

Vorwort

Die Themen „Integration“, „gemeinsamer Unterricht“ oder auch „Inklusion“ sind „en vogue“. Davon zeugt nicht nur ein Blick in die unzähligen Aufrufmöglichkeiten bekannter Suchmaschinen im World Wide Web, sondern auch zahlreiche Publikationen mit im Titel erscheinenden Hinweisen renommierter Verlage oder Fachzeitschriften in den letzten Jahren. Die (Fach-)Öffentlichkeit ist auf der Suche nach Bedingungen, die die Umsetzung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen unterstützen und den Prozess der Teilhabebedingungen für Menschen mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen vorantreiben können. Damit eröffnet sich ein weites Feld von wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, praktischen Handlungsempfehlungen und Begleitungen von Projekten, die in den verschiedensten Bereichen und in unterschiedlichen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland genau diese Umsetzung der gemeinsamen Teilhabe zu realisieren versuchen – sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich.

Auch dieser Forschungsbericht beschäftigt sich mit Bedingungen, die den Prozess der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besonderem Unterstützungsbedarf im schulischen Kontext befördern oder eben auch behindern. Dabei richtet sich der Fokus auf das Bundesland Rheinland-Pfalz, das bereits seit rund 30 Jahren in wachsendem Umfang Anstrengungen unternimmt, die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu realisieren. Diese Anstrengungen wurden bis 2001 vornehmlich in Modellversuchen realisiert, die zum Teil wissenschaftlich begleitet wurden. Was die integrative Beschulung im Bundesland Rheinland-Pfalz seit dem Schuljahr 2001/2002 hauptsächlich prägt, ist die Einführung von sogenannten „Schwerpunktschulen“, die mittlerweile nahezu flächendeckend realisiert wurde. Diese Schulen des Primar- und Sekundarbereichs I sollen den Auftrag der gemeinsamen Unterrichtung konzeptionell umsetzen.

Obwohl diese Schulen seit nunmehr 13 Jahren existieren, gab es bis zum Schuljahr 2011/2012 keine wissenschaftliche Begleitforschung zur Schwerpunktschulentwicklung. Das bedeutet, dass 10 Jahre nach Einführung des Konzepts „Schwerpunktschule“ noch kein einziges Mal von unabhängiger wissenschaftlicher Seite untersucht worden war, wie Schulen ihren Integrations- bzw. Inklusionsauftrag umsetzen und vor allem wie es ihnen mit diesem Auftrag geht. Seit dem Schuljahr 2007/2008 wird eine externe Evaluation der Schulen durch die Agentur für Qualitätssicherung und -entwicklung (AQS) durchgeführt, die die Standards des Orientierungsrahmens Schulqualität (ORS) überprüft, in den die Standards der inklusiven Beschulung jedoch noch nicht eingearbeitet sind.

Angesichts dieser Ausgangslage sollte im schulbezogenen Forschungsprojekt „Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz (GeSchwind)“ die Subjektperspektiven der Akteure (Schulleitungen, Lehrkräfte) im Mittelpunkt stehen, denen wir eine Sprachplattform bieten wollten. Wir wollten wissen, wie Schulen ihren neuen Auftrag bewältigen, was sie bewegt, welche Visionen sie haben, was sie aber auch hemmt, welchen Schwierigkeiten sie sich in ihrer täglichen Praxis zu stellen haben. Eine umfassende Onlinebefragung hat uns hierbei eine erste Idee gegeben. Es waren aber gerade die kleinen Alltagsbegebenheiten und Beispiele in einer Vielzahl von Gruppendiskussionen, die uns halfen, den „schulischen Blick“ näher „zoomen“ zu können, um einen tieferen Einblick in den inklusiven Schulentwicklungsprozess in Rheinland-Pfalz zu erhalten. Da die Schulen den „Bil-

dungsauftrag Inklusion“ nicht allein realisieren und bewältigen, hat uns auch das die Schulen umgebende Unterstützungssystem von externer Beratung und Schulaufsicht interessiert. Welche Visionen verfolgen die Expertinnen und Experten, wo und wie unterstützen sie die Schulen auf ihrem Weg? Somit stehen auch diese Expertinnen und Experten im Mittelpunkt dieses Forschungsberichts.

Wie immer in einem Forschungsprojekt, hätten wir gerne noch mehr „Perspektiven“ festgehalten. Glücklicherweise sind wir, dass wir durch „inkludierte“ Dissertationsprojekte ein weiteres Spektrum erfassen konnten – so die „Rolle der Schulleitung im Prozess der inklusiven Schulentwicklung“ durch David Scheer und die „Kinder-Sichten – Leben und Lernen an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz“ von Kirsten Guthöhrlein. Vernachlässigen mussten wir aufgrund von Prioritätensetzung die Perspektive der Eltern, die nur ansatzweise durch eine (Gruppen-) Masterarbeit erfasst werden konnte.

Danken möchten wir an dieser Stelle unseren Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern – der Universität Koblenz-Landau und dem Ministerium für Bildung, Weiterbildung, Wissenschaft und Kultur von Rheinland-Pfalz für ihre finanzielle Unterstützung. Darüber hinaus waren unsere Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner im Ministerium immer aufmerksame und kritische Gesprächspartner.

Dem Statistischen Landesamt möchten wir dafür danken, dass es uns zahlreiche Unterlagen zur Verfügung gestellt hat und für Fragen jederzeit zur Verfügung stand.

Ohne folgende Personen hätte das Forschungsvorhaben jedoch nicht in der vorliegenden Form realisiert werden können:

Pascal Matthias Martin Tepelmann, der uns mit seinen PC-Kenntnissen und seinen Analysefähigkeiten sehr unterstützt hat, Anke Riebau, die unermüdlich unsere sich ändernden Literaturangaben eingepflegt hat, vor allem aber Stefan Belting, der als abgeordneter Förderschullehrer und Projektmitarbeiter unsere Diskussionen bereichert und sich engagiert um die zahlreichen Gruppendiskussionen gekümmert hat.

Unser besonderer Dank gilt an dieser Stelle allen Expertinnen und Experten und allen Diskussionsteilnehmerinnen und Diskussionsteilnehmern, die bereit waren, sich auf unser Projekt einzulassen und uns durch ihre Offenheit einen Einblick in das Konzept „Schwerpunktschule“ ermöglicht haben. Ohne sie hätte dieses Forschungsprojekt nicht realisiert werden können.

Landau und Paderborn im Mai 2015
Désirée Laubenstein, Christian Lindmeier, Kirsten Guthöhrlein, David Scheer

1 Die rheinland-pfälzische Schwerpunktschule: Ein Weg zur inklusiven Schule?

In Rheinland-Pfalz gibt es seit Beginn der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts Bemühungen um die integrative Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.¹ Über einen Zeitraum von knapp 20 Jahren wurden unterschiedliche Integrationsmaßnahmen erprobt, denen Lindemer zufolge gemeinsam war, „dass sie meist auf die Primarstufe beschränkt blieben und nur wenige Betroffene erreichten, da sie entweder räumlich begrenzt oder zwar landesweit, aber dann auf nur wenige Schulen ausgerichtet waren“ (2006, 15).

Seit dem Schuljahr 2001/2002 besteht die – seit der Gesetzesnovellierung vom 23. Juli 2014 auch im Schulgesetz verankerte – Möglichkeit der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in sog. „Schwerpunktschulen“. Bei den Schwerpunktschulen handelt es sich um wohnortnahe (d.h. möglichst flächendeckend vorhandene) allgemeine Schulen (Grundschulen und weiterführende Schulen der Sekundarstufe I), an denen Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen überwiegend im ziel-differenten Unterricht gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen lernen (vgl. MBWWK 2013, 2). Außerdem werden seit dem Schuljahr 1999/2000 – überwiegend in der Grundschule – verstärkt Einzelintegrationsmaßnahmen umgesetzt.

Im Folgenden soll zunächst ein kurzer Überblick über die Integrationsmaßnahmen der 1980er und 1990er Jahre gegeben werden. Anschließend werden wir kurz die Phase zwischen den Schulversuchen und der Einführung der Schwerpunktschule skizzieren und einen Blick auf die Ausgangssituation der Schwerpunktschulen werfen. Danach werden die Personalressourcen und der erweiterte pädagogische Auftrag der Schwerpunktschulen in den Schuljahren 2001/2002 bis 2013/2014 dargestellt. Abschließend werden die Veränderungen vorgestellt und kommentiert, die das „Landeskonzept zur Inklusion im schulischen Bereich“ (MBWWK 2013) und die Schulgesetznovelle vom 24.07.2014 (SchulG 2014) vorsehen, obwohl sie nicht mehr in den Erhebungszeitraum des Forschungsprojekts GeSchwind (Schuljahr 2011/2012 bis Schuljahr 2013/2014) fallen.

¹ Wir benutzen in diesem Forschungsbericht den schulpolitischen Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der nach wie vor – d.h. auch nach der Novellierung vom 24. Juli 2014 – im rheinland-pfälzischen Schulgesetz verankert ist. Da die Beschlüsse der KMK einstimmig gefasst werden müssen, gilt auch für Rheinland-Pfalz folgende Sprach- bzw. Begriffsregelung aus der KMK-Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ vom 20.11.2011:

- Die Länder orientieren sich bei der Definition des „Behindertenbegriffs“ (KMK 2011a, 6) an der offenen, an der Teilhabe orientierten Begriffsdefinition der Behindertenrechtskonvention (BRK).
- „Er umfasst für den schulischen Bereich Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ebenso wie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (KMK 2011a, 7).

Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden also in der deutschen Schulpolitik seit 2011 der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen subsumiert. Da am Ende des Empfehlungstextes steht, dass die in den Jahren 1996 bis 2000 beschlossenen Empfehlungen zu den acht Schwerpunkten sonderpädagogischer Förderung vorerst ergänzend weiter gelten, ist davon auszugehen, dass diese Begriffs- bzw. Sprachregelung für alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte gilt.

1.1 Überblick über die Integrationsmaßnahmen der 1980er und 1990er Jahre

Wie in einigen anderen Bundesländern, die zu den sog. „A-Ländern“ zählen, wurde auch in Rheinland-Pfalz bereits in den 1980er Jahren damit begonnen, Modellversuche zur schulischen Integration von behinderten Kindern und Jugendlichen durchzuführen. In Rheinland-Pfalz wurden allerdings seit den 1980er Jahren auch Maßnahmen der Einzelintegration besonders stark propagiert und umgesetzt. Einzel integrierte Kinder und Jugendliche werden zwar in der Regel sonderpädagogisch begutachtet; sie erhalten aber meist nicht das Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“. Dies ist einer der Gründe, warum Rheinland-Pfalz seit Jahren die niedrigste Förderquote und die niedrigste Förderschulbesuchsquote der gesamten Bundesrepublik Deutschland aufweist (vgl. Kap. 2).

1.1.1 Maßnahmen der Einzelintegration

Die Einzelintegration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen entstand zunächst – wie in vielen anderen Bundesländern – auf Druck von einzelnen Eltern, die positive Erfahrungen in integrativen Kindergärten gemacht hatten. Später kamen Modellversuche hinzu, die aufgrund der positiven Ergebnisse zu einer Verstetigung und Institutionalisierung der Einzelintegration führten.

Einzelintegration von behinderten Kindern

Seit Beginn der 1980er Jahre besteht in Rheinland-Pfalz die Möglichkeit, Kinder mit Behinderung auf Antrag einzeln in allgemeine Schulen zu integrieren. Dabei handelt es sich meist um die zielgleiche Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer körperlichen Behinderung, die sechs bis acht Stunden pro Woche sonderpädagogische Förderung und im Bedarfsfall mit unterschiedlichem zeitlichen Umfang eine Integrationshelferin oder einen Integrationshelfer zugewiesen bekommen, die bzw. der als Unterstützung bei den alltagspraktischen Verrichtungen fungiert (vgl. Lindemer 2006, 16). Wenn die Eltern sich intensiv darum bemühen, werden gelegentlich auch Kinder mit einer geistigen Behinderung in Grundschulen aufgenommen.

Erprobung einer Förderschule im Verbund mit integrierten Fördermaßnahmen an Allgemeinen Schulen (Worms/Daun).

Dieser Schulversuch wurde vom Schuljahr 1988/1989 bis zum Schuljahr 1994/1995 in der Stadt Worms und im Landkreis Daun/Eifel durchgeführt. Ziel des „Worms-Dauner“ Modells war die „Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit durch integrierte Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in allgemeinen Schulen“ (Kultusministerium Rheinland-Pfalz o.J., 8; zit. n. Kroppenberg 1994, 39) und die Umwandlung der Sonderschule zu einem Förderzentrum für verschiedene Bedarfe. Entsprechend des Konzeptes von Heinz Bach wurden für Kinder mit Gefährdungen, Störungen und Behinderungen hinsichtlich der Komplexität, Spezifität und Dauer der Beeinträchtigungen abgestufte pädagogische Fördermaßnahmen bereitgestellt (vgl. Bach/Pfirmsmann 1994). Da sich die Meldungen an die Förderschulen von 1988 bis 1992 um mehr als 50% reduzierten, wurde der Schulversuch zu Beginn des Schuljahres 1994/1995 in Worms und Daun in die Regelform überführt und auf die Städte Koblenz, Trier und Landau ausgedehnt. Anders als in Worms und Daun wurden in diesen drei Städten die zuständigen Sonderschulen allerdings nicht in Förderzentren für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen, besonders umfangreichen Förderbedarfen (Stufe 4) umgebildet.

Der Worms-Dauner-Schulversuch wurde von Bach und Pffirmann wissenschaftlich begleitet. Der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung wurde 1994 vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung veröffentlicht (vgl. Bach/Pffirmann 1994).

Integrierte Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen

Seit dem Schuljahr 1993/1994 werden in Anlehnung an das „Worms-Dauner“ Modell auf der Grundlage der Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen (§ 29) sog. „integrierte Fördermaßnahmen“ für Kinder mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen, bei denen (noch) kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, vorgehalten. Dabei handelt es sich u.a. um präventive sonderpädagogische Fördermaßnahmen, die in Grundschulen zum Einsatz kommen, wenn diese – nach Ausschöpfung eigener besonderer Fördermaßnahmen (§ 28 GO) – Unterstützung durch eine Förderschullehrkraft benötigen. Die rechtlichen Details dieser integrierten Förderung regelt eine Verwaltungsvorschrift. Dabei ist besonders hervorzuheben, dass bei integrierten Fördermaßnahmen – gemäß dem Grundsatz der ganzheitlichen individuellen Förderung – vorzugsweise zieldifferente Unterrichtsangebote und eine individuelle Leistungsbeurteilung zur Anwendung kommen.

1.1.2 Schulversuche mit Integrations- und Kooperationsklassen

Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen wurden zunächst in der Grundschule und später auch in der Sekundarstufe I durchgeführt. Von einer Weiterführung dieser Versuche im Übergang „Schule-Beruf“ bzw. in der Sekundarstufe II (berufsbildende Schulen) wurde in Rheinland-Pfalz – anders als in anderen Bundesländern (z.B. Hamburg) – stets abgesehen. Hier kam es lediglich zu Einzelintegrationsmaßnahmen.

Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern in der Grundschule

Der erste Schulversuch mit Integrationsklassen wurde vom Schuljahr 1983/1984 bis zum Schuljahr 1991/1992 durchgeführt. Wie die Schulversuche anderer Bundesländer wurde auch dieser Schulversuch von Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung initiiert. Von 1983 bis 1992 waren in den Schulversuch sechs Klassen der Mainzer Hartenberg-Grundschule und von 1985 bis 1992 vier Klassen der Trierer Keune-Grundschule einbezogen (vgl. Kroppenberg 1998). In jeder dieser Integrationsklassen wurden 15 Kinder ohne Behinderung und 5 Kinder mit Behinderung von einer Grundschullehrkraft und einer Sonderschullehrkraft (Doppelbesetzung) unterrichtet. Insgesamt waren 148 Kinder ohne Behinderung und 49 Kinder mit (begutachteter) Behinderung in den Schulversuch involviert. Wohnortnähe gehörte nicht zu den Grundsätzen des Konzeptes, denn die Schülerinnen und Schüler kamen jeweils aus dem gesamten Stadtgebiet. Ende des Schuljahres 1991/1992 hatten die letzten Schülerinnen und Schüler den Schulversuch in der Grundschule absolviert. Eine Fortsetzung in der Sekundarstufe I gab es nicht, weshalb die behinderten Schülerinnen und Schüler nach Durchlaufen der Primarstufe an Sonderschulen wechseln mussten.

Der Schulversuch wurde während der neun Jahre seiner Laufzeit von unterschiedlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern begleitet (vgl. Broich 2001). Der Abschlussbericht von Kroppenberg blieb unveröffentlicht (vgl. MBK 1991).

Kooperation von Sonderschulen und Allgemeinen Schulen

Dieser zweite integrative Schulversuch wurde vom Schuljahr 1987/1988 bis zum Schuljahr 1989/1990 als landesweiter Schulversuch durchgeführt. Er startete im Schuljahr 1987/1988 mit 24 Schulen und wurde in den beiden darauf folgenden Schuljahren auf 48 Schulen im gesamten Bundesland ausgeweitet. Einzelne Klassen aus 23 Sonderschulen gingen dabei Kooperationen mit Klassen aus ein oder zwei Regelschulen (Grund- und Hauptschulen) ein.

Das Kultusministerium beendete den Schulversuch nach dreijähriger Laufzeit für die beteiligten Schulen unerwartet zu Beginn des Schuljahres 1990/1991, obwohl zu Beginn des Versuchs nicht von einer Befristung die Rede war (vgl. Kroppenberg 1994, 37). Die beteiligten Versuchsschulen wurden zwar um die Fortführung der Kooperationen gebeten; gleichzeitig kündete die zuständige Staatssekretärin an, „dass nach Abschluß des Modellversuchs keine Anrechnungstunden mehr gewährt werden können“ (Rickal 1991, 2). Das Kultusministerium legte 1991 eine Abschlussdokumentation dieses Schulversuchs, der nicht wissenschaftlich begleitet wurde, vor (vgl. Kroppenberg/Schrodin 1991).

Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen

Der zweite Schulversuch mit Integrationsklassen wurde zum Schuljahr 1991/1992 von der neuen sozialdemokratisch geführten Landesregierung eingerichtet. Laut Koalitionsvertrag sollte der Versuch überwiegend solche Schülerinnen und Schüler erfassen, die nach dem Stufenkonzept der integrierten Förderung eine Sonderschule (Förderstufe 4) besuchen mussten (vgl. Kroppenberg 1994).

Der Schulversuch startete im Schuljahr 1991/1992 mit drei Klassen an der Hartenberg-Grundschule in Mainz und an der Keune-Grundschule in Trier. Beide Schulen waren auch bereits an dem ersten integrativen Schulversuch des Landes beteiligt. Ab dem Schuljahr 1992/1993 wurde der neue integrative Schulversuch an 13 Grundschulen landesweit durchgeführt. Vom Schuljahr 1995/1996 an wechselten erstmals Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe I, in der sich ebenfalls 13 Schulen – bis auf eine Ausnahme Hauptschulen bzw. integrierte Systeme (integrierte Gesamtschulen, Duale Oberschulen und Regionale Schulen) – bereit erklärten, den Versuch weiterzuführen (vgl. Lindemer 2006, 18). Dies stellte insofern eine neue Errungenschaft dar, als bis dahin nur Integrationsklassen in der Primarstufe zugelassen wurden. Im Schuljahr 1999/2000 wechselten die letzten Integrationsklassen aus der Primarstufe in die Sekundarstufe I. 2006 wurde die Möglichkeit, einen in der Grundschule begonnenen gemeinsamen Unterricht auch in der Sekundarstufe I fortzusetzen, in der Übergreifenden Schulordnung (ÜSchuO) verankert.

Die letzte Aufnahme in den Schulversuch erfolgte im Schuljahr 1996/1997. Zu diesem Zeitpunkt waren insg. 16 Grundschulen mit 54 Integrationsklassen, 108 Lehrkräfte und 1.093 Schülerinnen und Schülern am Schulversuch beteiligt. Unter ihnen befanden sich 169 Kinder (72 Mädchen und 97 Jungen), „für die entsprechend § 3 der Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen in Rheinland-Pfalz (von 1991) ein besonderer Förderbedarf durch ein sonderpädagogisches Gutachten formal festgestellt worden war“ (Krawitz/Theis-Scholz 1999, 18). In den Integrationsklassen befanden sich außerdem 129 weitere Kinder, für die besondere pädagogische Fördermaßnahmen vorgehalten wurden. Laut Bildungsministerium griff das Konzept des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen“ Erfahrungen aus den vorausgehenden Schulversuchen auf.

Tab. 1.1: Schulversuche mit Integrationsklassen nach Broich (2001, 55ff.).

	Integrationsversuch 1983–1992 „Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Grundschule“	Integrationsversuch 1992–2005 „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen“
Klassengröße	20 Schülerinnen und Schüler, davon 15 mit Behinderung, 5 ohne Behinderung	20 Schülerinnen und Schüler, davon 17 mit Behinderung, 3 ohne Behinderung
Personal- versorgung je Klasse	<ul style="list-style-type: none"> – eine Grundschullehrkraft – eine Sonderschullehrkraft mit vollem Deputat während der gesamten Unterrichtszeit 	<ul style="list-style-type: none"> – eine Grundschullehrkraft, – eine Sonderschullehrkraft mit max. 20 UWS
Konzeption und Weiter- führung	<ul style="list-style-type: none"> – Primarstufe – keine Regelform nach Versuchssta- dium 	<ul style="list-style-type: none"> – Primarstufe – mit Folgekonzept für Sek. I (Folge- konzept mit verringerter Stundenzu- weisung führte dazu, dass gerade die Schulen mit der längsten Integrati- onserfahrung sich weigerten weiter teilzunehmen)
Abschluss- bericht	liegt Ministerium vor, nicht veröffentlicht	liegt Ministerium vor, nicht veröffentlicht
Initiative	<ul style="list-style-type: none"> – auf Betreiben engagierter Eltern von Landesregierung zugelassen – Fortsetzung eines Integrationsversuchs im Kindergarten 	<ul style="list-style-type: none"> – Fortsetzung des vorherigen Integrationsversuchs – Bestandteil der Koalitionsvereinbarung
Standorte	2 Grundschulen	14 Grundschulen
Schulgesetz	nicht verankert	nicht verankert

Im Schulversuch galten die Prinzipien der Freiwilligkeit für alle Beteiligten und das der Wohnortnähe für die Schülerinnen und Schüler. Eine Integrationsklasse konnte bei einer Gesamtzahl von 20 Schülerinnen und Schülern drei bis vier Kinder mit Beeinträchtigungen aufnehmen, wobei nur jeweils eines der Kinder eine geistige Behinderung aufweisen sollte.

Anders als im „Worms-Dauner“ Modell gab es aber keine Einschränkungen bezüglich der Integrierbarkeit in Abhängigkeit von der Schwere der Beeinträchtigung; Förderung und Leistungsbewertung erfolgten grundsätzlich zieldifferent und die Durchführung des Unterrichts geschah weitgehend in Doppelbesetzung durch eine Regelschullehrkraft und eine Sonderschullehrkraft, sodass „beide zusammen das sog. Integrationsstammteam bildeten und gleichberechtigt die Klassenleitung übernahmen, was auch bedeutete, dass es keine Zuständigkeitstrennung für beeinträchtigte bzw. nicht beeinträchtigte Kinder gab“ (Lindemer 2006, 18).

Der Schulversuch wurde von einem Forschungsteam unter Leitung von Krawitz wissenschaftlich begleitet. Im Abschlussbericht, den das rheinland-pfälzische Bildungsministerium ebenfalls nicht veröffentlicht hat, formuliert das Forschungsteam „Folgerungen und Konsequenzen für eine neue pädagogische Praxis der Grundschule“:

„Gemeinsamer Unterricht und integrative Erziehung und damit die Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Schulpädagogik [...] müssen auch in Rheinland-Pfalz in zunehmendem Maße durchgesetzt werden. Die Erfahrungen aus Schulversuchen in den verschiedenen Bundesländern sind grundsätzlich positiv. Weitere Schulversuche können nur noch den Sinn haben, tragfähige pädagogische Konzepte zu entwickeln und didaktische Teilfragen zu untersuchen. Dass integrative Pädagogik grundsätzlich möglich und effektiv ist, bedarf keines weiteren wissenschaftlichen Nachweises mehr“ (Krawitz/Theis-Scholz 1999, 12).

1.1.3 Weiterführung der Integrationsmaßnahmen in der Phase zwischen den Schulversuchen und der Schwerpunktschule

Der Zeitraum von vier Schuljahren zwischen der Phase der letzten Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in den letzten Schulversuch (Schuljahr 1996/1997) und der Phase der Implementierung der Schwerpunktschule (Schuljahr 2001/2002) lässt sich in drei Punkten zusammenfassen:

- Ausbau der integrierten sonderpädagogischen (Einzel-)Förderung: Die im ersten Abschnitt dargestellten Einzelintegrationsmaßnahmen wurden seit dem Schuljahr 1999/2000 verstärkt eingerichtet, um dem zunehmenden Elternwunsch nach integrativem Unterricht entsprechen zu können (vgl. Lindemer 2006). Während im Schuljahr 2000/2001 52 Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Einzelintegrationsmaßnahmen an Grundschulen integriert gefördert wurden, waren es im Schuljahr 2011/2012 bereits 1.129. Dies entspricht einem Anstieg um mehr als das 20fache in elf Jahren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Einzelintegration vielfach in den Sekundarstufen I und II weitergeführt wurde.
- Einrichtung eines Folgekonzepts zu den Schulversuchen: Den am Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen“ beteiligten Schulen wurde vom Schuljahr 1997/1998 an angeboten, nach einem sog. „Folgekonzept“ zu arbeiten. Dieses Konzept sollte die Erkenntnisse aus unterschiedlichen Schulversuchen bündeln, indem Grundschulpädagogik, Sonder- und Sozialpädagogik – auch in der personellen Ausstattung – in der Grundschule zusammengeführt werden sollten. Laut Kultusministerium zielte das Folgekonzept auch auf die wohnortnahe Integration, denn es sollten alle Kinder eines Schulbezirks in die Grundschule aufgenommen werden (vgl. Lindemer 2006).
Wegen der wesentlich ungünstigeren Rahmenbedingungen waren allerdings nur fünf von 13 Grundschulen bereit, nach diesem Folgekonzept weiter zu arbeiten. Grund hierfür war der massive Personalabbau gegenüber den Bedingungen des Schulversuchs: „Für eine 4-zügige Schule wurden ein Sonderschullehrer und eine Pädagogische Fachkraft zur Verfügung gestellt. Bei 5 Zügen gab es zusätzlich einen Jahrespraktikanten, bei weniger Zügen gewährte das Land eine anteilmäßige Berechnung der zusätzlichen Stunden“ (Lindemer 2006, 19).
- Neufassung von Rechtsverordnungen: Mit der „Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen“ und mit der Verwaltungsvorschrift „Unterrichtsorganisation an Sonderschulen“, die beide seit dem 1. August 2000 gültig sind, wurden die notwendigen rechtlichen Voraussetzungen geschaffen, weitere Integrationsangebote in Rheinland-Pfalz einrichten zu können. Danach erhalten die Schulen (Regel- oder Sonderschulen) unabhängig vom Förderort, an dem ein beeinträchtigtes Kind unterrichtet wird, Sonderschullehrerstunden und pädagogische Fachkraftstunden, wie sie entsprechend dieser rechtlichen Vorgaben für den jeweiligen Förderschwerpunkt und Bildungsgang vorgesehen sind. Wird ein beeinträchtigtes Kind an einer allgemeinen Schule integrativ unterrichtet, bringt es also sog. „Rucksackstunden“ mit, die sich nach dem Berechnungsschlüssel (Schülerfaktor) für die Sonderschulform, die

das Kind besucht hätte, berechnen (vgl. MBWW 2000b). Der Ausdruck „Rucksackstunden“ weist außerdem darauf hin, dass diese personellen Ressourcen (Lehrerwochenstunden) der Sonderschullehrkräfte und der Pädagogischen Fachkräfte aus der sog. „Stammschule“ (zuständige Sonderschule) mitgebracht werden.

In einer „Handreichung zur Durchführung von Integrierten Fördermaßnahmen“ (2000a) bilanziert das rheinland-pfälzische Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (MBWW) die bis zur Jahrtausendwende entwickelten Regelformen „integrierender Maßnahmen“:

„Dem Ziel, möglichst viele Kinder im Rahmen der Regelschule angemessen zu fördern, hat sich die Landesregierung zunächst durch Schulversuche und dann auch in der Regelform durch folgende Maßnahmen genähert:

- Die ‚Integrierte Förderung gemäß § 29 Grundschulordnung‘: Sonderschullehrkräfte arbeiten stundenweise in der Grundschule, unter Beachtung der Verwaltungsvorschrift zur ‚Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen‘. Diese Maßnahmen gelten im ganzen Land. Hier ist das Ziel, nach der Grundschulzeit die Schullaufbahn in der Regelschule fortzusetzen.
- Das ‚Worms-Dauner Modell‘: in bis zu 3 Förderstufen werden Schülerinnen und Schüler durch Grundschullehrkräfte und Sonderschullehrkräfte im Rahmen des Grundschulunterrichtes gefördert. In Worms und im Landkreis Daun werden diese Maßnahmen in die Hauptschule hinein fortgesetzt. [...] Diese Maßnahmen dienen vor allem Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprachfähigkeit und des Verhaltens bzw. der Prävention solcher Störungen.
- Der Schulversuch ‚Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen‘: Dieser Schulversuch ist bis auf wenige Klassen aus der Grundschule heraus- und in die Sekundarstufe I hineingewachsen. Mit weitgehender Doppelbesetzung wurden und werden auch umfänglich beeinträchtigte Kinder in begrenzter Zahl aufgenommen und zieldifferent gefördert. Die Zieldifferenz bezieht sich auch auf die möglichen Schulabschlüsse, d.h. einzelne Kinder werden nach den Lehrplänen der entsprechenden Sonderschulen in der Integrationsklasse unterrichtet.
- Das Folgekonzept: Ohne grundsätzlich erforderliche Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs werden alle Kinder eines Grundschulbezirks in die Schule aufgenommen. Den Schulen sind, je nach ihrer Größe und Klassenfrequenz, Sonderschullehrkräfte und Pädagogische Fachkräfte fest zugeordnet. Erst eine besondere Zuweisung weiterer Förderstunden für ein bestimmtes Kind bedarf eines speziellen Gutachtens, wenn dies wegen der Schwere der Beeinträchtigung angezeigt scheint. Eine schulinterne sonderpädagogische Diagnostik dient ausschließlich der Hilfe für die eigene Förderplanung. Während der Grundschulzeit ist die Arbeitsweise zieldifferent in Bezug auf Lerntempo und Zugangsweisen, aber möglichst zielgleich in Bezug auf den Grundschulabschluss. Eine Fortsetzung der sonderpädagogischen Förderung in der Orientierungsstufe ist in geringerem Umfang möglich, wenn das Erreichen eines Hauptschulabschlusses prognostiziert werden kann (falls der Grundschulabschluss nicht erreicht werden konnte).
- Der ‚Gemeinsame Schulanfang‘: Gemäß der KMK- Empfehlung, dass Kinder besser in der Schule gefördert werden als vor dem eigentlichen Schulbesuch durch Zurückstellung, werden an diesen Standorten Kinder nicht dem Schulkindergarten zugewiesen, sondern in die

Schule aufgenommen. Die Pädagogische Fachkraft arbeitet in den beiden ersten Klassenstufen mit.

- Einzelintegrationen: Hier werden einzelne umfanglicher beeinträchtigte Kinder in Regelklassen auf Antrag der Eltern und nach einem sonderpädagogischen Gutachten im Rahmen der personellen, sächlichen, räumlichen und finanziellen Möglichkeiten integriert. Den Schulen werden zusätzliche Stunden für die sonderpädagogische Förderung zugewiesen. Zur Unterstützung im lebenspraktischen Bereich können Integrationshelfer gemäß BSHG je nach Art der Behinderung zusätzlich in Betracht kommen“ (MBWW 2000a, 111f.).

Diese Auflistung zeigt, dass der zieldifferente Unterricht in Rheinland-Pfalz seit 15 Jahren eine feste Größe darstellt und bildungspolitisch verankert ist (vgl. auch MBWWK 2013). Ohne dieses klare Bekenntnis zur zieldifferenten Integration wäre die Einführung der Schwerpunktschulen im Schuljahr 2001/2002 kaum vorstellbar gewesen.

1.2 Personelle Ressourcen und erweiterter pädagogischer Auftrag der Schwerpunktschulen in den Schuljahren 2001/2002 bis 2013/2014

Am 6. Dezember 2000 gab die damalige Bildungsstaatssekretärin Doris Ahnen die „Einrichtung von Schwerpunktgrundschulen zur Integration von beeinträchtigten Kindern“ (MBWW 2000b) für das Schuljahr 2001/2002 in einer Größenordnung von zunächst 40 Schulen, die über das ganze Bundesland Rheinland-Pfalz verteilt sein sollten, bekannt. Dabei sollten auch diejenigen Grundschulen einbezogen werden, die bereits unter den Rahmenbedingungen des Folgekonzeptes an integrativen Maßnahmen beteiligt waren. Außerdem vertrat Ahnen die Auffassung, dass im Sinne einer flächendeckend guten Versorgung, ein Endausbau mit ca. 100 Grundschulen erstrebenswert sei. Da es sich um keinen Schulversuch handelte, an dem die Teilnahme freiwillig gewesen wäre, konnten es Eltern nicht behinderter Schülerinnen und Schüler fortan nicht mehr verweigern, ihr Kind gemeinsam mit behinderten Kindern in der Schwerpunktgrundschule unterrichten zu lassen.

Weder die Landesregierung noch das zuständige Ministerium legten anlässlich der Implementierung der Schwerpunktschule, mit der man sich bewusst von der Idee der Integrationsklasse absetzte, ein Rahmenkonzept für die Umsetzung vor. Die Schulen soll(t)en vielmehr – entsprechend der um die Jahrtausendwende vorherrschenden Auffassungen in der Schulentwicklungstheorie – ein schuleigenes Konzept zu ihrer Umsetzung entwickeln. Anhaltspunkte hierfür fanden die Schulen in einem dreiseitigen Papier mit dem Titel „Schwerpunktschulen: 20 Fragen – 20 Antworten“ (MBFJ 2001), das später zum „Kompendium Schwerpunktschulen“ ausgeweitet wurde. Außerdem wurden sie von Anfang an von der Schulaufsicht bei der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) und den Beraterinnen und Beratern für Integration, die sich aus erfahrenen Integrationslehrkräften rekrutieren, bei der Entwicklung schuleigener Konzepte unterstützt.

Da es kein pädagogisches Rahmenkonzept für die Schwerpunktschule gibt, beschränken wir uns im Folgenden auf die Darstellung schulorganisatorischer und -rechtlicher Aspekte ihrer Implementierung. Dabei geht es zum einen um die Ausstattung der Schwerpunktschulen mit zusätzlichen Personalressourcen und zum anderen um eine zusammenfassende Darstellung der „Fragen, Antworten und Fallbeispiele aus der Praxis für die Praxis“, die das Ministerium seit 2006 mit dem „Kompendium Schwerpunktschulen“ anbietet. Da Schwerpunktschulen seit 2010 bei der Entwicklung ihres schuleigenen Konzepts „pädagogischen Leitlinien“ des rhein-

land-pfälzischen Bildungsministeriums folgen sollen, werden außerdem die hierfür geltenden Grundsätze vorgestellt. Aus beiden Dokumenten kann annäherungsweise erschlossen werden, was in Rheinland-Pfalz unter dem erweiterten pädagogischen Auftrag der Schwerpunktschulen verstanden wird.

1.2.1 Die Ausstattung der Schwerpunktschule mit zusätzlichen Personalressourcen

Die Ausstattung der Schwerpunktgrundschulen mit zusätzlichen Personalressourcen sah bis zum Schuljahr 2010/2011 für die Schwerpunktgrundschulen folgendermaßen aus:

- „gestaffelte Grundausrüstung mit Förderschullehrkräften und Stellen Pädagogischer Fachkräfte [Anm. d. Verf.: siehe Tabelle 1.2];
- für jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf die sich aus der Verwaltungsvorschrift ‚Unterrichtsorganisation an Sonderschulen‘ vom 3. Mai 2000 (GAmtsbl., 334) ergebende schülerbezogene Zuweisung an Wochenstunden von Förderschullehrkräften und Pädagogischen Fachkräften;
- 0,035 Lehrerwochenstunden einer Grundschullehrkraft pro Grundschulkind“ (Landtag Rheinland-Pfalz 2007, 2).

Im Bereich der Sekundarstufe I war für die Schwerpunktschulen ab dem Schuljahr 2005/2006 neben der regulären Ausstattung mit Lehrkräften folgende zusätzliche Personalausstattung vorgesehen:

- „gestaffelte Grundausrüstung mit Förderschullehrkräften und Stellen Pädagogischer Fachkräfte [Anm. d. Verf.: siehe Tabelle 1.2];
- für jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf die sich aus der Verwaltungsvorschrift ‚Unterrichtsorganisation an Sonderschulen‘ vom 3. Mai 2000 (GAmtsbl., 334) ergebende schülerbezogene Zuweisung an Wochenstunden von Förderschullehrkräften und Pädagogischen Fachkräften;
- Erhöhung der schulbezogenen Anrechnungspauschale (Nr. 1.2.2 der Anlage zu § 8 der Lehrkräfte-Arbeitszeitverordnung vom 30. Juni 1999, GVBl., 148) auf die Hälfte der Zahl der Vollzeitlehrkräfte“ (ebd.).

Tab. 1.2: Grundausrüstung (Quelle: Landtag Rheinland-Pfalz 2007).

Zügigkeit	Förderschullehrkraftstellen	Pädagogische Fachkraftstellen
Schwerpunktschulen der Primarstufe		
2	2/3	1/2
3	1	1/2
4	1 1/3	5/6
5	1 2/3	1 1/2
Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I		
2	1	1/2
3	1 1/3	1

Die sog. „Rucksackstunden“ der Schülerinnen und Schüler wurden den Schwerpunktschulen in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt des jeweiligen Kindes zugeteilt (siehe Tabelle 1.3). Bei den Förderschwerpunkten Sprache, sozial-emotionale Entwicklung, motorische Entwicklung, Hören und Sehen ging man allerdings vom Bedarf einer Schülerin/eines Schülers im Bildungsgang Grund- oder Hauptschule – und damit von einer zielgleichen Unterrichtung – aus (vgl. MBWW 2000b).

Tab. 1.3: Umfang der wöchentlichen „Rucksackstunden“ der Schülerinnen und Schüler nach Förderschwerpunkten.

Förderschwerpunkte	Zugeteilte „Rucksackstunden“
Lernen	2,3 SoLWStd. (Primarstufe). 2,5 SoLWStd. (Sekundarstufe I)
Ganzheitliche Entwicklung	1,5 SoLWStd./6 PFWStd.
Sprache	2,0 SoLWStd./2,0 PFWStd. (Bildungsgang Grundschule – GS)
Motorische Entwicklung	2,5 SoLWStd./3,0 PFWStd (BG Grund- und Hauptschule – GuH)
Sozial-emotionale Entwicklung	2,5 SoLWStd. (BG GuH)
Gehörlose	4,5 SoLWStd. (BG GuH)
Schwerhörige	4,5 SoLWStd. (BG GuH)
Blinde	5,5 SoLWStd. (BG GuH)
Sehbehinderte	4,0 SoLWStd. (BG GuH)
Worms-Dauner-Modell	1,5 SoLWStd./2,0 PFWStd.

Seit dem Schuljahr 2010/2011 gilt für die Schwerpunktschulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I eine „pauschalierte Personalzuweisung“ (vgl. MBWJK 2010b). Die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Personalzuweisung wurde vom zuständigen Ministerium folgendermaßen begründet:

„Die Personalzuweisung

- soll die Entwicklung inklusiver Schulkonzepte unterstützen.
- soll stärker als bisher die Größe einer Schule, die Klassengröße und den Ausbaustand als Schwerpunktschule berücksichtigen.
- soll linear mit der Größe einer Schule ansteigen, die Berechnung soll transparent und einfach handhabbar sein.
- soll als Gesamtressource ermittelt werden und nicht mehr aus Grundausrüstung und Rucksackstunden bestehen“ (ebd., 1).

Ab dem Schuljahr 2010/2011 wurde daraufhin – zunächst nur in der Sekundarstufe I – das Konzept der Pauschalierung der Personalzuweisung umgesetzt. Ab dem Schuljahr 2012/2013 wurde die Umsetzung des leicht abgewandelten Konzepts auf die Schwerpunktschulen in der Primarstufe ausgeweitet. Im Folgenden wird das Pauschalmodell für die Primarstufe wiedergegeben:

„Das Pauschalmodell wird ab dem Schuljahr 2012/2013 für die Schwerpunktschulen in der Primarstufe umgesetzt:

1. Die Personalzuweisung an SPS in der Primarstufe erfolgt als Zuweisung einer Gesamtressource in der Rechengröße FöLWS, die als Summe aus Sockel, Klassenfaktor und Schülerfaktor ermittelt wird. Diese Gesamtressource ersetzt die bisherigen Rucksackstunden und Grundausrüstung.
2. Die Aufteilung der Personalzuweisung in Wochenstunden von Förderschullehrkräften und Pädagogischen Fachkräften ist weiterhin vorgesehen. Darüber entscheidet die ADD und bezieht dabei die jeweilige Situation der Schule und die Vorstellungen der Schule in ihre Entscheidung ein.
3. Bezugsgröße für die Ermittlung der Pauschale sind die Dateien der Schulstatistik des Vorjahres (Gesamtschülerzahl und Klassenzahl lt. endgültigem Gliederungsplan).
4. Es werden folgende Begriffe eingeführt und in den Gliederungsplänen verwendet:
 - PAUSCHALE: Bezeichnung für die Personalressource bei Vollausbau als Schwerpunktschule
 - BUDGET: Bezeichnung für die Personalressource im konkreten Schuljahr, d.h. das aktuelle SOLL (einschließlich Zuschlag für besonders begründete pädagogische Konzepte – vgl. Nr. 8).
5. Der Stand des Aufbaus als Schwerpunktschule wird für jedes Schuljahr ermittelt, und zwar auf der Grundlage der für die Einzelschule festgelegten erwarteten Gesamtzahl der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese Zahl wird von der ADD festgelegt und mit der Schule angestimmt; sie berücksichtigt auch ggf. eine spezifische Situation der Einzelschule und wird im Gliederungsplan festgehalten.
6. Es bleibt bis auf weiteres bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in jedem Einzelfall und bei der Zuweisung der Integrationsschüler/-innen durch die ADD.
7. Faktoren für die Ermittlung der Pauschale [Anm. d. Verf.: Auflistung der Faktoren siehe Tabelle 1.4].
8. Die Umsetzung besonderer pädagogischer Konzepte und die Berücksichtigung besonderer Belange der Einzelschule kann durch die Schulaufsicht mit einer zusätzlichen Zuweisung unterstützt werden (Integrations-POOL). Dafür wird der ADD ein Stundenkontingent zweckgebunden zur Verfügung gestellt.
9. Die bisher gewährte Sollerhöhung in Höhe von 0,035 LWS pro Schüler/-in der Primarstufe bleibt erhalten; wie bisher wird diese je hälftig als Anrechnungsstunden und für zusätzliche Förderung gewährt.
10. Pro Integrationsschüler/-in, die am G(anz)T(ags)S(chul)-Angebot teilnimmt, wird wie bisher eine Erhöhung des GTS-Budgets um 0,25 LWS gewährt.
11. Zuständig für die Festlegung des Budgets ist die Schulaufsicht bei der ADD, die auch bei Fragen und Problemen Ansprechpartner ist. Eine Zuständigkeit der Berater/-innen Integration/Inklusion ist nicht gegeben“ (MBWWK 2012b, 1f.).

Tab. 1.4: Faktoren zur Ermittlung der Pauschale (MBWWK 2012b, 2).

	Faktoren in FLWS
Sockel	18
Schülerfaktor (Gesamtschülerzahl Vorjahr)	0,2
Klassenfaktor (zu bildende Klassen Vorjahr)	2,5

Wie der Rechnungshof Rheinland-Pfalz in seinem Jahresbericht 2013 kritisiert, führte die Einführung der pauschalierten Personalzuweisung bislang nicht immer zu sachgerechten Ergebnissen (vgl. Rechnungshof Rheinland-Pfalz 2013, 150ff.). Außerdem heißt es in dem Bericht, dass die angestrebte Transparenz nicht erreicht worden sei. Das Ministerium überarbeitet deshalb derzeit die Kriterien für die pauschalierte Zuweisung, wobei eine Rückkehr zur vermeintlich stigmatisierenden schülerbezogenen Zuweisung von „Rucksackstunden“ ausgeschlossen wird.

Vergleicht man die frühere Personalausstattung der Schwerpunktschulen mit der Ausstattung der Integrationsklassen während des Folgekonzepts, so war vor allem durch die einzelfallbezogene Ausstattung mit sonderpädagogischen „Rucksackstunden“ eine Verbesserung der personellen Rahmenbedingungen zu verzeichnen, wenngleich nicht im demselben Umfang wie im letzten Schulversuch mit Integrationsklassen. Die unter Schulversuchsbedingungen übliche Doppelbesetzung mit einer Regelschullehrkraft und einer Sonderschullehrkraft ließ sich mit dieser Mischfinanzierung nicht realisieren.

Das Gleiche gilt für die pauschalierte Personalzuweisung. Diese kann zwar von der Schulaufsicht für die Umsetzung besonderer pädagogischer Konzepte und für die Berücksichtigung besonderer Belange der Einzelschule aufgestockt werden, laut Rechnungshof führte aber gerade diese Möglichkeit der Aufstockung des Stundenkontingents zu erhöhter Intransparenz und einer nicht sachgerechten Verteilung der verwendeten Mittel. Bei der Überarbeitung der Zuweiskriterien sollte es deshalb das Ziel sein, transparente Kriterien für die Vergabe von zusätzlichen Personalressourcen für die Schwerpunktschulen zu formulieren, um diese so effektiv und effizient wie möglich einsetzen zu können. Es ist legitim und wettbewerbsfördernd, wenn Einzelschulen für die Umsetzung besonderer pädagogischer Konzepte eine Aufstockung der Personalressourcen erhalten. Allerdings sollten hierfür transparente Vergabekriterien entwickelt werden, zumal nach der Einführung des Pauschalmodells immer wieder – insb. von kleineren Schwerpunktgrundschulen – geäußert wurde, dass sich ihre Grundausrüstung verschlechtert habe. Außerdem gibt es auch noch andere Möglichkeiten, wie z.B. die öffentlichkeitswirksame Auslobung von Schulpreisen, um die Schulen für die Entwicklung besonderer pädagogischer Konzepte zu „belohnen“.

Insgesamt muss festgehalten werden, dass beide Finanzierungsmodelle eine durchgängige Doppelbesetzung der integrativ arbeitenden Klassen der Schwerpunktschulen nicht zulassen. Zur Begründung führt das MBWWK an, dass bei Erprobung des gemeinsamen Unterrichts Personalressourcen im höheren Umfang notwendig waren, weil die Schulen über keinerlei Erfahrungen verfügten. Zum Zeitpunkt der Einführung der Schwerpunktschulen verfügte Rheinland-Pfalz bereits über vielfältige Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht, so dass eine andere Personalausstattung möglich war.

Es würde aber auch noch aus einem anderen Grund zu kurz greifen, diese Personalausstattung der Schwerpunktschulen lediglich als Sparmodell (im Vergleich mit den Rahmenbedingungen der Schulversuche) zu kritisieren. Die Schwerpunktschule repräsentiert nämlich nicht nur eine Regelschule, die – wie in den 1980er und 1990er Jahren üblich – Integrationsklassen vorhält. Sie ist vielmehr als Ganze aufgefordert, dem seit Beginn der 1990er Jahre etablierten Paradigma der Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule folgend (vgl. Rolff 2013), möglichst wohnortnah den erweiterten pädagogischen Auftrag der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf konzeptionell zu entwickeln und umzusetzen.

Gilt die Einzelschule als „Motor der Entwicklung“ (vgl. Dalin/Rolff 1990), dann sind für deren Umsetzung und Wirksamkeit in erster Linie die Schulleitungen und Lehrkräfte verantwort-

lich, während weitere Instanzen (Schulaufsicht, externe Beratung, externe Evaluation) eher unterstützende und Ressourcen sichernde Funktionen ausüben. Dies ist der Grund, warum wir uns in unseren Untersuchungen sowohl den Expertinnen und Experten der Schulaufsicht und der externen Beratung für Integration/Inklusion als auch den Schulleitungen und Lehrkräften zuwandten.

Die „durchgängige Doppelbesetzung“ ist ein Relikt aus dem Integrationsklassenmodell, das zudem in Gefahr steht, eine „personalisierte, additive Service-Leistung“ (vgl. Reiser 1998) in den Regelschulen zu implementieren. Bei den Schwerpunktschulen geht es hingegen von Anfang an um „Schulentwicklung im Systemzusammenhang“ (Rolff 2013, 19), wobei lange Zeit die Unterrichtsentwicklung gegenüber der Organisations- und Personalentwicklung sehr stark im Vordergrund stand. Es reicht also nicht aus, die Personalausstattung zu problematisieren; die Frage ist vielmehr, ob die Bildungsadministration die Einzelschule angemessen dabei unterstützt, den Prozess der Schwerpunktschulentwicklung, der mittlerweile politisch als inklusive Schulentwicklung deklariert wird (s. SchulG 2014), voran zu treiben.

1.3 Der erweiterte pädagogische Auftrag der Schwerpunktschule: Annäherungen an einen schulorganisatorischen Begriff

Die Schwerpunktschule (SPS) ist eine wohnortnahe (d.h. möglichst flächendeckend vorhandene) allgemeine Schule (Grundschule oder weiterführende Schule der Sekundarstufe I) mit einem erweiterten pädagogischen Auftrag. Wie die Ganztagschule ist sie keine eigenständige Schulform; der schulorganisatorische Begriff der „Schwerpunktschule“ bezeichnet vielmehr eine bestimmte Organisationsform des Unterrichts, die darin besteht, dass drei bis vier Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen pro Klasse überwiegend im zieldifferenten Unterricht gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen lernen können (vgl. MBWWK, 2013, 2).

Die Ernennung einer allgemeinen Schule zur Schwerpunktschule erfolgt durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK). Vor der Ernennung ermittelt die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) in den drei Schulbezirken Trier, Koblenz und Neustadt/Weinstraße jedes Schuljahr den vorhandenen Bedarf an neuen Schwerpunktschulen in den kreisfreien Städten und Kommunen des Landes Rheinland-Pfalz.

Schwerpunktschulen sollen innerhalb ihrer schuleigenen Konzeption Möglichkeiten individueller Förderung eines jeden Lernenden entwickeln. Die Landesregierung formulierte hierzu im Jahr 2010 erstmals „pädagogische Leitlinien“, die mit dem Landtagsbeschluss „Integration und Inklusion in rheinland-pfälzischen Bildungseinrichtungen“ (2010) und dem „Aktionsplan des Landes zur Umsetzung der UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ (2010) in Einklang stehen:

„Als pädagogische Leitlinien gelten dabei folgende Grundsätze:

- Alle Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, im eigenen Lerntempo Lerninhalte zu bewältigen und individuelle Lernziele anzustreben. Sie leben und lernen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben.
- Der Unterricht zielt darauf, durch sonderpädagogische und individuelle Hilfen eine den persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung zu verwirklichen.
- Der Unterricht ist – wenn erforderlich – zieldifferent.

- Der Unterricht orientiert sich an den Lernzielen der verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und ermöglicht Schulabschlüsse, die den individuellen Möglichkeiten entsprechen.
- Als Grundlage der Förderung werden für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf individuelle Förderpläne erstellt“ (MBWWK 2014c, o.S.).

Laut Empfehlung des MBWWK sollte die Entwicklung zur Schwerpunktschule mit dem Aufbau eines Ganztagsschulangebots einhergehen. Im Schuljahr 2013/2014 boten 189 von 262 Schwerpunktschulen den offenen Ganztag an – das entsprach 74% aller Schwerpunktschulen. Die Erweiterung des pädagogischen Auftrags von allgemeinen Schulen hin zu Schwerpunktschulen wird regional schulfachlich durch die entsprechenden Referate der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) und durch die Beraterinnen und Berater für Integration/Inklusion unterstützt (vgl. Kap. 4). Seit dem Schuljahr 2001/2002 erfolgte ein sukzessiver Auf- und Ausbau von Schulstandorten – ab dem Schuljahr 2005/2006 auch im Bereich der Sekundarstufe I. Der Übergang in die Sekundarstufe I unter Fortführung eines in der Grundschule begonnenen gemeinsamen Unterrichts ist – wie bereits erwähnt – seit 2006 in der Übergreifenden Schulordnung (ÜSchO) rechtlich verankert.

Bezüglich der Erweiterung schulischer Rahmenbedingungen zur Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts im Handlungsfeld Schule erhalten Schwerpunktschulen die bereits in 1.2 ausführlich dargelegte Ausstattung mit zusätzlichen Personalressourcen (Förderschullehrerinnen und Lehrer und Pädagogische Fachkräfte).

Die Umsetzung des Konzepts der Schwerpunktschule wird seitens des Bildungsministeriums seit 2006 durch die Veröffentlichung eines „Kompendiums Schwerpunktschulen (SPS)“ unterstützt. Das Kompendium beinhaltet laut Titelunterschrift „Fragen, Antworten und Fallbeispiele aus der Praxis für die Praxis“ (MBWWK, 2010b, 1). Dabei handelt es sich v.a. um schulorganisatorische und -rechtliche Hinweise, die folgende Themengebiete umfassen:

- Konzept (K),
- Unterrichtsentwicklung (UE),
- Organisationsstrukturen (OR),
- Gutachten (G),
- Übergang Grundschule – Sekundarstufe I (Ü),
- Schulabschlüsse (SchA).

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte aus dem „Kompendium Schwerpunktschulen“ vorgestellt, um ein einigermaßen konturiertes Bild der Umsetzungsbedingungen zeichnen zu können.

1.3.1 Konzept (K).

Wenn eine SPS Ganztagschule (GTS) in Angebotsform wird, soll sie den Austausch mit Förderschulen aus der Region, die bereits Ganztagschule sind, besonders intensiv pflegen. Der Ganztagschulbetrieb eignet sich besonders für Maßnahmen der Außendifferenzierung, der Erschließung außerschulischer Kontakte, der Zusammenarbeit mit externen Experten und Kooperation mit außerschulischen Partnern.

Integrativ/inklusiv unterrichtete Schülerinnen und Schüler an Schwerpunktschulen haben den „Status“ einer Schülerin/eines Schülers mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf. Mit diesem Status werden sie auch vom Statistischen Landesamt (StaLa) statistisch erfasst.

Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten ein Zeugnis mit dem Kopf der Schule, die sie besuchen. Unter „Bemerkungen“ wird darauf hingewiesen, dass sie integrativ/inklusiv unterrichtet werden bzw. wurden (Abschlusszeugnis). Erfolgt(e) der integrative/inklusive Unterricht zieldifferent, dann steht in diesen Bemerkungen, dass nach dem Lehrplan der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen (SFL) bzw. ganzheitliche Entwicklung (SFG) unterrichtet wurde. In diesem Fall greifen die Regelungen der Sonderschulordnung (SoSchO) für die Zeugniserstellung.

Entsprechendes gilt für das Bildungsziel. Dieses richtet sich nach dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und insb. nach den individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können also in Schwerpunktschulen zielgleich (Bildungsgänge Grundschule, Hauptschule und Realschule) oder zieldifferent (Bildungsgänge Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung) unterrichtet werden. Bei einem Wechsel der Klassenstufe oder bei einem Wechsel der Stufe (SFG) gilt dementsprechend die Schulordnung des jeweiligen Bildungsgangs. Grundsätzlich sollen allerdings alle Schülerinnen und Schüler an der SPS – wie in den Schulversuchen mit Integrationsklassen – in ihrem Klassenverband verbleiben.

Da das Schwerpunktschulkonzept ausdrücklich den Seiteneinstieg vorsieht, ist es nicht notwendig, bereits bei der Einschulung die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Einstufung in einen Bildungsgang zu veranlassen. Wird ein solches Verfahren veranlasst, wird ein Kind, das bisher als „Regelkind“ eine SPS besucht hat, von der ADD der SPS als „Integrationskind“ zugewiesen.

1.3.2 Unterrichtsentwicklung (UE).

Von den Schwerpunktschulen wird erwartet, dass sie eine besondere Verantwortung für „individualisierende Förderung“ wahrnehmen. Diese sollte mittel- und langfristig im Qualitätsprogramm der Schule Niederschlag finden. Die Leistungsbeurteilung und -messung sollte mittels Verbalbeurteilungen anstelle von Noten erfolgen. Um die Förderung von Schülerinnen und Schüler mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen sowie sozialen Benachteiligungen zu gewährleisten, sollen die Schwerpunktschulen insb. mit den öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe zusammenarbeiten (s. SchulG 2004, § 19).

1.3.3 Organisationsstruktur (OR).

Zur Vorbereitung auf die neue Aufgabe sollte die zukünftige Schwerpunktschule mit bereits bestehenden Schwerpunktschulen zusammenarbeiten (z.B. Hospitationen). Außerdem kann neu einsteigenden Schwerpunktschulen ein zweiter Studientag zur Vorbereitung gewährt werden. Darüber hinaus wird auf die Vorbereitungs- und Beratungsangebote des Pädagogischen Landesinstituts (PL) hingewiesen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter haben hinsichtlich der Klassenbildung bzgl. der Berücksichtigung von Art und Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Integrationsschülerinnen und Integrationsschüler Entscheidungsfreiheit. Außerdem entscheiden sie über die Verteilung des zusätzlich zugewiesenen Personals auf die Klassen. Bei der Unterrichtsorganisation hat sich bspw. die Bildung kooperierender Teams in einer Stufe bewährt, die ihre unterschiedlichen pädagogischen, methodischen und diagnostischen Kompetenzen in die Unterrichtsarbeit einbringen.

1.3.4 Gutachten (G).

Das Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sollte nicht durch diejenigen Förderschullehrkräfte erstellt werden, die in den Schwerpunktschulen eingesetzt werden. Förderschulen haben ebenso wie Schwerpunktschulen einen Beratungsauftrag gegenüber den Eltern über die möglichen Förderorte. Außerdem informiert das Kompendium darüber, welche Verfahrensschritte einzuleiten sind, wenn der sonderpädagogische Förderschwerpunkt bei Integrationsschülerinnen und Integrationsschülern geändert bzw. aufgehoben werden soll.

1.3.5 Übergang Grundschule – Sekundarstufe I (Ü).

Integrationsschülerinnen und Integrationsschüler erhalten kein Abschlusszeugnis der Grundschule; sie wechseln gemäß Übergangsschulordnung (ÜSchO) in die zuständige SPS der Sekundarstufe I. Die Leistungsbeurteilung von Integrationsschülerinnen und Integrationsschüler im Übergang findet in Form einer Dokumentation der individuellen Lernfortschritte statt (Verbalbeurteilung, Portfolio, evtl. Aussetzen der Note). Der Übergang der Integrationsschülerinnen und Integrationsschüler aus der Grundschule in eine weiterführende Schule unterliegt klar formulierten Grundsätzen und Verfahrensschritten.

1.3.6 Schulabschlüsse (SchA).

Ziel der sonderpädagogischen Förderung ist es, dass die (Integrations-)Schülerinnen und Schüler die Schule mit einem Schulabschluss und nicht nur mit einem Abgangszeugnis verlassen. Auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen können deshalb unter bestimmten Umständen die Berufsreife (= Hauptschulabschluss) erreichen. Dafür müssen sie eine Schulzeitverlängerung in Kauf nehmen und das freiwillige 10. Schuljahr an der SPS erfolgreich absolvieren (ein Wechsel an die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist nicht notwendig).

In der bis zur Schulgesetznovelle 2014 geltenden Fassung des Kompendiums war zu lesen, dass die Eltern kein Recht bzw. „keinen Anspruch auf integrativen/inklusive Unterricht“ besitzen – eine weitgehende Berücksichtigung des Elternwunsches sei jedoch vorgesehen (vgl. MBWJK 2010a). Dem Elternwunsch wurde seit Bestehen der Schwerpunktschule in der Regel auch stattgegeben, denn gemäß dem 2002 novellierten Landesgleichstellungsgesetz hat die Integration Vorrang. Dieser Vorrang wird in der Schulgesetznovelle aus dem Jahr 2004 in den §§ 1 Abs. 3, 3 Abs. 5 und 10 Abs. 12 unterstrichen. Im Januar 2013 kündigte das Ministerium an, dass das Elternwahlrecht in dem am 01.08.2014 in Kraft tretenden, erneut novellierten Schulgesetz verankert werden soll. Dabei sei zu beachten, dass ein Wahlrecht der Eltern „nicht zur Errichtung weiterer Förderschulen oder Ausweitung des bisherigen Unterrichtsangebots von Förderschulen führen“ (MBWJK 2013, 7) darf.

1.4 Aktueller Stand und Zukunft der Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz

Unter dem Einfluss der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat die seit 2011 amtierende rot-grüne Landesregierung in den vergangenen vier Jahren einige Vorhaben zur Stärkung der Inklusion im schulischen Bereich in Angriff genommen. In diesem Zusammenhang sind vor allem das Landeskonzept zur Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich (2013) und die Schulgesetznovelle (2014) zu nennen. Aus beiden geht klar

hervor, dass Rheinland-Pfalz bei der Realisierung der integrativen bzw. inklusiven Beschulung auch in Zukunft auf die Schwerpunktschulen setzt.

1.4.1 Das Landeskonzept zur Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich

Der rheinland-pfälzische Ministerrat hat in seiner Sitzung vom 15. Januar 2013 beschlossen, in der Legislaturperiode bis 2016:

1. „die rechtlichen Grundlagen zur Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts in der Primarstufe und der Sekundarstufe I zu schaffen, insbesondere das Wahlrecht der Eltern zwischen Förderschulen und inklusiven Angeboten an Regelschulen mit Wirkung zum 01.08.2014 gesetzlich zu verankern,
2. Angebote des gemeinsamen Unterrichts unter Einbeziehung aller Schularten in der Primarstufe und der Sekundarstufe I so auszubauen, dass dem uneingeschränkten Wahlrecht der Eltern Rechnung getragen werden kann; für die weiteren Planungen in dieser Legislaturperiode wird ein Inklusionsanteil von ca. 40% zugrunde gelegt,
3. eine Konzeption zur Weiterentwicklung von ausgewählten Förderschulen zu Förder- und Beratungszentren einschließlich eines Umsetzungskonzepts zu erarbeiten, das die Schulträger einbezieht,
4. Formen der Fortsetzung des inklusiven Unterrichts im berufsbildenden Bereich insbesondere für schwerbehinderte Jugendliche durch Kooperation von berufsbildenden Schulen und der Berufsschulstufe (Werkstufe) an Förderschulen zu erproben und
5. ein Konzept für die Öffentlichkeitsarbeit zu entwerfen und die Information sowie die Partizipation der Beteiligten zu gewährleisten“ (MBWWK 2013, 6f.).

Rheinland-Pfalz orientiert sich damit an den KMK-Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“ (vgl. KMK 2011a), die die Entwicklung von Förderschulen zu Zentren für sonderpädagogische Bildung, Beratung und Unterstützung propagieren. Damit hält es – wie von der KMK vereinbart – mittelfristig an einem Parallelsystem von Förderschulen und allgemeinen Schulen fest.

Die Erarbeitung einer Konzeption zur Weiterentwicklung von ausgewählten Förderschulen zu Förder- und Beratungszentren trägt der Notwendigkeit Rechnung, die Förderschulen in die Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich stärker und anders als bisher mit einzubeziehen. Die Aufgaben der Förder- und Beratungszentren (FBZ) werden im Landeskonzept zur „Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich“ als Unterricht, Beratung und Unterstützung, Kooperation sowie als Organisation und Schulentwicklungsplanung eingehend beschrieben. Sonderpädagogische Beratung und Unterstützung sollen dabei laut Konzept zum Gelingen des inklusiven Unterrichts beitragen, indem sie sich auf Fragen zur Gestaltung des Schulalltags im inklusiven Unterricht, z.B. zu Formen des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, beziehen.

„Ziel ist es, sonderpädagogische Beratung und Unterstützung an Förder- und Beratungszentren nach landesweit einheitlichen Grundsätzen zu strukturieren und verlässlich zu verankern“ (ebd., 10).

Dabei sollen auch die bestehenden Formen integrierter Förderung nach dem Worms-Dauner-Modell, die in den 1990er Jahren entwickelt wurden, auf den Prüfstand gestellt werden.

Die Landesregierung hat zwar noch keinen Entwurf dieser landesweit einheitlichen Beratungs- und Unterstützungsgrundsätze vorgelegt; eine ministerielle Arbeitsgruppe, die solche Grundsätze erarbeiten soll, wurde aber bereits eingerichtet. Die Aktivitäten dieser Arbeitsgruppe sollten mit dem (Verbund-)Vorhaben eines phasenübergreifenden Profils „Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule“ (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) flankiert werden, um die Entwicklung der sonderpädagogischen Förder- und Beratungszentren auf eine möglichst tragfähige Basis stellen zu können. Dabei sind auch die Stärken-Schwächen-Analysen der Erfahrungen aus bereits initiierten Entwicklungsprozessen aus anderen Bundesländern zu berücksichtigen. Wernings Expertise über die nordrhein-westfälischen Kompetenzzentren entwickelt bspw. in Bezug auf sonderpädagogische Beratung folgende Perspektiven:

„Die Beratung von Lehrkräften der allgemeinen Schule – insbesondere im Bereich des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung – setzt eine gewisse Distanz zum System voraus und ist an die Definition eines klaren – gemeinsam festgelegten – Beratungsauftrages gebunden. Die Beratung ist zeitlich begrenzt; die Verantwortung für die Umsetzung bleibt bei den Lehrkräften der allgemeinen Schule bzw. bei den Eltern. Gerade im Bereich der Schülerinnen und Schüler mit emotionalem und sozialem Förderbedarf hat sich die systemische Beratung von Lehrkräften aber auch von Eltern als effektive Perspektive herausgestellt. Denkbar wäre die Einrichtung von Beratungsteams auf regionaler Ebene, die interdisziplinär aufgestellt sein sollten (unter Einbeziehung der Sozialpädagogik und der Schulpsychologie)“ (2012, 19).

Eine derartige Weiterentwicklung der Aufgaben der Förderschulen liegt im internationalen Trend. So gelangen Döbert und Weishaupt in ihrer Auswertung der vom BMBF im Auftrag gegebenen Expertisen zu Stand, Forschungsergebnissen und -perspektiven sowie Handlungserfordernissen bei der Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung in allgemeinbildenden Schulen (vgl. Hillenbrand/Melzer/Hagen 2013; Heinrich/Urban/Werning 2013) zu folgendem Schluss:

„In der Literatur wird von einer Erweiterung der Rolle der Lehrkraft für Sonderpädagogik in inklusiven Systemen gesprochen. Es scheint sich eine Entwicklung der Aufgabenbereiche von ‚operate‘ zu ‚lead‘ zu vollziehen. Aber nicht nur in Großbritannien und in den USA, sondern auch in Schweden zeichnet sich diese Entwicklung ab. Die seit 1990 ausgebildeten Special Educators sollen im Team arbeiten, die Kollegen beraten und unterstützen und so helfen, den Lehrprozess zu organisieren, damit alle Schüler im Erziehungsprozess wirklich inkludiert sind und davon profitieren. Special Educators sind hier Pädagogen (‚educators‘), Entwickler (‚developer‘) und Forscher bzw. Prüfer (‚investigator‘). Dies zeigt auch die Umbenennung von ‚Special Teachers‘ in ‚Special Educators‘. Aber auch in anderen europäischen Ländern werden zunehmend Begriffe gewählt, die die Koordinations- und Zusammenarbeitsfunktion der Sonderpädagogen unterstreichen: ‚Special needs coordinator‘, ‚Support coordinator‘, ‚Inclusion facilitator‘. Diese veränderte Zielsetzung hat Auswirkungen auf die Schwerpunkte der Ausbildung“ (Döbert/Weishaupt 2013, 267).

1.4.2 Die aktuelle Schulgesetznovelle (2014).

Ende des Schuljahrs 2013/2014 wurde die im Koalitionsvertrag Rheinland-Pfalz 2011–2016 angekündigte Schulgesetznovelle umgesetzt. Sie dient erklärtermaßen dazu, der „Herausforderung Inklusion“ besser gerecht zu werden. „Herzstück“ der Schulgesetznovelle 2014 ist laut MBWVK das vom Ministerrat am 15. Januar 2013 beschlossene vorbehaltlose Elternwahlrecht. Das vorbehaltlose Elternwahlrecht wurde in § 3 Abs. 5 des novellierten Schulgesetzes verankert („Die Entscheidung, ob der Schulbesuch an einer Förderschule oder im inklusiven Unterricht erfolgen soll, treffen die Eltern...“); die hiermit korrespondierende Verankerung der Begriffe „inklu-

siver Unterricht“ und „Schwerpunktschule“ erfolgte durch den neuen § 14a („Inklusiver Unterricht, Schwerpunktschulen“) des Schulgesetzes (SchulG 2014):

- „(1) Der gemeinsame und individuell fördernde Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen (inklusive Unterricht) ist eine allgemeinpädagogische Aufgabe aller Schulen. Diesen erweiterten pädagogischen Auftrag übernehmen zunehmend mehr Schulen. Diese Aufgabe wird vorrangig von Schulen wahrgenommen, die auf Dauer mit der Durchführung von inklusivem Unterricht beauftragt sind und diesen möglichst wohnortnah anbieten (Schwerpunktschulen); sie erhalten Unterstützung durch Förderschullehrkräfte und Pädagogische Fachkräfte.
- (2) Für den inklusiven Unterricht gilt § 10 Abs. 10 Satz 1 und 2 entsprechend. Die Schulen stellen mit ihren Konzepten des inklusiven Unterrichts die gleichberechtigte Einbindung aller Schülerinnen und Schüler in die schulische Gemeinschaft sicher. Sie gewährleisten gemeinsames Leben und Lernen. Sie tragen der Unterschiedlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler Rechnung und ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern individuelle Entwicklungsprozesse. Hierbei werden sie durch Förder- und Beratungszentren gemäß § 12 Abs. 2 Satz 2 und 3 unterstützt.
- (3) Schulen mit inklusivem Unterricht vermitteln Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ihren Fähigkeiten entsprechende Schulabschlüsse. Das Nähere regelt das fachlich zuständige Ministerium durch Rechtsverordnung.
- (4) Als Schwerpunktschulen können Grundschulen, Realschulen plus, Gymnasien und Integrierte Gesamtschulen beauftragt werden. Auch Haupt- und Realschulen in freier Trägerschaft können Schwerpunktschulen sein.“

In einer Presseerklärung vom 23. Juli 2014 fasst das MBWVK das Inklusionskonzept des Landes vor dem Hintergrund der Schulgesetznovelle 2014 folgendermaßen zusammen:

„Basis sind die derzeit 263 Schwerpunktschulen, die in der Primar- und der Sekundarstufe – also im Grundschulbereich und in weiterführenden Schulen – Konzepte für den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Kindern umsetzen“.

Dabei werden die Regelschullehrkräfte unterstützt von Förderschullehrkräften und Pädagogischen Fachkräften, für die aktuell 680 Vollzeitlehrerstellen bereitstehen.

Mit der Schulgesetznovelle erhalten Eltern ab dem kommenden Schuljahr (offizieller Beginn: 1. August 2014) ein vorbehaltloses Wahlrecht zwischen einem inklusiven Unterrichtsangebot in einer Schwerpunktschule und dem Angebot einer Förderschule für ihr Kind.

Die Zahl der Schwerpunktschulen soll dazu entsprechend dem Bedarf schrittweise erhöht werden – zum kommenden Schuljahr starten dementsprechend nach dem aktuellen Stand 8 neue Schwerpunktschulen. Zudem sollen bereits bestehende Schwerpunktschulen – wenn möglich – stärker ausgelastet werden (bis zu einer Grenze von etwa 10 Prozent Inklusionskindern in einer Schule).

Das Konzept von 2013 sieht bis zum Jahr 2016 insgesamt 200 zusätzliche Vollzeitstellen von Förderschullehrkräften an Schwerpunktschulen vor, die mit Lehrerinnen und Lehrern oder Pädagogischen Fachkräften besetzt werden können.

Inklusion ist zudem bereits Bestandteil aller Lehramtsausbildungen an Universitäten und in Studienseminaren. Durch zusätzliche Zuweisungen von förderpädagogisch ausgebildetem Personal an die Studienseminare soll dieser Ausbildungsbestandteil ab 1. August in der Referendarausbildung noch intensiviert werden“ (MBWVK 2014c, o.S.).

An anderer Stelle erwähnt auch diese Presseerklärung, dass zu diesem Inklusionskonzept laut § 12 Abs. 2 des novellierten Schulgesetzes auch die Weiterentwicklung der Förderschulen zu Förder- und Beratungszentren gehört.

Die „Inklusivität“ der aktuellen rheinland-pfälzischen Schulgesetznovelle lässt sich aus wissenschaftlicher Sicht folgendermaßen kommentieren:

- Der Wortlaut des § 14a Abs. 1 macht unmissverständlich klar, dass die Landesregierung das Verständnis von inklusivem Unterricht auf den individuell fördernden und gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf einengt. Dies widerspricht einem weiten Verständnis von inklusiver Bildung, das von unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen bzw. Differenzlinien und deren Interdependenzen (Intersektionalität) ausgeht (vgl. Lindmeier 2014), wie es bspw. auch in den überarbeiteten „Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (vgl. KMK 2014a) und in den Fachprofilen der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (vgl. KMK 2014b) niedergelegt ist. Gleichwohl wird „Inklusiver Unterricht“ im novellierten Schulgesetz als „allgemeinpädagogische Aufgabe aller Schulen“ aufgefasst.
- Bereits vor der Verabschiedung der Schulgesetzes ist von verschiedenen Seiten kritisiert worden, dass eine Einschränkung des „vorbehaltlosen Elternwahlrechts“ vorliegt, wenn die Aufgabe des „inklusive Unterrichts“ vorrangig von Schwerpunktschulen wahrgenommen wird. Bereits das „Landeskonzept zur Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich“ stellt diesbezüglich unmissverständlich klar, dass keine freie Schulwahl zwischen einer konkreten Schwerpunktschule oder Förderschule besteht, sondern nur eine freie Wahl des Förderortes (vgl. MBWVK 2013, 7). Positiv hervorzuheben ist allerdings, dass auch Gymnasien als Schwerpunktschule beauftragt werden können.

Zum „Herzstück“ der Schulgesetznovelle, dem „vorbehaltlosen Elternwahlrecht“, sind zudem einige grundsätzliche Einwände zu reflektieren:

- In ihrer Stellungnahme „Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II)“ vom 31. März 2011 gelangt die Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrecht zu folgender Einschätzung, die in ihrer aktuellen Studie „Inklusive Bildung – Schulgesetze auf dem Prüfstand“ (2014) bekräftigt wird: „Die in einigen Ländern vorgesehene Einführung des genannten Wahlrechts der Eltern, zwischen Regel- und Sonderbeschulung zu entscheiden, ist nur übergangsweise vertretbar: Sollte die Existenz eines Elternwahlrechts nachweislich den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verzögern oder untergraben, beispielsweise weil es die erforderliche Reorganisation von Kompetenzen und Ressourcen für das Regelschulsystem erschwert und in diesem Zuge das Sonderschulwesen stärkt, ist das Elternwahlrecht mit dem Gebot der progressiven Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung nicht in Einklang zu bringen“ (Mißling/Ückert 2014, 88).
- Die Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN-Behindertenrechtskonvention (BRK-Allianz) bezieht 2013 in ihrem „Schattenbericht“ zum Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland (vgl. BMAS 2011) zum „Elternwahlrecht“ zwischen Regel- und Förder- bzw. Sonderschule ebenfalls kritisch Stellung:

„Die BRK-Allianz kritisiert [...], wenn – wie in einigen Bundesländern erkennbar – das Elternwahlrecht bereits als Erfüllung der BRK betrachtet wird. Sie verurteilt, wenn das Elternwahlrecht politisch dazu missbraucht wird, das vorrangige Recht auf inklusive Bildung in der wohnortnahen Regelschule zu relativieren. Durch ungenügende Ausstattung der Regelschulen wird die Elternwahl hin zur Sonderschule gelenkt und unter Berufung auf das Wahlrecht das breite Sonderschulsystem aufrechterhalten. Das bindet Ressourcen, die für inklusive Bildung gebraucht werden“ (BRK-Allianz 2013, 44).²

² Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) weist in ihrem Bericht „Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung“ (2012) zudem auf folgendes Problem hin: „Wenn den Eltern völliger Frei-

Dem kann zwar entgegengehalten werden, dass das „Landeskonzept zur Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich“ ausdrücklich vorsieht, dass das Wahlrecht „nicht zur Errichtung weiterer Förderschulen oder Ausweitung des bisherigen Unterrichtsangebots von Förderschulen führen (soll)“ (MBWWK 2013, 7). Außerdem wurde der Nachteilsausgleich für behinderte Schülerinnen und Schüler im Gesetz verankert. Das grundsätzliche Problem einer Umsteuerung von einem gegliederten Schulsystem mit einem gestuften Fördersystem hin zu einem inklusiven Schulsystem lässt sich damit aber nicht lösen. Der Tendenz nach hat es vielmehr den Anschein, dass das uneingeschränkte Wahlrecht der Eltern bildungspolitisch genutzt wird, um die inklusive Beschulung in das vorhandene Schul- bzw. Fördersystem zu integrieren. Dies ist auch der Grund, warum wir uns nicht der Terminologie des neuen Schulgesetzes anschließen, in Bezug auf die Schwerpunktschulen und den in ihnen praktizierten Unterricht von inklusiver Beschulung oder inklusivem Unterricht zu sprechen. Stattdessen sprechen wir, wie bisher üblich, von schulischer Integration oder integrativer Beschulung und in Bezug auf den Unterricht von integrativem Unterricht, womit der gemeinsame Unterricht beeinträchtigter und nicht beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler gemeint ist.

raum bei der Wahl der Schulen für ihre Kinder gelassen wird, kann dies zu einer Segregation der Schüler/innen nach ihren Fertigkeiten und ihrer sozioökonomischen Herkunft führen sowie stärkere Ungleichheiten im gesamten Bildungssystem erzeugen“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [bm:uk] 2013). Verfügbar unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/iobildung/chancengerechtigkeit_25927.pdf?4dzi3h.). Die OECD fordert deshalb, den Prozess der Schulwahl so zu steuern, dass die Eltern zwar genügend Freiraum bei der Schulwahl haben, die negativen Auswirkungen im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit aber begrenzt werden“ (ebd.).