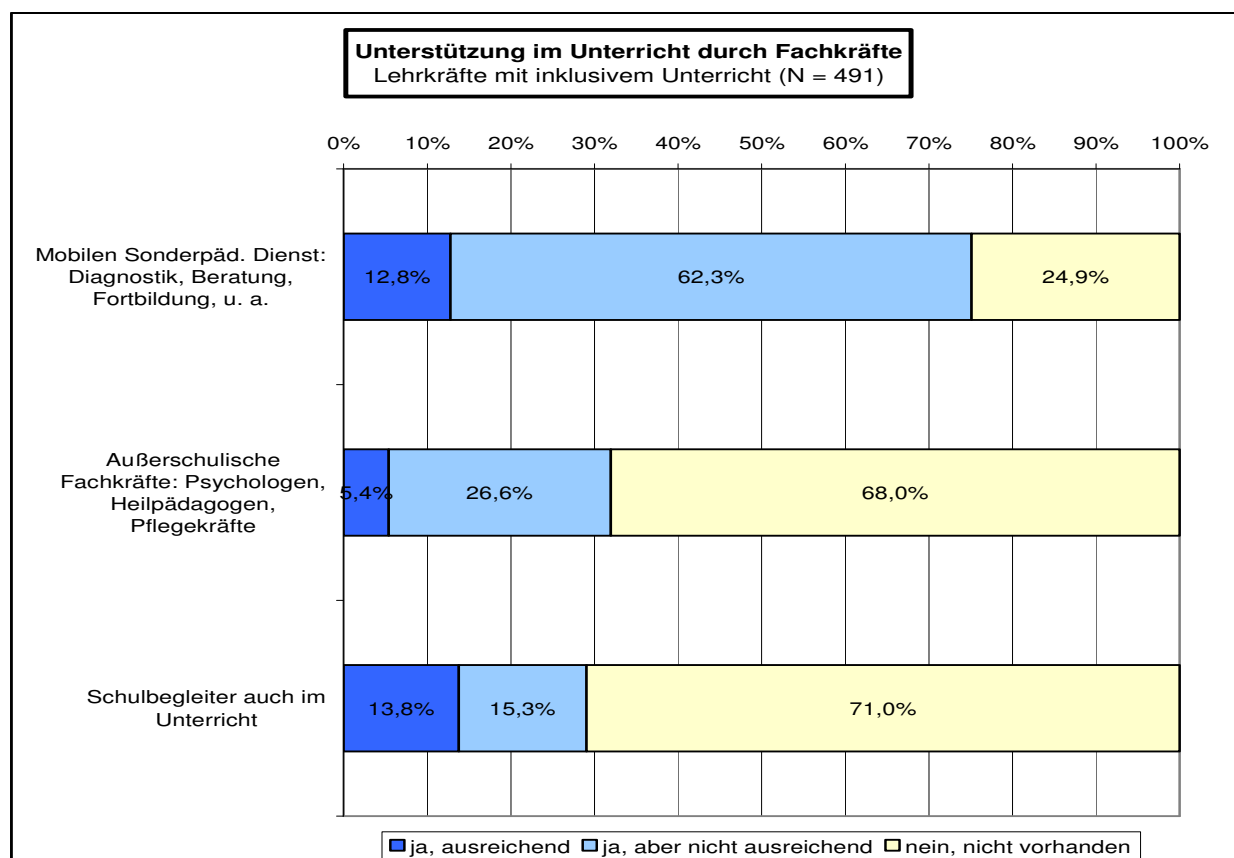
Die Unterstützung im inklusiven Unterricht von Seiten der Sonderpädagogen ist für die Lehrkräfte an allgemeinen Schulen bei Weitem nicht zufriedenstellend. Ausreichende Unterstützung durch den MSD erleben nur 13% der Befragten. 62% berichten von Kontakten mit den Sonderpädagogen des MSD. Diese sind jedoch in ihrer Häufigkeit oft spärlich und beinhalten in der Regel nur die Erstellung von Diagnosen und ggf. Förderplänen, die die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen umzusetzen haben. Mitwirkung im Unterricht und Wahrnehmung von speziellen Aufgaben individueller Förderung gehören nicht zur allgemeinen Aufgabenbeschreibung des MSD und werden nur in Ausnahmefällen wahrgenommen.

Auf Psychologen, Heilpädagogen oder Pflegekräfte können nur 5% der Lehrkräfte bei Bedarf zurückgreifen. Weitere 27% können in Ausnahmefällen außerschulische Fachkräfte aber nicht in ausreichendem Umfang heranziehen. Mehr als zwei Drittel der Befragten hatte diese Möglichkeit nicht, was auch unmittelbar mit der Ausstattung des Schulbudgets zusammenhängen dürfte.

Von Schulbegleitern, die auch am Unterricht teilnehmen, berichten 14% der Befragten, weitere 15% haben sie von Fall zu Fall zur Verfügung, 71% nicht. Sicher benötigen nicht alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Schulbegleiter. Wünschenswert wäre es aber auf alle Fälle stünden für die Fälle, in denen ein Schulbegleiter hilfreich sein kann, auch einer zur Verfügung. Schulbegleiter sind nicht zuletzt auch eine Frage des Schulbudgets.

Zwischen den Grund- und Mittelschulen besteht bei den Fragen zur Unterstützung im Unterricht kaum ein Unterschied. Die Lehrkräfte selbst urteilen aber in all diesen Fragen tendenziell kritischer als die Schulleitungen. Besonders bedenklich stimmt der Umstand, dass entgegen der offiziellen Verlautbarungen, selbst aus den Schulen mit dem Profil „Inklusion“ keine bessere Un-

terstützung durch MSD und/oder andere Fachkräfte sowie Schulbegleiter berichtet wird als von den allgemeinen Schulen, die dieses Profil nicht haben



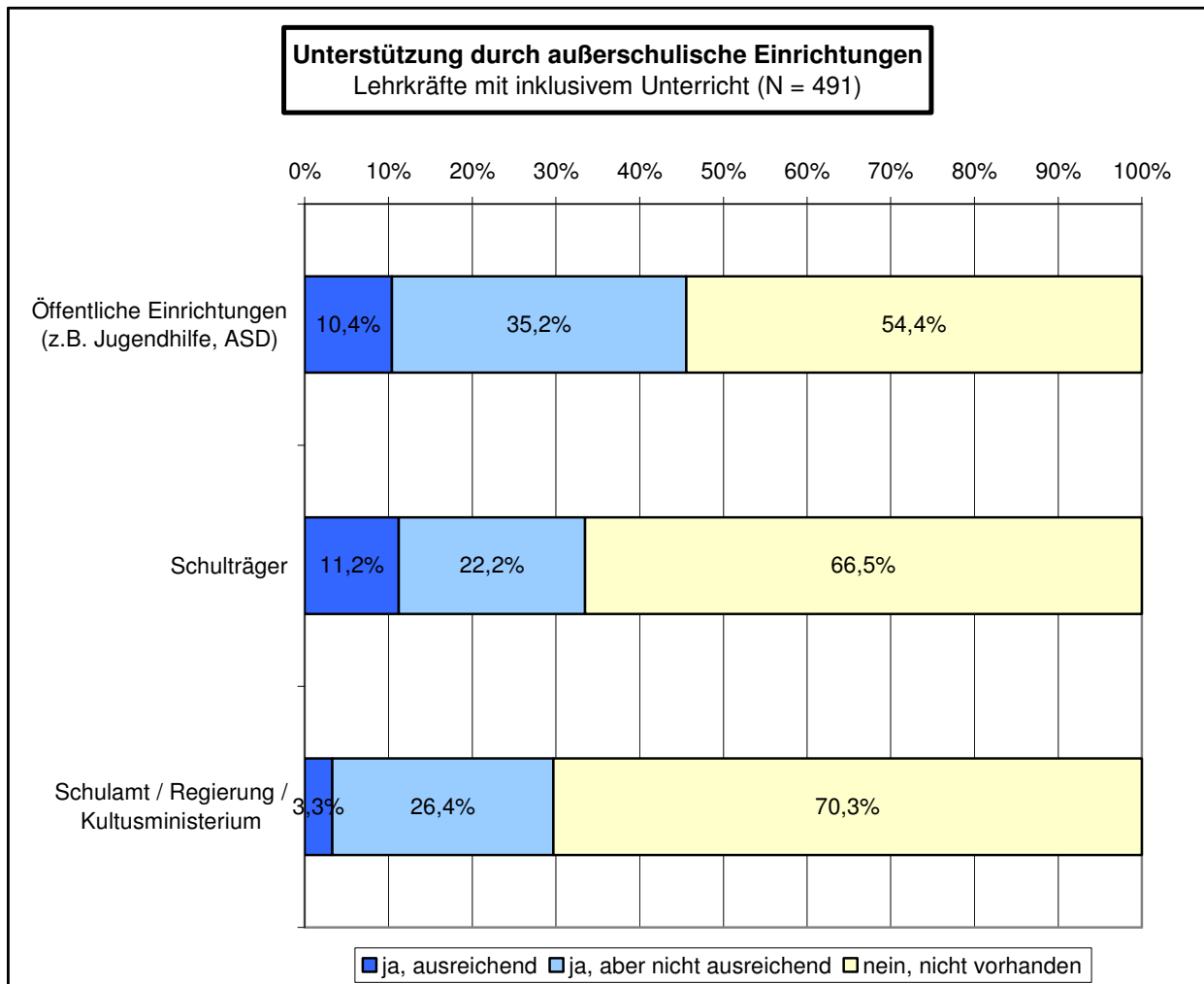
Die Zusammenarbeit mit MSD und Förderzentren ist nur für rund ein Achtel der Lehrkräfte ausreichend. Eine präzisere Aufgabenbeschreibung und eine stärkere Einbindung von Sonderpädagogen in den Inklusionsunterricht sind dringend geboten. Die Ressourcen dafür in Form von Lehrerstunden und einschlägigen Qualifizierungen müssen vorgehalten werden, soll eine größere Zahl von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den allgemeinen Schulen erfolgreich unterrichtet werden. Die Tätigkeit der Sonderpädagogen darf sich nicht nur auf Diagnose und Beratung beschränken, sondern muss so ausgebaut werden, dass Sonderpädagogen zumindest zeitweise im Unterricht in allen Klassen mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf präsent sind. Die Ausbildung von Sonderpädagogen beschränkt sich nicht auf das Erstellen fachgerechter Diagnosen, sondern zielt im Schwerpunkt auf die Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese Spezialkenntnisse dürfen im Kontext der Inklusion nicht verloren gehen, sondern müssen im Gegenteil extensiv genutzt werden.

Unterstützung durch außerschulische Einrichtungen

Auch von außerschulischen Instanzen fühlen sich die Lehrkräfte bei der Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht ausreichend unterstützt. Öffentliche Einrichtungen wie Allgemeiner Sozialdienst oder Jugendhilfe, aber auch Schulträger gewähren nur zu rd. 10% ausreichende Unterstützung. Berichtet gut ein Drittel noch von teilweiser Unterstützung durch öffentliche Einrichtungen ist dies mit Blick auf die Schulträger weniger als ein Viertel. Das bedeutet, dass über die Hälfte und bis zu zwei Drittel der Lehrkräfte von öffentlichen Einrichtung oder dem Schulträger überhaupt keine Unterstützung oder Hilfestellung erfahren. Dies wird in allen Schularten gleichermaßen gesehen. Nur Schulleitungen erleben wohl aufgrund des engeren

Kontakts etwas mehr Hilfe von den Schulträgern (20%). An den Schulen mit dem Profil Inklusion engagieren sich öffentlichen Einrichtungen mit 15% etwas häufiger und Schulträger mit 35% deutlich häufiger für diese Schulen.

Insgesamt muss das Augenmerk der Schulträger und der außerschulischen Instanzen für die gesellschaftliche Aufgabe der Inklusion und ihre spezifischen Problemstellungen gestärkt werden, um deren Engagement zu verbessern.



Unterstützung durch Schulverwaltung und Schulpolitik

Am wenigsten unterstützt fühlen sich die Lehrkräfte von der Schulverwaltung, von Schülern und Bezirksregierungen sowie dem Kultusministerium. Nur 3% der Befragten fühlen sich ausreichend von den vorgesetzten Behörden bei dieser für die meisten Schulen neuen Aufgabe unterstützt, ein gutes Viertel zumindest teilweise. 70% berichten jedoch, dass sie keinerlei Unterstützung von den Kultusbehörden erleben. Dieses Urteil ist unabhängig von der Schulart. Schulleitungen urteilen etwas milder. 7% finden die Unterstützung ausreichend, aber auch für über die Hälfte (58%) ist eine Unterstützung durch die Schulverwaltung nicht erfahrbar. Die wenigen den Schulleitern gegebene Unterstützung erreicht offensichtlich häufiger nicht die Lehrkräfte und den Unterricht.

Etwas günstiger sind die Angaben der Lehrkräfte an den Profilschulen: 8% berichten ausreichende Unterstützung, für 29% ist sie nicht ausreichend und 63% erleben keinerlei Unterstützung.

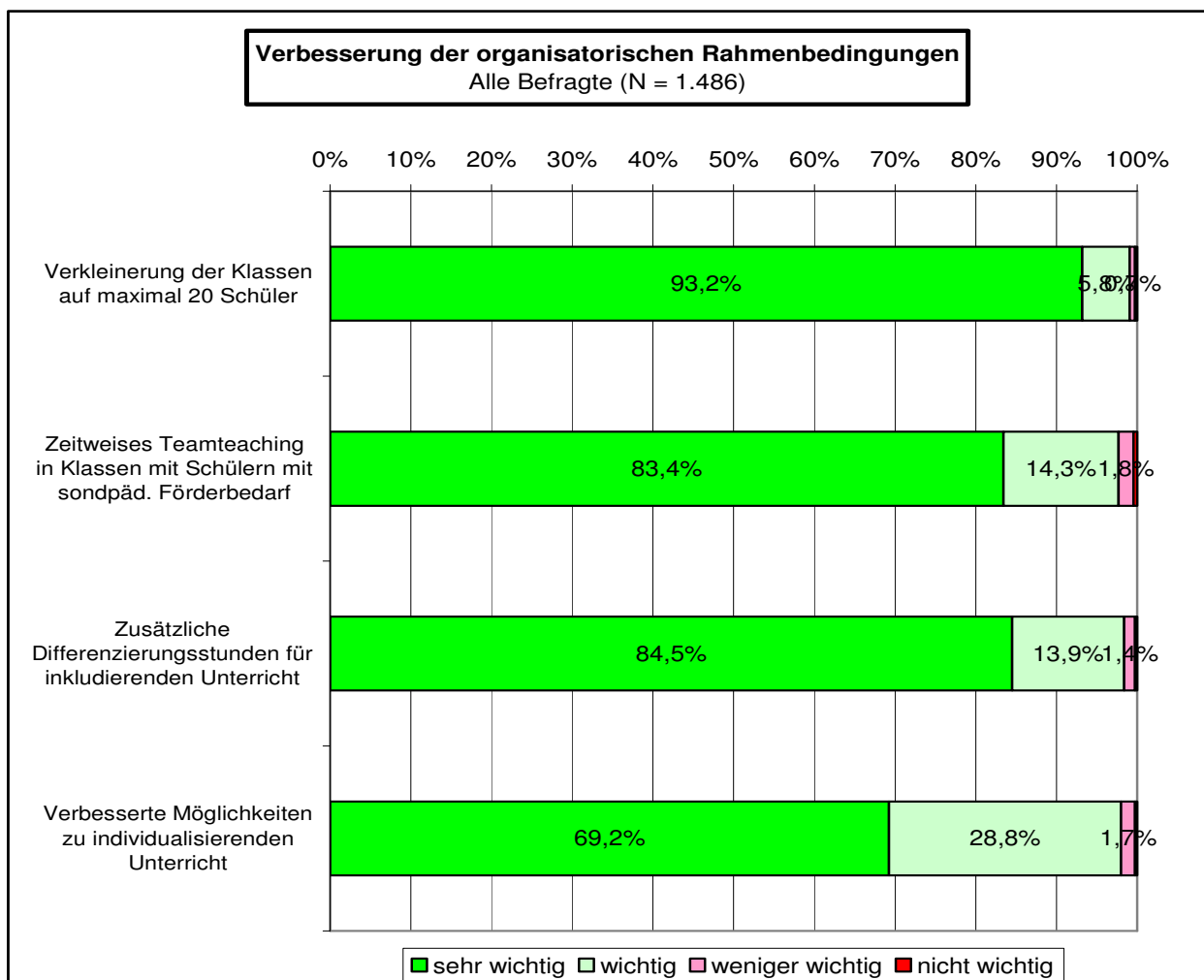
zung. Die im Schuljahr 2011/12 bestehenden 41 Profilschulen sollen Vorreiter der Inklusion an Bayerns Schulen sein. Verantwortlich für die Initiierung und Ausgestaltung der Profilschulen und mit der Ankündigung dieses Schulprofil in den kommenden Jahren auf weitere Schulen auszuweiten, muss die konkrete Unterstützung durch die Schulverwaltung und das Ministerium als äußerst dürftig und nicht Ziel führend eingeschätzt werden. Effektive Inklusion in Form einer erfolgreichen Unterrichtung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen kann auf diesem Hintergrund kaum gelingen.

6. Notwendige Verbesserungen

Große Defizite bei der Unterstützung des Projekts Inklusion führen zu einem hohen Bedarf an Verbesserungen in der Zukunft. Auch Befragte, die (noch) keine Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, machten Angaben dazu, welche Veränderungen an der gegenwärtigen Schul- und Unterrichtssituation vorgenommen werden müssen, um erfolgreich diese Kinder in den allgemeinen Schulen zu unterrichten. Auf Differenzen zwischen erfahrenen und nicht erfahrenen Lehrkräften wird im Folgenden ggf. hingewiesen.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Als wichtigste Bedingung für Inklusionsunterricht wird von allen, Lehrer, Schulleitungen, Referendaren, MSD, unabhängig von der Schulart und unabhängig, ob damit erfahren oder nicht, die Verkleinerung der Klassen auf maximal 20 Schüler angesehen: 93% halten dies für „sehr wichtig“, weitere 6% für „wichtig“. Nur 1% sieht darin keine Priorität.



97% der Befragten halten als Verbesserung die Möglichkeit eines mindestens zeitweisen Teamteachings in Klassen, die von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht werden, für sehr wichtig (83%) und wichtig (14%). Nur die Antworten aus den Profilschulen liegen mit 88% für sehr wichtig und wichtig etwas darunter, möglicherweise weil ihnen jetzt schon eine etwas üppigere Stundenausstattung zum Teil ein Teamteaching erlaubt.

Zusätzliche Förderstunden für inkludierenden Unterricht werden von 98% der Befragten gefordert. Nur beim MSD (94%) und an Gymnasien und Realschulen (92%) ist diese Forderung etwas weniger verbreitet. Ebenfalls 98% wünschen allgemein verbesserte Möglichkeiten zu individualisierendem Unterricht. Allerdings verschiebt sich bei dieser Frage der Anteil etwas von „sehr wichtig“ (69%) Richtung „wichtig“ (29%). Unterschiede zwischen einzelnen Lehrergruppen sind nicht vorhanden.

Im Bereich der organisatorischen Rahmenbedingungen liegen bei allen Befragten die dringlichsten Forderungen nach Verbesserungen. Diese nachhaltigen Verbesserungen sind unabdingbare Voraussetzung für einen erfolgreichen Inklusiven Unterricht an den allgemeinen Schulen.

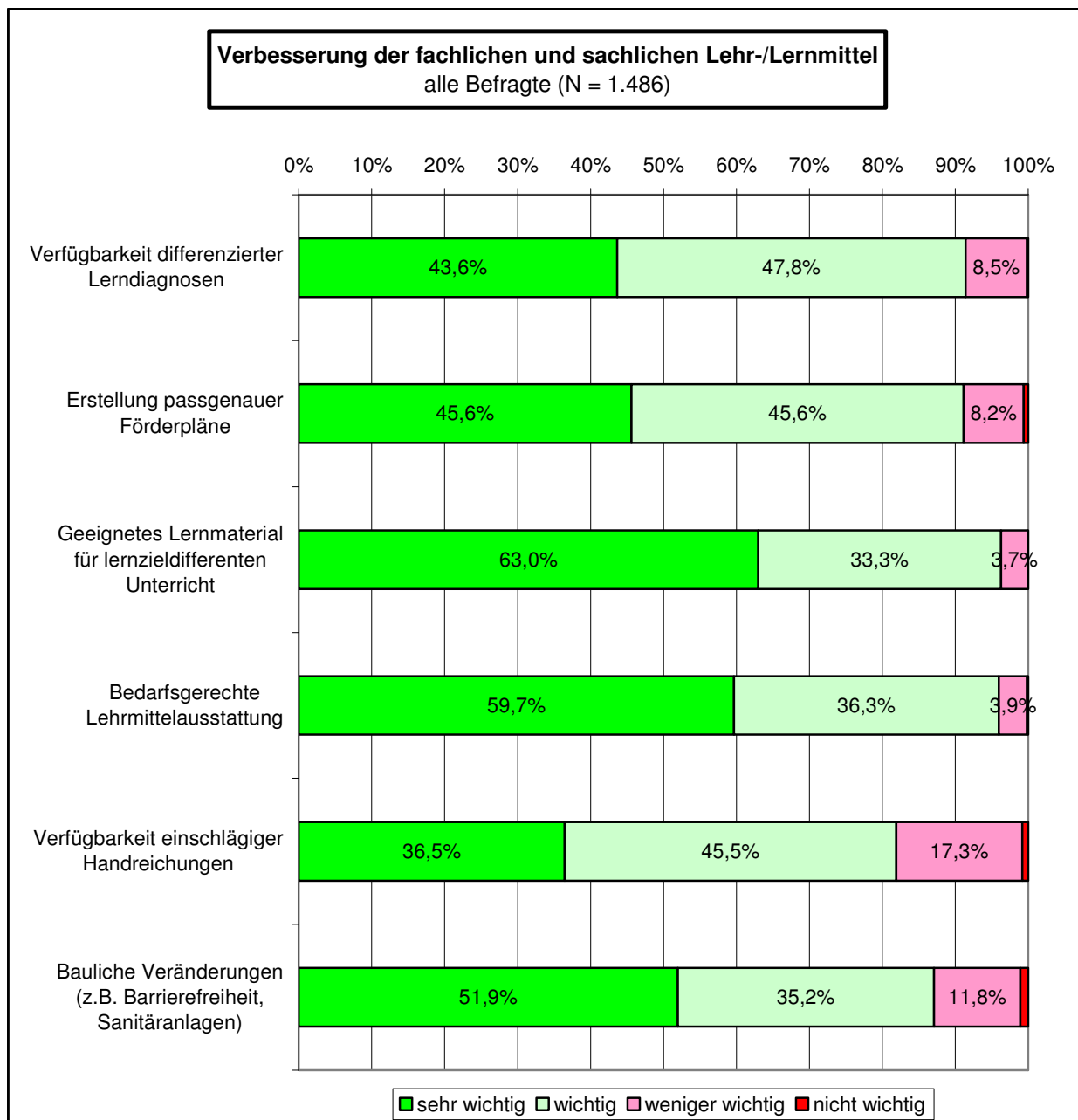
Erforderliche fachliche und sachliche Lehr- und Lernmittel

Fundierte Lerndiagnosen sind Voraussetzung für individuelle und passgenaue Förderpläne. Beide sind für individuelle Förderung in stark heterogenen Gruppen unabdingbar. Nur 9% halten in diesen beiden Punkten Verbesserungen für „weniger“ oder „nicht wichtig“. 91% finden Verbesserungen „sehr wichtig“ oder „wichtig“, allerdings mit einer im Vergleich zu den Rahmenbedingungen deutlichen Verschiebung der Antworten von „sehr wichtig“ nach „wichtig“ (49% bzw. 46%). An Grund- und Mittelschulen wird eine Verbesserung von Diagnose und Förderplänen für wichtiger gehalten als an Gymnasien und Realschulen (93% gegenüber 86%)

Etwas wichtiger als Diagnosen und Förderpläne ist den Lehrkräften das Vorhandensein von geeigneten Lernmaterialien für einen lernziendifferenten Unterricht (63% „sehr wichtig“, 33% „wichtig“). Auch das Vorhandensein bedarfsgerechter Lehrmittel hat dieses Niveau an Dringlichkeit. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrergruppen sind dabei marginal.

Etwas weniger wichtig als Lehr- und Lernmaterialien sind den Befragten Handreichungen für Lehrkräfte (82% „sehr wichtig“ und „wichtig“). Weniger wichtig sind Handreichung Lehrkräften, die bereits Erfahrung mit dem Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben: Lehrkräfte, die bereits solche Kinder unterrichten (78% „sehr wichtig“ und „wichtig“) und Sonderpädagogen des MSD, die täglich mit diesen Aufgaben befasst sind (65%). Abweichend davon erleben die Lehrkräfte an Profilschulen offensichtlich Lehrerhandreichungen als hilfreich und wünschen sich etwas häufiger, dass sie besser verfügbar sein sollten (84%).

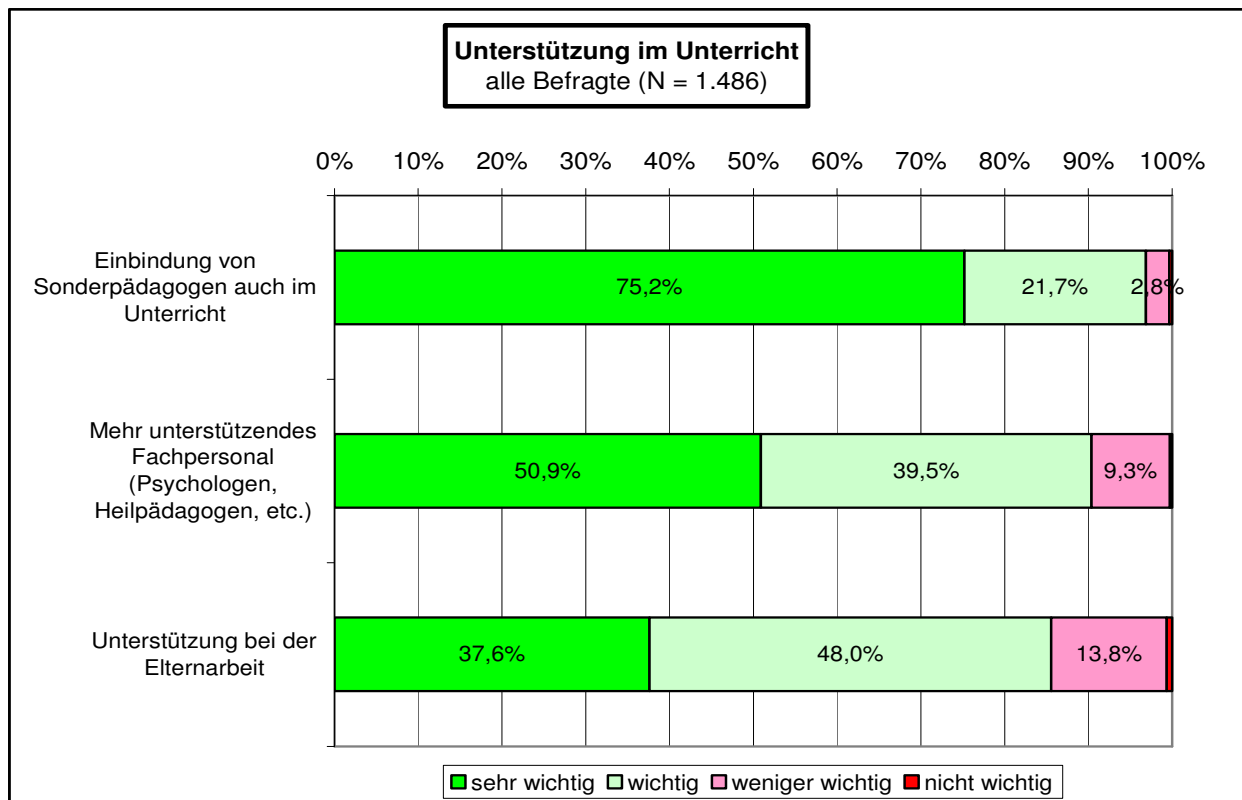
Wichtiger als Handreichungen sind den Lehrkräften Veränderungen am Schulbau, die behinderten Kindern dem Besuch einer allgemeinen Schule erleichtern bzw. erst ermöglichen. Barrierefreiheit der Zugänge zur Schule und zu den Klassenräumen sowie geeignete Sanitäreinrichtungen sind häufig genannte Hindernisse. 35% aller Befragten finden Verbesserung in diesem Bereich für wichtig 52% für sehr wichtig. Lehrkräften ohne Inklusionserfahrungen sind bauliche Veränderungen wichtiger (93%) als solchen, die mit Inklusion bereits Erfahrungen sammeln konnten (76%, MSD 69% mindestens „wichtig“). Hintergrund dürfte sein, dass es nur für einen Teil der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere Körper- und Wahrnehmungsbehinderten, größerer baulicher Veränderungen bedarf.



Unterstützung im Unterricht

Bei 93% der Lehrkräfte, die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichteten, waren keine oder in unzureichendem Maß Sonderpädagogen in den Unterricht eingebunden. Auch der Mangel an Unterstützung durch externes Fachpersonal hatte solches Ausmaß.

Für 97% der Befragten ist es „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“, dass Sonderpädagogen an den allgemeinen Schulen nicht nur mit der Erstellung von Diagnosen und der Beratung von Lehrkräften und Eltern befasst sind, sondern aktiv in den Unterricht einbezogen werden. Alle Sonderpädagogen des MSD wünschen dies (100%) und von fast allen Lehrkräften und Schulleitungen aller Grund- und Mittelschulen wird dies mindestens als „wichtig“ eingeschätzt. Lediglich an Realschulen und Gymnasien scheint es vereinzelte Zweifel und Vorbehalte zu geben (92% „sehr wichtig“ und „wichtig“).



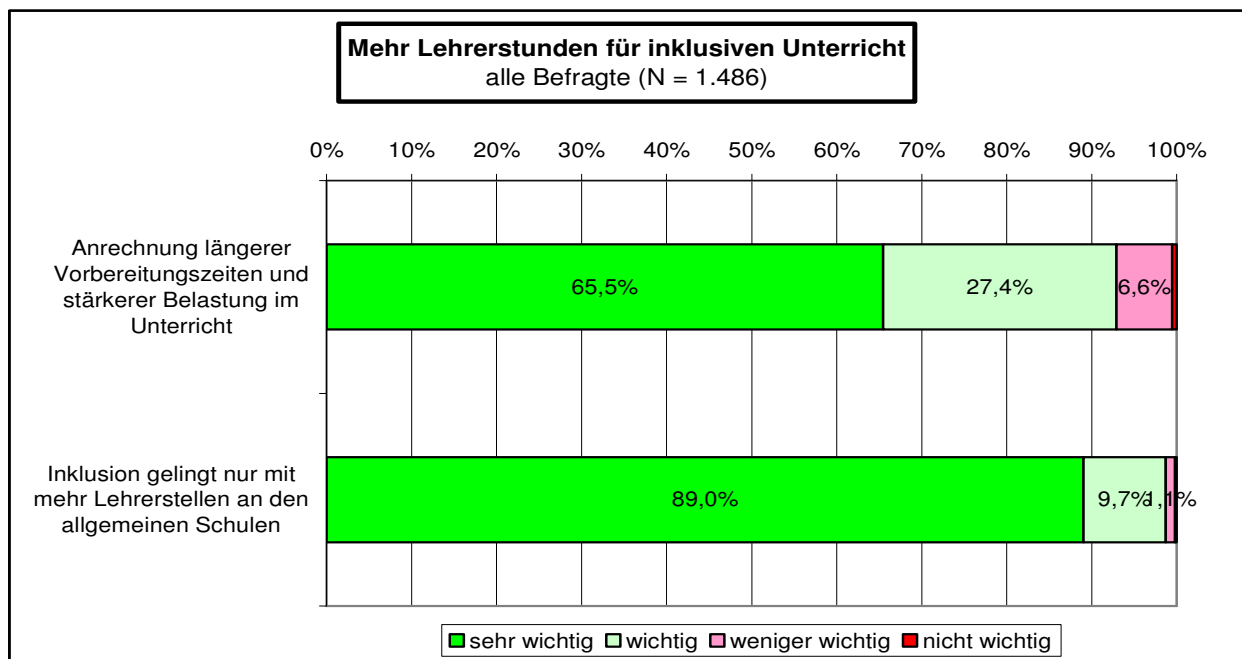
Etwas skeptischer sind die Befragten bezüglich der Unterstützung durch externes Fachpersonal (90% „sehr wichtig“ und „wichtig“). Lehrkräfte ohne Inklusionserfahrungen wünschen sich Fachpersonal etwas häufiger (92%) als solche mit einschlägigen Erfahrung (87%). Ebenso wird an Grundschulen dieser Wunsch häufiger geäußert (93%) als an Realschulen und Gymnasien (83%). Auch die Sonderpädagogen des MSD äußern sich zurückhaltender (82%), möglicherweise im Wissen, dass nicht in jedem Fall zusätzliches Fachpersonal an den Schulen nötig ist.

Der Wunsch nach einer Unterstützung bei der Arbeit mit den Eltern sonderpädagogisch zu fördernder Kinder ist im Vergleich etwas geringer. 86% halten dies für mindestens wichtig. An Realschulen und Gymnasien und unter den Referendaren sind dies wiederum „nur“ drei Viertel der Befragten.

Mehr Lehrerstunden

Eine Anrechnung längerer Vorbereitungszeit und stärkerer Belastung in einem inklusiven Unterricht sind für 93% der Befragten mindestens wichtig, unabhängig, ob sie bereits Erfahrung mit diesem Unterricht gesammelt haben oder nicht. Lediglich bei den Sonderpädagogen ist dieser Wunsch etwas geringer ausgeprägt (85%). Der Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist ihre alltägliche Aufgabe, für die sie ausgebildet und auf die sie vorbereitet wurden. Lehrkräfte der allgemeinen Schulen hingegen müssen sich diese Aufgabestellungen neu erarbeiten und bewältigen.

Einige sind sich alle Lehrerinnen und Lehrer, dass Inklusion nur mit mehr Lehrstellen an den allgemeinen Schulen gelingen kann (89% „sehr wichtig“, 10% „wichtig“). Neben der Reduzierung der Klassengrößen ist dies die dringlichste Forderung der Lehrkräfte.



Hoher Bedarf an Fortbildung

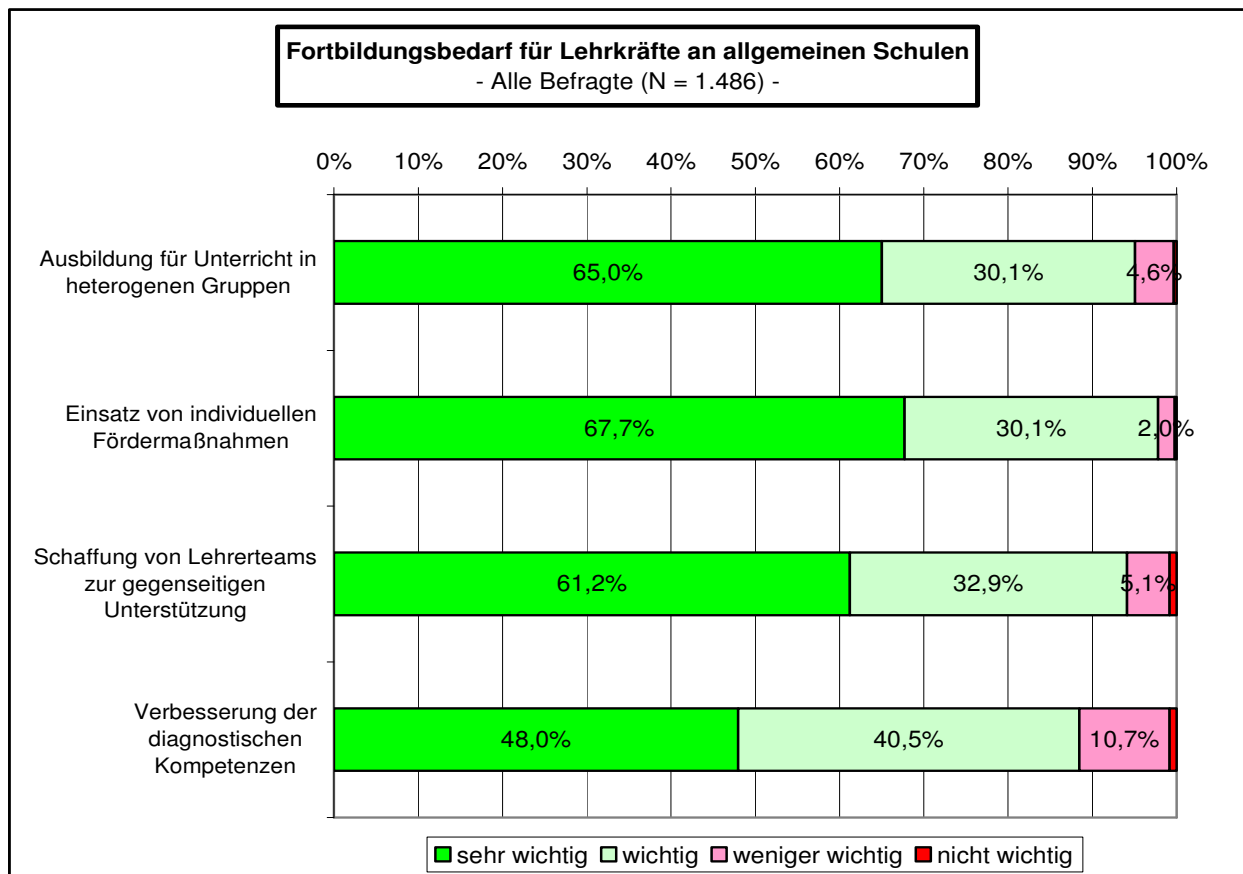
Neben der Verbesserung der Ressourcen artikulieren die Lehrkräfte auch einen hohen Bedarf an Qualifikationen, die für einen Inklusionsunterricht zu erwerben sind.

Die Aufnahme von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in die allgemeinen Schulen erweitert die Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Schüler einer Klasse. Die traditionelle Lehrerbildung basierte jedoch stark auf einer vermeintlichen Homogenität der Lerngruppen durch die institutionelle Trennung der Schüler vor allem im Sekundarbereich I in die verschiedenen Schularten. Innere Differenzierung und Individualisierung waren selten Schwerpunkt der Lehrerbildung, sind aber Voraussetzung für erfolgreichen Inklusionsunterricht.

95% der Lehrkräfte halten Fortbildungen für einen guten Unterricht in heterogenen Lerngruppen unabhängig von Schulart und von Erfahrungen mit sonderpädagogisch zu fördernden Schülern für „sehr wichtig“ und „wichtig“. Alle Sonderpädagogen des MSD sehen hier Fortbildungsbedarf, bei den Referendaren sind es 89%. Offen muss an dieser Stelle bleiben, ob sie sich noch kein klares Bild von der Situation inklusiven Unterrichts machen können oder ob die jüngere Lehrerausbildung sie schon gezielter auf die Probleme des Inklusionsunterrichts vorbereitet.

Der Einsatz individueller Fördermaßnahmen ist die didaktische Konsequenz im Unterricht von heterogenen Lerngruppen. Zu lernen welche davon wie sinnvoll einem inklusiven Unterricht eingesetzt werden müssen und können ist für alle Lehrkräfte von größter Bedeutung (98%).

Da Zusammenarbeit die Lehrkräfte bei der Unterrichtsarbeit entlastet, empfinden fast alle Befragten einen Bedarf an Fortbildung, wie Lehrerteams zur Bewältigung der Aufgaben inklusiven Unterrichts erfolgreich initiiert und gestaltet werden können (95%). An Profilschulen halten dies 98% der Lehrkräfte für „sehr wichtig“ und „wichtig“. Inklusion kann auf diese Weise einen Impuls geben, die meist isolierte Arbeitssituation von Lehrern aufzubrechen.



Inklusiver Unterricht setzt zuverlässige und sichere Lerndiagnosen voraus. Lehrkräfte benötigen deshalb fundierte diagnostische Kompetenzen. 89% der Befragten sehen in diesem Punkt ebenfalls dringenden Fortbildungsbedarf, Lehrkräfte ohne Inklusionserfahrungen sogar etwas mehr (91%) als solche mit einschlägigen Erfahrungen (85%). Zwei Lehrergruppen sehen geringeren Bedarf: Sonderpädagogen des MSD (80%), für die die Erstellung von Diagnosen und Förderplänen Teil der Erstausbildung sind und Lehrkräfte an Realschulen und Gymnasien (83%), unter denen sich mehr Personen befinden, die ihre Diagnosekompetenzen für die Anforderungen eines inklusiven Unterricht als ausreichend empfinden.

7. Einschätzung von Inklusion und ihrer Umsetzung in Bayern

Pädagogische Wirkungen von Inklusion

Die Reformpädagogen und Befürworter von Inklusion zeigen sich überzeugt, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei einem gemeinsamen Unterricht mit Schüler ohne einen solchen besonderen Bedarf profitieren können und letztlich besser Lernergebnisse erzielen als in einem getrennten Unterricht. Die befragten Lehrkräfte teilen nicht durchgehend diese Meinung. Vielmehr sind ihre Antworten fast zu gleichen Teilen auf Zustimmung und Ablehnung verteilt. 18% stimmen der Aussage in vollem Umfang zu, weitere 33% meinen die Aussage „trifft eher zu“. 40% stufen sie als „eher unzutreffend“ ein und 9% lehnen sie in vollem Umfang ab.

Dabei ist bezüglich Zustimmung und Ablehnung kein bedeutender Unterschied festzustellen, ob die Lehrkräfte keine Erfahrung mit inklusiven Unterricht haben oder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule haben oder selbst solche Schüler unterrichten. Ausnahme hiervon bilden die Lehrkräfte aus Profilschulen. Sie stimmen nur zu 46% der Aussage zu, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei einem gemeinsamen Unterricht profitieren.

An Grund-, Mittel- und Förderschulen ergibt sich in dieser Frage kein abweichendes Ergebnis der Anteile von Zustimmung und Ablehnung. Die Lehrkräfte an Realschulen und Gymnasien sind jedoch zu einem höheren Maß (60%) vom Zutreffen dieser Aussage überzeugt. Auch Referendare sind optimistischer bezüglich der positiven Wirkungen der Inklusion auf die lernschwächere Schüler (61%) wie auch die Schulleitungen (57%). Nur 47% der Lehrer und Fachlehrer stimmen der Aussage eher oder vollständig zu.

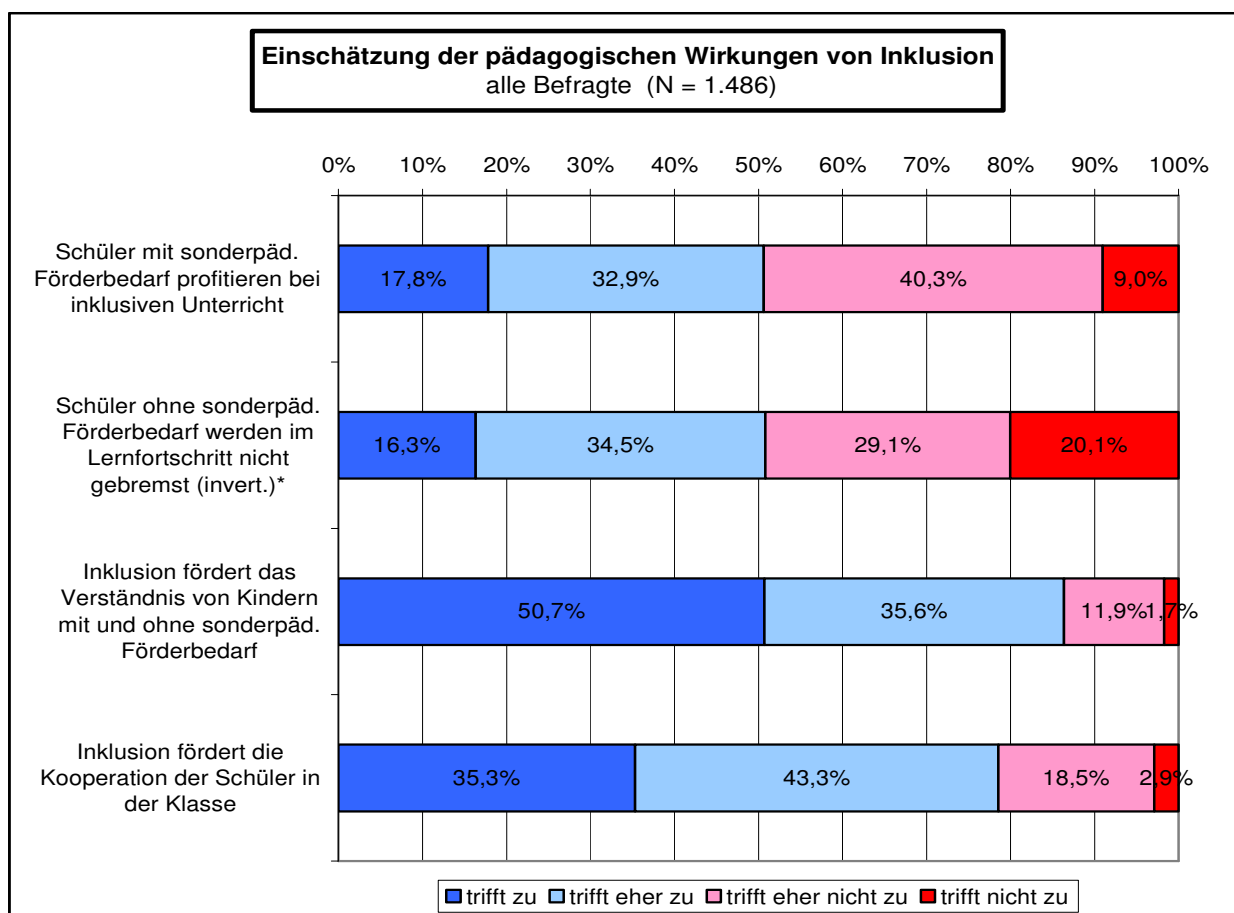
Bei vielen Eltern, aber auch bei Pädagogen besteht die Befürchtung, dass durch gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Kinder, die einen solchen Bedarf nicht haben, unterfordert und in ihrem Lernfortschritt gebremst werden*. Es ergibt sich auch hier eine äußerst schmale Mehrheit für eine positive Wirkung der Inklusion von 51% auch auf die Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Allerdings fällt die uneingeschränkte Zustimmung mit 16% etwas geringer und die vollständige Ablehnung mit 20% deutlich stärker aus als bei der Frage, ob die schwächeren Schüler von Inklusion profitieren.

Auch dieses Urteil ist weitgehend unabhängig von persönlichen Erfahrungen mit inklusivem Unterricht. Die drei Befragtengruppen urteilen gleichermaßen, wieder mit Ausnahme der Befragten an Profilschulen. Sie neigen eher zu der Meinung, gute Schüler würden im inkludierenden Unterricht eher gebremst (55%). Auch an Mittelschulen sowie Realschulen und Gymnasien überwiegt die Meinung, gute Schüler würden gebremst (55% bzw. 60%), an Förderschulen findet man sie nur zu 36%. Lehrkräfte neigen auch in höherem Maße zur skeptischen Auffassung (54%), Schulleitung (44%), Referendare (37%) und Sonderpädagogen des MSD (35%) weniger.

Mit Blick auf den Lern- und Leistungsaspekt ist demnach die Meinung der Lehrkräfte zur Wirkung von Inklusion ambivalent. Dabei ist über alle Befragte gesehen nicht die konkrete Erfahrung mit zu inkludierenden Schülern ausschlaggebend, sondern eher die generelle Einstellung

* Die Darstellung in der Grafik erfolgt in Umkehrung der Fragestellung im Fragebogen, um zur besseren Übersichtlichkeit die Zustimmung zur Inklusion in gleicher Farbe abzutragen.

zur Inklusion und die Vorstellung allen Schülern unter vorliegenden schulischen Bedingungen zu einem nachhaltigen Lernerfolg zu führen. Es ergeben sich jedoch durchaus gruppenspezifische Unterschiede. Neigen junge Lehrkräfte, Schulleitungen und Grundschullehrkräfte und insbesondere Sonderpädagogen eher zur Zuschreibung positiver Wirkungen bzgl. des Lernerfolges der schwachen wie der guten Schüler, beurteilen dies Realschul- und Gymnasiallehrkräfte differenziert: Sie sehen eher einen Gewinn für die schwächeren Schüler, aber mehr Nachteile für die starken Schüler. Neigen die Lehrkräfte, die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen ohne das Profil Inklusion unterrichten zu 53% noch eher zu positiven Wirkungen von Inklusion, tendieren die Lehrkräfte an Schulen mit dem Profil Inklusion mit 55% eher zu skeptischen Urteilen der Wirkungen von Inklusion. Ein möglicher Grund für dieses nicht erwartungsgemäße Ergebnis könnte darin liegen, dass Lehrkräfte an allgemeinen Schulen vor allem einzelne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, während an Profilschulen in Kooperations- und Partnerklassen immer mehrere Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf befinden. Trotz etwas bessere Ausstattung und besserer Unterstützung durch Sonderpädagogen dürfte es für die einzelne Lehrkraft schwieriger sein, drei bis vier besonders zu fördernde Schüler in einer Klassen zusammen mit anderen zu unterrichten als einen Förder-schüler mit anderen gemeinsam. Dies spricht dagegen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen in wiederum besonderen Klassen zusammen zu fassen und sie nicht auf verschiedene Klassen zu verteilen.



Etwas anders stellen sich die Verhältnisse bezüglich der Einschätzung der sozialen Wirkungen von inklusivem Unterricht dar. Hohe Zustimmung erhält die Aussage, dass mit Inklusion das gegenseitige Verständnis der Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gefördert werden kann (51% volle Zustimmung, 36% eher Zustimmung). Nur 14% hegen Zweifel, dass

dies möglich ist. Lehrer ohne eigene Erfahrung mit Unterricht von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vertreten häufiger diese Meinung (90%) als jene, die solche Schüler unterrichten (81%). Auch Referendare (93%) und Schulleitungen (89%) haben sie häufiger als Lehrkräfte (85%). An Mittelschulen sind positive Effekte des gegenseitigen Verständnisses weniger häufig ausgeprägt (79%) als an Grundschulen (89%).

Etwas geringer fällt das Urteil der Befragten aus, dass gemeinsamer Unterricht die Kooperation der Schüler in einer Klasse positiv beeinflusst. 79% stimmen dem mehr oder weniger zu, allerdings nur mehr 35% uneingeschränkt. Auch hier ist die Zustimmung der Befragten ohne eigene Erfahrung mit Inklusion etwas höher (82%). An Grundschulen liegt sie bei 82%, an Mittelschulen hingegen nur bei 70%. Referendare äußern sie zu 87%, Lehrkräfte „nur“ zu 76% und an Profilschulen sinkt die Zustimmung zu einer verbesserten Kooperation der Schüler sogar auf 65%.

Die Wirkungen von Inklusion auf soziale Einstellungen und soziales Verhalten sind weit überwiegend positiv und zustimmend. Personen ohne eigenen konkreten Erfahrungen mit Inklusion haben noch günstigere Einschätzungen als Personen, die sich bemühen unter den gegebenen Umständen diese sozialen Kompetenzen bei den Schülern zu erreichen. Erfahrene Praktiker des Inklusionsunterrichts sind skeptischer als solche, die erst in diese Unterrichtspraxis hineinwachsen (Referendare) oder aus ihr schon wieder weitgehend hinausgewachsen sind (Schulleitungen). Dies lässt den Schluss zu, dass es die konkreten Umstände und Bedingungen der Umsetzung von Inklusion an den Schulen und im Unterricht sind, die den Inklusionsoptimismus bei den Lehrkräften dämpfen. Erfolge beim sozialen Lernen hängen überdies wiederum von der Zahl der zu inkludierenden Schüler in einer Klasse und vom Förderschwerpunkt der zu inkludierenden Schüler ab. Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (z.B. aggressive oder hyperaktive Schüler) sind schwieriger in einen geregelten Unterrichtsablauf zu integrieren, als z.B. körperbehinderte Schüler.

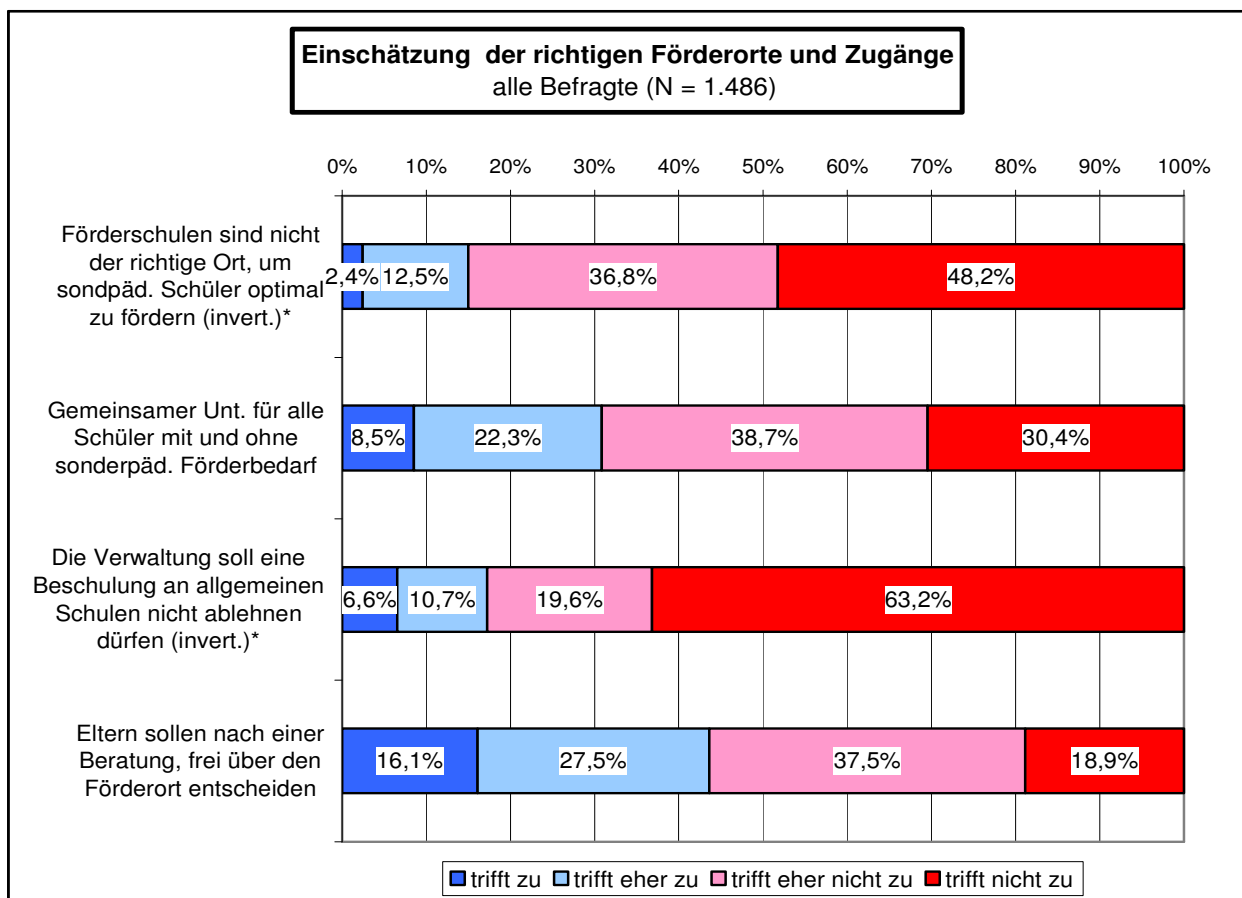
Angemessene Förderorte und Zugänge

Die Befragten wurden um ihre Meinung gebeten, ob sie die Förderschulen oder die allgemeinen Schulen für die richtigen Orte halten, um Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf optimal zu fördern. 85% der Befragten sahen in den Förderschulen die optimalen Förderorte, nur 15% lehnten diese Aussage ab*. Eigene Erfahrungen mit sonderpädagogisch zu fördernden Kindern in allgemeinen Schulen spielten dabei keine Rolle, auch Lehrkräfte an Profilschulen votierten nicht häufiger für Inklusion. Nicht die Sonderpädagogen sprachen sich am häufigsten für die Förderschule aus (83%) und votierten damit für den Erhalt ihrer Schulart und ihrer Schulen. Der Wunsch nach Förderschulen wurde am meisten an Mittelschulen geäußert (88%), an Realschulen und Gymnasien nur von 68%. Auch in dieser Frage tendieren die Lehrkräfte selbst häufiger zu institutionell getrenntem Unterricht (88%) als Mitarbeiter des MSD (83%) oder Referendare (71%).

Für einen gemeinsamen Unterricht aller Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen treten 31% der Befragten ein. 39% sind eher dagegen, 30% können gar nichts daran finden. Es ergibt sich hier ein höherer Anteil für einen inklusiven Unterricht

* Die Darstellung in der Grafik erfolgt in Umkehrung der Fragestellung im Fragebogen, um zur besseren Übersichtlichkeit die Zustimmung zur Inklusion in gleicher Farbe abzutragen.

als bei der Frage nach dem optimalen Förderort. Der Vergleich jener Antworten (85% für die Förderschule) mit diesen, kann bedeuten, dass rund 15% der Befragten auf eine ihrer Meinung nach optimale Lernförderung an Förderschulen verzichten würden zu Gunsten eines besseren soziales Miteinanders aller Schüler. Befragte an Förderschulen und des MSD sprechen sich in höherem Maß für gemeinsamen Unterricht aus (38%) als an Mittelschulen (25%). Lehrkräfte sind grundsätzlich skeptischer gegenüber einer ihrer Meinung nach zu starken Zusammenführung aller Schüler (25% Zustimmung), Referendare zeigen sich aufgeschlossener (50% Zustimmung). Auch bei dieser Frage ergibt sich das Bild, dass Befragte ohne Erfahrung mit Inklusion sich im gleichen Ausmaß für Inklusion aussprechen (31%) als alle Lehrkräfte, die aktuell Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten. Allerdings äußern sich auch bei dieser Frage Lehrkräfte aus den Schulen mit dem Profil Inklusion mit nur 28% Zustimmung wiederum etwas skeptischer.



Kontrovers wird in der Öffentlichkeit die Frage diskutiert, wer über die richtige Schule für ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf letztlich entscheiden soll: die Schule bzw. die Schulverwaltung oder die Eltern. Der Aussage „die Schulverwaltung soll nach Maßgabe der Art der Behinderung oder der verfügbaren Kapazitäten eine Beschulung an allgemeinen Schulen ablehnen dürfen“ stimmten 63% „voll“ und 20% „eher“ zu. Bei Lehrkräften mit Erfahrungen mit sonderpädagogisch zu fördernden Kindern im Unterricht oder an der Schule ist die Zustimmung mit 86% noch etwas höher. An Grundschulen erreicht dieser Anteil 90%, an Förderschulen und beim

* Die Darstellung in der Grafik erfolgt in Umkehrung der Fragestellung im Fragebogen, um zur besseren Übersichtlichkeit die Zustimmung zur Inklusion in gleicher Farbe abzutragen.

MSD nur 56%. Die große Mehrheit der Befragten will demnach die Entscheidungskompetenz bei den Schulen belassen. Dass dabei nicht nur die größere fachliche Kompetenz auf schulischer Seite eine Rolle spielt, zeigt der geringere Anteil bei den Sonderpädagogen, die sich für eine Entscheidung durch die Schule aussprechen. Sie haben mit der Erstellung der Förderdiagnostik die Fachkompetenz und schaffen damit die Grundlage für eine Entscheidung über die Schulart, wollen aber zu größeren Teilen (44%) die Entscheidung den Eltern überantworten. Entscheidend für diese Haltung dürften die mangelhaften Umstände und Ressourcen sein, unter denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den allgemeinen Schulen unterrichtet werden müssen.

Eine gewisse Inkonsistenz im Antwortverhalten der Befragten zeigt sich bei der Gegenfrage bezüglich des Entscheidungsrechts. 44% sind nämlich der Auffassung, dass „die Eltern nach einer Beratung, frei über den Förderort entscheiden sollen“. Befragte ohne eigene Inklusionserfahrung vertreten zu 49% diese Meinung, Lehrkräfte an Realschulen und Gymnasien zu 51%, an Förderschulen gar zu 67%. Lehrkräfte und Schulleitung sind bezüglich der Elternentscheidung vorsichtiger. Sie stimmen nur zu je 41% dafür. Fast die Hälfte der Befragten an Profilschulen stimmt für das Elternrecht (48%). Referendare sprechen sich zu 58% und Sonderpädagogen des MSD zu 66% für eine Entscheidung der Eltern aus.

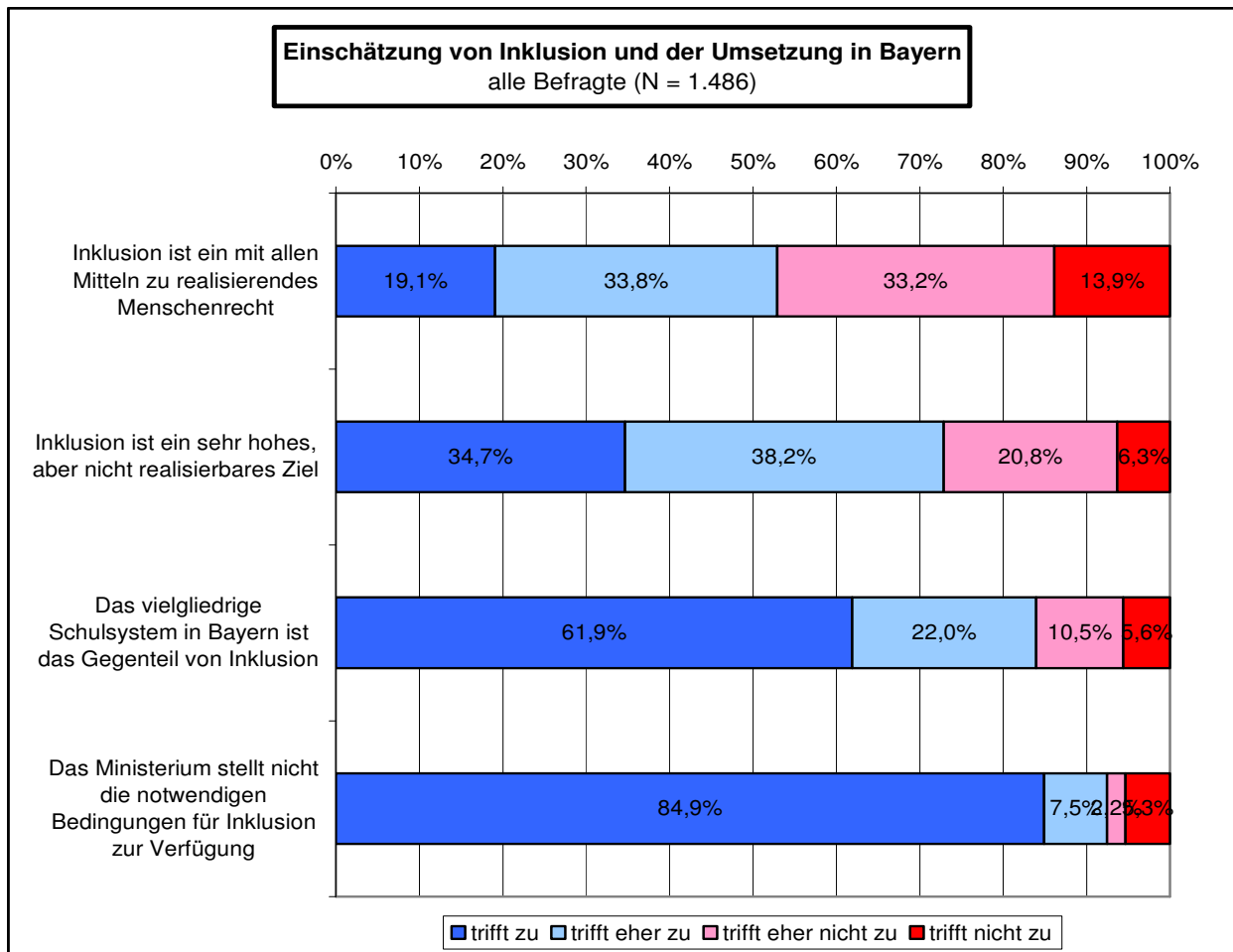
Inklusion und die Umsetzung in Bayern

19% der Befragten stimmen der Aussage zu, dass Inklusion ein Menschenrecht ist, das mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln zu realisieren ist. Weitere 34% stimmen dem eher zu, so dass sich eine knappe Mehrheit von 53% für diese Einstellung ergibt, weitgehend unabhängig von eigener Erfahrung mit inklusivem Unterricht. Nur die Lehrkräfte an den Profilschulen liegen mit 57% Zustimmung etwas höher. Jeder Dritte hingegen lehnt diese Aussage eher ab, jeder Siebte tut dies in vollem Umfang. Lehrkräfte sind der Inklusion gegenüber etwas skeptischer (49% Zustimmung), Schulleitungen und Sonderpädagogen etwas aufgeschlossener (56% Zustimmung), Referendare noch deutlich mehr (63%). Es kann demnach nicht davon ausgegangen werden, dass die bayerischen Lehrkräfte unter den herrschenden Bedingungen an den Schulen uneingeschränkte Befürworter von Inklusion und inklusivem Unterricht sind.

Als Wert und Ziel politischen Handelns wird Inklusion wesentlich mehr anerkannt, wenn es mit Zweifeln an ihrer vollständigen Realisierbarkeit verbunden wird (73% der Befragten). Im Zusammenhang mit diesem eingeschränkten Verständnis von Inklusion spielen sowohl die Art der Behinderung eine Rolle als auch die konkreten Bedingungen für deren Unterrichtung an den allgemeinen Schulen. Personen, die sich bezüglich einer vollständigen Durchsetzung von Inklusion skeptischer äußerten, stimmen dieser Formulierung häufiger zu und jene, die sich zur Inklusion aller optimistisch äußerten, sind hier zurückhaltender. 77% der Lehrkräfte stimmen einer eingeschränkten Realisierbarkeit von Inklusion zu. Hingegen tun dies Sonderpädagogen und Referendare mit „nur“ 63% bzw. 61% unterdurchschnittlich. Ausnahme von diesem Antwortverhalten bilden wiederum die Lehrkräfte an Profilschulen, denn sie lagen sowohl bei der allgemeinen Durchsetzung mit 56% leicht über dem ermittelten Durchschnitt als auch bei der skeptischen Variante mit 78%.

Nach diesen Antworten, äußern sich die Lehrkräfte nicht skeptisch gegenüber der generellen Zielsetzung einer angemessenen Teilhabe von allen Kindern und Jugendlichen am sozialen Leben, sondern sind skeptisch bezüglich der Umsetzbarkeit dieses Ziels. Es bleibt die Frage, ob

diese feststellbare Skepsis grundsätzlicher Natur ist oder ob sie entsteht auf der Basis der konkreten Erfahrungen mit dem schulpolitischen Handeln in Bayern. Die folgenden beiden Antworten geben zur Beantwortung dieser Frage Hinweise.



62% der Befragten stimmten in vollem Umfang der Aussage zu, dass das vielgliedrige Schulsystem in Bayern das Gegenteil von Inklusion ist. Weitere 22% fanden dies „eher zutreffend“. 16% konnten sich dieser Meinung nicht anschließen. Dieses deutliche Votum gegen das bestehende Schulsystem in Bayern findet sich in allen befragten Gruppen, unabhängig von Berufserfahrung, Dienstalter, Funktion und Schulart mit einer Ausnahme: bei den Befragten an Realschulen und Gymnasien war die Meinung 50% zu 50% genau geteilt. Lehrkräfte dieser Schularten, die quantitativ weniger mit den Problemen des Unterrichts von Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf befasst sind, befürworteten im gleichen Umfang wie andere Inklusion als Ziel. Sie sehen jedoch weniger oft die strukturellen Hindernisse eines hierarchisch gegliederten Schulsystems, in dem Schulen unterschiedlicher Anforderungsniveaus unterschiedliche Lernkulturen und unterschiedliche Optionen für eine berufliche Ausbildung und für gesellschaftliche Teilhabe vermitteln.

Einig sind sich fast alle Befragten, dass das Ministerium nicht die notwendigen Rahmenbedingungen und Ressourcen bereit stellt für einen erfolgreichen gemeinsamen Unterricht aller Schüler, mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an den allgemeinen Schulen (92%). Diese Einschätzung besteht unabhängig von der Erfahrung mit inklusivem Unterricht und auch in den Profilschulen. Sie wird von Schulleitungen etwas weniger oft geäußert (89%), jedoch von allen Sonderpädagogen des MSD (100%). Insbesondere die Befragten an Realschulen und Gymna-

sien, die im Durchschnitt auch die größten Klassen in Bayern zu führen haben, vertreten diese Ansicht (97%).

Auf dem Hintergrund völlig unzureichender Ressourcen für einen erfolgreichen inklusiven Unterricht ist auch nachzuvollziehen, dass die Befragten, mehrheitlich die Förderschulen beibehalten und der Schulverwaltung die letzte Entscheidungskompetenz über den Förderort überlassen wollen. Immerhin besuchten 2010 über 56.000 Schüler die 352 Förderschulen. Bei vollständiger Integration dieser Schüler wären sie auf etwas mehr als 4.000 Grund-, Mittel-, Wirtschafts- und Realschulen sowie Gymnasien zu verteilen. Rechnerisch müsste fast jede der 86.000 Lehrkräfte dieser Schulen einen dieser Schüler unterrichten, nimmt man die knapp 15.000 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dazu, die 2010 schon die allgemeinen Schulen besuchten.

Zwei Stimmen zur Praxis der Inklusion:

Eine Grundschullehrerin schreibt:

„In meiner 3. Klasse sind 29 Schüler, davon vier mit diagnostiziertem erhöhtem sonderpädagogischem Förderbedarf, einer mit Förderbedarf Erziehung und drei mit festgestellter Lese- Rechtschreibschwäche. Ich bringe dem Inklusionsgedanken grundsätzlich große Aufgeschlossenheit entgegen und arbeite mit differenzierten Angeboten und bei zwei Schülern auch lehrplandifferent und mit individuellen Lernzielen. Ich erlebe Zufriedenheit bei den Eltern und Schülern, auch erfreulichen Lernzuwachs.“

Aber: Dieser Spagat geht "voll auf meine Kosten" und die Belastung (z.B. Vorbereitung differenzierter Materialien und Proben, Erstellung von Förderplänen) ist auf Dauer nicht zu bewältigen bzw. macht krank. Wir haben keine Unterstützung durch Sonderpädagogen oder Förderlehrer. Auch der MSD sieht seine Aufgabe in der Diagnose, allenfalls Beratung und hat keine Freiräume zur Förderung. Ständig muss Material "gebastelt" werden, weil die finanziellen Ressourcen nicht reichen. Nach den momentanen Bestimmungen ist (meines Wissens) die Klassengröße sogar zu hoch für eine Inklusionsklasse. Eine Teilung (auch die Parallelklasse umfasst 29 SchülerInnen) wurde bisher ausgeschlossen. Ich sehe dringenden Handlungsbedarf, um Schülern und Lehrern gerecht zu werden. So wird Inklusion zur Farce.“

Eine weitere Grundschullehrerin teilt mit:

„Ich halte unsere Schulen, insbesondere mit der derzeitigen Unterstützung "von oben", nicht geeignet, sämtliche behinderte Schüler zu integrieren und zu ihrem Vorteil und dem der nicht behinderten Kinder zu unterrichten. Uns fehlt vor allem eine echte und angemessene personelle Ausstattung für dieses Ziel. Ich befürchte auch, dass uns Lehrern/innen immer noch mehr aufgeladen wird, obwohl das Maß schon lange voll ist. Ständig werden wir mit "Neuem", unausgereiften, vorschnell auf den Markt geworfenen Aufgaben und Vorgaben belastet, die unseren Kindern wenig nützen und von unseren wesentlichen Aufgaben ablenken, aber viel zusätzliche Belastung für uns Lehrerinnen bedeuten.“

In meinem letzten Turnus hatte ich neben zwei recht verhaltensauffälligen Schülern einen Jungen mit Asperger und ADS. Fast ein Kinderspiel im Vergleich zum Umgang mit einem extrem verhaltensgestörten Jungen in meinem jetzigen Turnus (3/4). Dazu kommt noch ein sehr verhaltensauffälliges Mädchen. Die anderen verhaltensauffälligen zwei Jungen haben sich mit häuslicher Unterstützung nun weitgehend in die nette Klasse integriert.

Vielen Telefonaten, Gesprächen und/mit dem BSA und dem Engagement einer besonderen Sozialarbeiterin ist es zu verdanken, dass die Familien, bzw. die beiden besonders gestörten Kinder Unterstützung und Förderung erhalten. Ich habe auch das Glück, von meiner Schulleiterin unterstützt zu werden. Obwohl meine Schulleiterin für unsere Schule einen Schulsozialarbeiter beantragt hat und es im BSA wiederholt aufgefallen und diskutiert worden ist, dass unsere Grundschule trotz vermehrt auftretenden sozialen Problemen mit Schülern, keinen Schulsozialarbeiter hat, haben wir noch keinen bekommen. Auch ein beantragter Schulbegleiter für meinen sehr schwierigen Schüler ist nicht in Sicht - zum Glück aber das Schuljahresende! In einer 1. Klasse wird gerade eine junge Kollegin mit einer ähnlichen Konstellation wie ich sie in der 3. Klasse hatte, aufgerieben.“

8. Anhang: Demografische Angaben der Befragten

Geschlecht

weiblich	1147	77,2%
männlich	320	21,5%
k. A.	19	1,3%
Summe	1486	100,0%

Beschäftigungsart

Vollzeit	928	62,4%
Teilzeit	491	33,0%
k. A.	67	4,5%
Summe	1486	100,0%

(Überwiegend) tätig in

Grundschule	854	57,5%
Mittelschule	292	19,7%
Realschule	9	0,6%
Gymnasium	28	1,9%
Berufl. Schule	6	0,4%
Förderschule	220	14,8%
Andere	24	1,6%
k. A.	53	3,6%
Summe	1486	100,0%

Derzeitige Funktion

LAA/Referendar/in	102	6,9%
Lehrer/in	885	59,6%
Fachlehrer/in	95	6,4%
Förderlehrer/in	19	1,3%
Schulleitung	259	17,4%
Andere	59	4,0%
MSD	40	2,7%
k. A.	27	1,8%
Summe	1486	100,0%

Anzahl der Dienstjahre

bis 5 Jahre	347	23,4%
6 bis 10 Jahre	201	13,5%
11 bis 20 Jahre	323	21,7%
21 bis 30 Jahre	234	15,7%
31 bis 40 Jahre	289	19,4%
über 40 Jahre	24	1,6%
k. A.	68	4,6%
Summe	1486	100,0%

Schulgröße

unter 6 Klassen	96	6,5%
6 bis 10 Klassen	385	25,9%
11 bis 15 Klassen	439	29,5%
16 bis 20 Klassen	271	18,2%
21 bis 25 Klassen	95	6,4%
über 25 Klassen	70	4,7%
k. A.	130	8,7%
Summe	1486	100,0%

Größe des Schulorts

unter 5000 Einw.	320	21,5%
5000 bis 20000	530	35,7%
20000 bis 100000	287	19,3%
über 100000	300	20,2%
k. A.	49	3,3%
Summe	1486	100,0%

BLLV-Mitglied

ja	1411	95,0%
nein	40	2,7%
k. A.	35	2,4%
Summe	1486	100,0%