

## Protokoll

der öffentlichen Sitzung  
des Schulausschusses

**Sitzungsdatum:** 11. November 2011  
**Sitzungsort:** Hamburg, im CCH - Congress Center Hamburg, Saal 6  
**Sitzungsdauer:** 16:04 Uhr bis 21:50 Uhr  
**Vorsitz:** Abg. Dr. Walter Scheuerl (CDU)  
**Schriftführung:** Abg. Lars Holster (SPD)  
**Sachbearbeitung:** Michael Giß

---

### Tagesordnung:

1. Inklusion  
(Selbstbefassung gem. § 53 Absatz 2 der Geschäftsordnung der  
Hamburgischen Bürgerschaft)  
hier: Anhörung von Auskunftspersonen gemäß § 58 Abs. 2 GO
2. Drs. 20/112 Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse  
(Antrag GAL)
3. Verschiedenes

## **Anwesende:**

### **I. Ausschussmitglieder**

Abg. Matthias Czech (SPD)  
Abg. Jan-Hinrich Fock (SPD)  
Abg. Ulrike Hanneken-Deckert (SPD)  
Abg. Robert Heinemann (CDU)  
Abg. Dora Heyenn (Fraktion DIE LINKE)  
Abg. Lars Holster (SPD)  
Abg. Hildegard Jürgens (SPD)  
Abg. Gerhard Lein (SPD)  
Abg. Karin Prien (CDU)  
Abg. Andrea Rugbarth (SPD)  
Abg. Dr. Walter Scheuerl (CDU)  
Abg. Dr. Stefanie von Berg (GAL)  
Abg. Anna-Elisabeth von Treuenfels (FDP)

### **II. Ständige Vertreterinnen und Vertreter**

Abg. Barbara Duden (SPD)  
Abg. Nikolaus Haufler (CDU)

### **III. Weitere Abgeordnete**

Abg. Phyliss Demirel (GAL)  
Abg. Finn-Ole Ritter (FDP)

### **IV. Senatsvertreterinnen und Senatsvertreter**

#### Behörde für Schule und Berufsbildung

Herr Senator Ties Rabe  
Herr OSR Dr. Uwe Heinrichs  
Frau RD'in Anke Pörksen  
Frau OSR'in Dr. Angela Ehlers  
Frau OSR'in Birgit Schaefer  
Herr SD Thomas Schröder-Kamprad

### **V. Auskunftspersonen**

Prof. Dr. Bernd Ahrbeck, Humboldt-Universität zu Berlin  
Martin Eckert, Leben mit Behinderung Hamburg Elternverein e.V.  
Pit Katzer, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz, TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft  
Prof. Dr. Rolf Werning, Institut für Sonderpädagogik der Leibniz-Universität Hannover

### **VI. Teilnehmer der Bürgerschaftskanzlei**

Norbert Gans  
Michael Giß

## VII. Vertreterinnen und Vertreter der Öffentlichkeit

ca. 100 Personen

### Zu TOP 1

**Vorsitzender:** Guten Tag, meine Damen und Herren. Ich begrüße Sie sehr herzlich zur heutigen Ausschusssitzung des Schulausschusses der Hamburgischen Bürgerschaft. Insbesondere zum Tagesordnungspunkt 1 sind Sachverständige gekommen, die ich gleich noch vorstellen werde und sehr begrüße. Ich begrüße natürlich auch die Senatsvertreter. Gleich zu Beginn möchte ich für den Tagesordnungspunkt 1 noch mal daran erinnern, dass wir in unserer letzten Sitzung schon Wortprotokoll beschlossen haben. Ich glaube, dabei bleiben wir, denke ich, auch. Ich glaube, da gibt es keinen Widerspruch. Vielen Dank insofern.

Ich stelle zunächst fest, dass die Einladung mit der Tagesordnung ordnungsgemäß versandt und zugegangen ist, und begrüße jetzt zunächst die Vertreter des Senates, allen voran natürlich zunächst Herrn Senator Ties Rabe, dann ist Herr Dr. Uwe Heinrichs gekommen, Frau Anke Pörksen, Frau Dr. Angela Ehlers, Frau Birgit Schäfer, Herr Thomas Schröder-Kamprad und Frau Nicole Schuback, allen herzlich willkommen.

Und dann möchte ich gleich die erschienenen Experten, die von den Fraktionen benannt sind, begrüßen. Ich gehe der Reihenfolge in der Einladung nach, das ist zunächst Herr Professor Dr. Bernd Ahrbeck von der Humboldt-Universität zu Berlin, herzlich willkommen. Dann Herr Martin Eckert, Leben mit Behinderung Hamburg Elternverein e.V., willkommen; Herr Peter Katzer, er ist stellvertretender Schulleiter an der Erich-Kästner-Stadtteilschule Hamburg, wie wir inzwischen erfahren haben, heute aber nicht offiziell in der Funktion als stellvertretender Schulleiter bei uns, sondern als entsandter Vertreter der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Wir haben dann bei uns Herrn Professor Dr. Ulf Preuss-Lausitz von der TU Berlin, Institut Erziehungswissenschaft, herzlich willkommen, und Herrn Professor Dr. Rolf Werning vom Institut für Sonderpädagogik der Leibniz-Universität Hannover. Herzlich willkommen Ihnen allen.

Sie werden festgestellt haben, wenn Sie die Einladung gesehen oder gelesen haben, dass ursprünglich sechs Experten eingeladen waren, es war noch eingeladen Herr Dietmar Schmidt, der Schulleiter der Ganztagsförderschule Kielkoppelstraße, Hamburg, und dazu muss ich mitteilen, Herr Schmidt ist nicht entsandt worden vom Senat, hat keine Genehmigung bekommen, in dieser Funktion als Schulleiter uns hier Auskunft zu geben, obwohl von den Fraktionen eingeladen. Dazu möchte ich doch einleitend eine Frage stellen an Herrn Senator Rabe. Vor etwa eineinhalb Jahren, nämlich am 23. Februar 2010, fand eine Sitzung des Schulausschusses statt zum selben Thema. Tagesordnungspunkt 1 war „Wir wollen lernen!“, aber das ist Geschichte.

Jetzt ging es zum Tagesordnungspunkt 2 um sonderpädagogische Förderung in Schule und Berufsbildung, Ziel Inklusion. Und in dieser Einladung und auch in dem anschließenden Protokoll findet sich als Expertin Frau Angelika Fiedler, Clara-Grunewald-Schule, Schulleiterin, Hamburg. Als solche ist sie dann im Protokoll auch benannt und befragt worden. Sie, Herr Rabe, haben mir und auch in der Funktion als Leiter des Schulausschusses mit einer E-Mail mitgeteilt, es sei eine ständige Praxis gewesen in der Vergangenheit, keine Lehrkräfte und Schulleitungen als Auskunftspersonen bei Expertenanhörungen zu benennen. An dieser Praxis möchten Sie festhalten, schreiben Sie, denn es ist völlig klar, ich zitiere aus Ihrer Mail, „... dass die Behörde eine einheitliche Linie vertritt und sich in der Öffentlichkeit klar und unzweideutig zu politischen und fachlichen Fragen äußert. Wenn die in Rede stehenden Mitarbeiter als Vertreter von Organisationen

oder Interessenvereinigungen weitere, über die Senatsinteressen hinausgehende Aspekte einbringen können, hat die Schulbehörde keine Einwendungen.“

Jetzt meine Frage, wenn vor eineinhalb Jahren Frau Angelika Fiedler als Schulleiterin die Entsendegenehmigung bekommen hat durch die Behörde und das Sie ja auch mitbekommen haben, dann ist es aus meiner Sicht, und ich spreche jetzt hier als Vorsitzender des Schulausschusses, doch so mit der Gewaltenteilung: Wir sind ein parlamentarisches Gremium, wir sind ein Ausschuss, den die Bürgerschaftsabgeordneten eingesetzt haben, bestehend aus Bürgerschaftsabgeordneten. Wir sind also Legislative. Sie, Herr Rabe, sind inzwischen in die zweite Gewalt, die Administrative, gewechselt als ausführendes Organ der Gesetze, die in der Bürgerschaft beschlossen werden. Sie können natürlich im Rahmen von Rechtsverordnungen, wenn die Ermächtigung da ist, auch eigene Verordnungen erlassen.

Aber wenn die Fraktionen entscheiden, Auskunftspersonen einzuladen, und hier geht es ja nun ganz konkret darum, so habe ich das Anliegen verstanden, wir sind ja hier im Rahmen der Selbstbefassung zum Thema „Inklusion in Hamburg“ zusammen, zu erfahren, wie in Hamburg die Situation denn in den Schulen aussieht, in den Stadtteilschulen, in den Sonderschulen, dann ist es ja naheliegend, eben auch berufene Personen aus den Schulen einzuladen. Und deswegen meine Frage an Sie, Herr Rabe, einleitend, bevor wir zu den Sachverständigen kommen, warum Frau Fiedler als Leiterin einer integrativen Schule ja, und warum Herr Schmidt nein? – Herr Senator?

**Senator Rabe:** Vielen Dank für die Frage, die mir die Möglichkeit gibt, einiges klarzustellen. Nach meiner Erinnerung war Frau Fiedler damals benannt worden als Vertreterin eines Verbandes. Dass Sie in einer Aussprache sich dann gleichzeitig zu erkennen gibt als Leiterin einer Schule, das ist der mündlichen Auseinandersetzung geschuldet und sicherlich auch vernünftig, aber so war sie nicht benannt. Und genau das bestätigt noch einmal, dass ich nur das gemacht habe, was die ganze Zeit Konsens war.

Und ich möchte an dieser Stelle auch noch mal bemerken, dass ich ein bisschen überrascht bin, warum unter diesem Ausschussvorsitzenden die seit Langem eingespielten fairen Regeln des Umgangs und der Benennung der Sachverständigen plötzlich nicht mehr gelten sollen. Ich möchte an der bisherigen Praxis festhalten. Und insofern lege ich auch Wert auf die Feststellung, dass der zweite Experte zurückgezogen hat aus eigenen Überzeugungen, weil er der Meinung gewesen ist, dass er als Experte einer Partei hier nicht auftreten möchte, und insofern diese Geschichte des Rückzugs nichts zu tun hatte mit meiner Entscheidung.

Dass ich, wie alle anderen Vorgänger in der Behörde, diese Entscheidung getroffen habe, hat einen einfachen und erklärbaren Grund: Ich finde, dass die Behörde in der Tat hier als Auskunft dann auch mit einer klaren Linie sprechen sollte und es keinen Sinn macht, wenn man anfängt, in der Behörde Fraktionen zu benennen und wir irgendwann sogar dahin kommen, dass im Schulausschuss der eine die Lehrer von der Seite und der andere von der Seite Lehrer benennt, denn das geht, gerade beim Thema Inklusion haben wir eine sehr klare Trennung verschiedener Positionen und wir könnten hier dann wunderbar anfangen, verschiedene Lehrerfraktionen zu bilden. Das macht doch keinen Sinn.

Wenn Sie in der Tat darauf anspielen, dass der Senat der Legislative helfen soll mit Fachwissen, gerne, wir werden Senatsvertreter benennen, wie es seit Langem Praxis ist, und würden dann auch in diesem Fall Senatsvertreter benennen, die Ihnen Aufschluss geben können über Zahlen und über Entwicklungen an den verschiedenen Schulen. Aber im Kern darf ich auch daran erinnern, Sie sind Rechtsanwalt, Herr Dr. Scheuerl, dass genau diese Sache geregelt ist, die Behörden entscheiden in diesen Fällen darüber.

Und ich würde mich freuen, wenn ich beim nächsten Mal nicht drei Tage vorher entscheiden müsste, sondern wenn die Abläufe dieses Ausschusses so geregelt wären, dass wir so

etwas frühzeitig klären, dann findet man nämlich auch Brücken, über die man gehen kann. Wir haben eine solche Brücke ja gefunden, in einem Fall hatte ich sie übrigens selber angeboten. Anders als Sie leider in der Öffentlichkeit darstellen, war das kein besonderer Erfindungsreichtum der Nominierer, sondern mein Angebot für eine Brücke und wir hätten viele solcher Brücken finden können, wenn nicht in letzter Minute relativ ahnungslos diese Frage erst auf den Tisch gekommen wäre.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Senator. Der Klarstellung halber, die Einladung, die damals auch über Ihren Tisch ging als Ausschussvorsitzender, war vom 16. Februar für den 23. Februar, also ersichtlich auch kurzfristig. Die Genehmigung kann erst anschließend erteilt worden sein. Zeitablauf also wie hier vor unserer heutigen Sitzung. Und um es noch mal für die Anwesenden und für das Protokoll zu zitieren, Anhörung, angefragt als Sachverständige wurden, und das ist die Einladung, die Sie, Herr Rabe, freigegeben haben unter anderem, ich zitiere: „Angelika Fiedler, Clara-Grunewald-Schule, Schulleiterin, Hamburg“, keine Gewerkschaft, kein Verband, Schulleiterin, Hamburg.

Herr Schmidt hat mir gesagt, dass er bei künftigen Anhörungen gerne auch zur Verfügung steht, er ist nur im Moment eben nicht in einer Gewerkschaft und nicht in einer Partei oder einem Verband, er ist einfach nur Schulleiter und würde seine Erfahrungen aus dem Bereich Sonderschule zwar gerne einbringen, aber eben nach dem Gespräch mit den Behördenvertretern nicht.

Jetzt wollen wir es aber auch mit diesem Vorpunkt, der ja eigentlich nur den nicht erschienenen Experten betrifft, belassen und ich ...

**Senator Rabe:** Wir können übrigens Herrn Schmidt gern dazu auch noch mal befragen, um diese Sache klarzustellen. Wir haben definitiv andere Informationen.

**Vorsitzender:** Ich habe gestern, er hat mich angerufen, um sich zu entschuldigen und mich gebeten, dies hier vor dem Ausschuss so mitzuteilen.

Sehr geehrte Sachverständige, für den Ablauf schlage ich folgendes Prozedere vor. Jeder von Ihnen hat Gelegenheit, jetzt der Reihe nach in einem kurzen Eingangsstatement seine ihm wichtigen Punkte schon einmal anzusprechen, auch als Stichpunkt für die Abgeordneten. Das soll kein langes Referat, kein Vortrag sein, sondern dass Sie zu den Punkten, Sie haben ja Themenschwerpunkte von uns schon benannt bekommen, sechs Stück, dass Sie die Dinge, die Ihnen aus Ihrer Erfahrung, aus Ihrer Expertise wichtig sind, kurz ansprechen. Wir gehen dann anschließend über in eine offene Fragerunde, wo alle Abgeordneten Gelegenheit haben, gegliedert, wir gehen dann nach den Themenschwerpunkten vor, damit sich das im Protokoll auch jeweils gut wiederfinden lässt, Fragen an Sie zu richten, Fragen an Einzelne oder auch Fragen an alle, das steht den Abgeordneten ganz frei.

Wenn Sie, sehr geehrte Sachverständige, wenn Sie im Einzelfall zu einem Punkt, der jetzt gerade nur dem einen oder anderen von Ihnen als Frage gestellt worden ist, gerne auch noch etwas anmerken möchten, dann melden Sie sich einfach, machen Sie ein kurzes Handzeichen, dann gebe ich Ihnen selbstverständlich Gelegenheit, da auch die entsprechenden Ausführungen zu machen.

Wenn es Ihnen recht ist, fangen wir einfach von uns aus gesehen im Uhrzeigersinn an. Dann wäre Herr Professor Dr. Bernd Ahrbeck zunächst dran. – Herr Professor Ahrbeck.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Haben Sie vielen Dank für die Einladung. Ich würde gern einige wenige und kurze Einführungsworte sagen. Das Ziel pädagogischer Intervention und der pädagogischen Arbeit, insbesondere für behinderte Kinder, besteht darin, behinderte Kinder auf ein gutes Leben vorzubereiten. Gutes Leben heißt, kein ideales Leben. Ein ideales

Leben führen auch nicht behinderte Menschen nicht. Und es gibt auch keine idealen schulischen Verhältnisse. Ich bin manchmal, und das möchte ich vorweg sagen, persönlich ein wenig erschrocken, wenn ich höre, mit welchen Idealisierungen und manchmal nach archaischer fast Ideologisierung Veränderungen auf dem schulpolitischen Sektor herbeigesehnt werden. Dies wird, nicht kurz-, aber mittel- und langfristig zu erheblichen Enttäuschungen führen, zu Kränkungen und letztlich für die Förderung behinderter Kinder nicht von Vorteil sein.

Ich halte die Integration behinderter Kinder, das gemeinsame Lernen von nicht behinderten und behinderten Kindern, für wünschenswert, ohne jeden Zweifel, und zwar immer dann, wenn dies pädagogisch perspektivreich und gut zu begründen ist. Das heißt, mit anderen Worten, nicht immer und unter allen Bedingungen, unter jedweder pädagogischen Konstellation wird Kindern mit einer Behinderung in einem integrativen Kontext zu helfen sein. Dagegen spricht nicht nur die einschlägige Forschungslage, sondern dagegen sprechen auch die Erfahrungen des alltäglichen Lebens.

Das spricht dafür, dass, wenn eine gemeinsame Unterrichtung nicht möglich ist, nicht ertragreich, dass man spezieller Einrichtungen bedarf, sodass jedes Kind genau das bekommt, was es braucht. Der Vielzahl und der Unterschiedlichkeit von Kindern, ihrer speziellen Bedürfnisse, aber auch, das wird oft übersehen, pädagogischer Notwendigkeiten wird aus meiner festen Überzeugung ein einziges System nicht gerecht werden.

Ich möchte in diesem Kontext daran erinnern, auch dies ist fast Konsens in der Schulforschung, dass die entscheidende Größe für die Entwicklung von jungen Menschen, von Kindern und Jugendlichen in der Schule, nicht das System ist, sondern die Qualität der pädagogischen Arbeit vor Ort, übrigens auch ein Befund des großen Hamburger Schulversuches, Ulrich Bleidick hat dies sehr hervorragend genau auf diesen Punkt zusammengefasst.

Ohne klare Begriffsbildung allerdings, ohne die Kategorien des sonderpädagogischen Fördersystems, wird keine gehaltvolle Förderung behinderter Kinder möglich sein. Ich halte nichts davon, Dinge im Diffusen zu lassen, sie nicht klar zu benennen, weil jede Art von Pädagogik auf Diagnostik beruht und diese Diagnostik muss gehaltvoll sein und sich herleiten aus den Schwierigkeiten der Kinder, den persönlichen Schwierigkeiten der Kinder, aber natürlich auch aus den Schwierigkeiten in dem pädagogischen Setting. Von einer Nivellierung dieser Kategorien halte ich außerordentlich wenig und dies aus ganz verschiedenen Gründen.

Ich möchte abschließend betonen, weil das häufig auch in solchen Diskussionen um internationale Vergleiche geht und um die Behauptung, im Ausland sei nun alles besser: Wir haben in Deutschland eine hervorragende Lage insofern, als wir ein hoch elaboriertes System der sonderpädagogischen Weiterbildung haben mit einer hohen Qualität der Ausbildung, mit einer hohen Differenzierung. Und jede Art von Veränderung in Richtung auf Integration und Inklusion sollte sich dieser hohen sonderpädagogischen Kompetenz bedienen. Auf sie zu verzichten, würde ich für fatal halten. Haben Sie vielen Dank.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Ahrbeck. – Herr Katzer.

**Herr Katzer:** Ja, ich bin ja seit gestern für die GEW hier und nichtsdestotrotz möchte ich auf meinen persönlichen Erfahrungshintergrund in Bezug auf das Thema Inklusion verweisen. Ich bin seit über 20 Jahren verantwortlich in der zurzeit größten Integrations- oder Inklusionsschule in Hamburg. Das heißt, 20 Jahre Erfahrung mit, wir haben es immer gesagt, integrativer Pädagogik, aber ich will jetzt keinen Streit um Worte machen. Mit Erfahrungen mit der dafür notwendigen Unterrichtsentwicklung, mit der dafür notwendigen Entwicklung von Teamstrukturen und Teamarbeit in multiprofessionellen Teams, mit der Notwendigkeit, Schulentwicklung insgesamt zu betreiben, damit dies gelingen kann.

Das heißt, wir könnten aus unserer zwanzigjährigen Erfahrung einige Gelingensbedingungen für inklusive Schulen benennen aus der Hamburger Erfahrung. Zurzeit haben wir an unserer Schule 120 Schüler mit unterschiedlichstem sonderpädagogischen Förderbedarf fast aller Förderschwerpunkte in über 30 integrativen Klassen. Das macht ein bisschen deutlich, wie breit dieser Erfahrungshintergrund ist. Das heißt, die Mehrzahl unserer Klassen sind inklusive Klassen. Also auf diesen Erfahrungshintergrund würde ich gerne Bezug nehmen, insbesondere, was Gelingensbedingungen und Voraussetzungen für ein Gelingen der Inklusion ist.

Als Vertreter der GEW möchte ich in drei Sätzen die Position der GEW skizzieren. Die GEW setzt sich schon seit Längerem ein für ein inklusives Schulwesen, hat dazu eine entsprechende Programmatik entwickelt und achtet zugleich darauf, dass die Rahmenbedingungen für Inklusion so gestaltet werden, dass sie gelingen kann, denn niemandem, den Kindern nicht, den Eltern nicht, den Schulen nicht, kann nicht daran gelegen sein, Bedingungen zu schaffen, die für alle, insbesondere für die Kinder nicht produktiv sind. So, das heißt, das gehört zusammen, aber es ist ein bedingungsloses Ja zur Inklusion und zugleich eine entschiedene Haltung, dafür anzutreten, dass dafür gelingende Bedingungen geschaffen werden.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Katzer. – Herr Professor Dr. Werning, bitte.

**Herr Dr. Werning:** Ja, vielen Dank für Ihre Einladung. Ich möchte gern beginnen, zum einen setzen Sie sich, wie viele andere Bundesländer auch, sozusagen, man setzt sich mit der Aufgabe auseinander, in ein hoch selektives Schulsystem den Gedanken der Inklusion einzuführen. Ich möchte dabei betonen, dass Inklusion mehr ist als die Idee der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern, sondern ich selbst bin in einer internationalen Forschergruppe und wir beobachten die Inklusion über fünf Kontinente. Und wenn man es international sieht, dann ist Inklusion die Idee der Minimierung von Diskriminierung von Risikogruppen in Schulen und das bezieht sich auf Kinder mit Behinderungen, das bezieht sich aber auf Unterschiede aufgrund kultureller Herkunft, aufgrund von soziokulturellen Lebensbedingungen et cetera.

Nun geht es hier eigentlich, wenn man das eng führt, wirklich nur um Integration und nicht um Inklusion, denn wenn man wirklich über Inklusion nachdenkt, muss man noch mal über andere strukturelle Komponenten des deutschen Schulsystems nachdenken. Denn es gibt wenig Schulsysteme in der Welt, die so offen mit der Selektion und mit der Separation von Kindern umgehen und das auch so erzeugen, mit der Idee, dass Homogenisierung zu einer besseren pädagogischen Förderung führt. Dass dies nicht so ist, zeigen schon alleine die großen internationalen Vergleichsstudien. Wie sehen: da, wo man die Heterogenität noch am stärksten da lässt, in den Grundschulen, die Schulleistungen deutlich besser sind als in der Sekundarstufe I.

Wir sehen auch, dass wir, und das finde ich jetzt gerade auch in meiner Diskussion mit Industrievertretern, vor einiger Zeit hat mich eine große Bank eingeladen, und das ist ja interessant, dass ein Sonderpädagoge eingeladen wird bei einer Bank, und da ging es darum, wie kann man den Standort Deutschland sichern, wenn die Ausbildungsbedingungen für Kinder unter dem Gymnasium eigentlich kaum noch anschlussfähig sind, das heißt, wenn sie die Schule verlassen, können sie eigentlich kaum noch anschlussfähig ausgebildet werden. Und wir erzeugen mit der starken Separierung von Kindern sicherlich besondere Schwierigkeiten.

Jetzt geht es heute um die Integration. Und darüber kann man sich trefflich streiten. Gleichwohl ist es ja interessant, dass die meisten europäischen Länder mit einer deutlich geringeren Separationsquote auskommen, und natürlich kenne ich kein einziges Land auf

dieser Welt, wo eine hundertprozentige Inklusion vorhanden ist. Ich glaube, das wird man auch kaum ...

(Zuruf von Herrn Dr. Ahrbeck)

– Wo?

(Herr Dr. Ahrbeck: Griechenland!)

– Na, in Griechenland gibt es auch spezifische ...

(Heiterkeit und Zurufe)

Ja, haben Sie in Griechenland auch nicht, da gibt es Privatschulen, da haben Sie auch einen bestimmten Bereich. Das heißt, es gibt eigentlich nirgendwo eine hundertprozentige Inklusion, aber den hohen Grad von Separation, den wir in Deutschland haben, kann man eigentlich auch nicht mehr begründen, weil gerade in dem Bereich Lernen, Sprache, Verhalten es deutlich wird, dass wir eine große Zahl von Schülerinnen und Schülern aus diesen Schulen entlassen, die keinen Hauptschulabschluss haben. Es zeigt sich, dass inklusiv, wir haben jetzt gerade die neuen Untersuchungen aus der Schweiz von Haeberlin, wo sich zeigt, dass natürlich auch gerade inklusiv unterrichtete Schülerinnen und Schüler bessere Lebenschancen im nachschulischen Bereich haben, das heißt also, dass diese Erfahrung von Lernen in heterogenen Lerngruppen deutlich einen nachhaltigen Effekt auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hat. Und wir wissen auch relativ gesichert, dass heterogene Lerngruppen gerade für lernschwächere Schülerinnen und Schülern lernförderlich sind. Wir wissen auch, wie wir diese Lerngruppen gestalten können aus empirischen Untersuchungen, dass gute Schülerinnen und Schüler keinen Lernnachteil haben und keinen Entwicklungsnachteil.

Das wird man damit umsetzen müssen, dass solche Lerngruppen einen hohen Anteil auch von guten Schülern haben. Es ist fatal, Inklusion in schwache Lerngruppen zu machen. Ich halte deshalb zum Beispiel so eine Überlegung, also die meisten Schülerinnen und Schüler sind ja zurzeit noch da, wo es Hauptschulen gibt, im Sek-I-Bereich in Hauptschulen inkludiert, das ist ein pädagogischer Kunstfehler aus meiner Sicht, weil Hauptschulen eh schon sozusagen mit multiplen Problemlagen behaftet sind.

Wenn man Inklusion ernst nehmen will, und das kann man tun, das zeigen andere Länder, das zeigen auch erfolgreiche Schulversuche in Deutschland, dann muss man Lerngruppen sicherstellen, die hinreichend stark sind. Das bedeutet auch, hinreichend viele leistungsstarke Schülerinnen und Schüler haben, dann kann man Inklusion machen ohne Leistungsnachweise in Kauf zu nehmen. Das ist vielfach empirisch nachgewiesen und von daher würde ich ein wenig die Beweislast umdrehen. Man müsste sehr genau belegen, warum überhaupt noch Exklusion notwendig ist, wenn man sie halten will. Ich glaube, zu dem Bereich, ob Elternwahlrecht, Förderschulen noch notwendig sind, werden wir noch kommen. Das reicht erst mal zu Beginn. Vielen Dank.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Werning. – Herr Eckert bitte.

**Herr Eckert:** Ja, danke schön und vor allen Dingen auch danke schön für die Einladung, die die Gelegenheit gibt, in diesem Kreis aus der Sicht der Elternschaft etwas dazu beizutragen.

Unser Verein ist ein großer Zusammenschluss von Familien mit einem behinderten Angehörigen und in diesem Verein gibt es sehr viele Eltern, die noch mit dem Thema Schule zu tun haben. Es gibt natürlich auch ältere Angehörige. Und es finden sich sozusagen sämtliche Schulsituationen in den Veranstaltungen, in den Diskussionen, die wir haben,



sowohl die Eltern, die mit ihrem Kind im System Sonderschule unterwegs sind als auch in dem System des gemeinsamen Lernens, in den verschiedensten Formen.

Und insofern möchte ich gern aus dem allem, was mir die Eltern berichten, etwas hierzu beitragen. Herr Scheuerl, Sie haben gefragt oder Sie haben eingangs gesagt, diese Veranstaltung soll auch dazu dienen, einen Blick darauf zu geben, wie es denn eigentlich in den Schulen aussieht. Und zu den Schulen gehören natürlich die Eltern und ihre Erfahrungen ganz eng dazu.

Ich selber bin mit meinen Kindern im gesamten Hamburger Schulsystem unterwegs und unterwegs gewesen, immer in der Elternarbeit, im Elternrat, in der damals noch vorhandenen Gehörlosenschule, in der Elternarbeit in den damaligen Gesamtschulen, im Gymnasium und mein derzeit letztes Schulkind ist in der Stadtteilschule auch in einer integrativen Situation. Und ich sehe all das, was ich selber als Elternteil erlebe, in den Berichten der Eltern, die bei uns im Verein mit ihren Themen unterwegs sind. Und das lässt sich relativ schnell zusammenfassen. Die wesentlichen Punkte sind, dass die Eltern mit einer ganz großen Ungeduld und auch mit zunehmender Verunsicherung und Verärgerung darauf reagieren, dass immer wieder neue Ob- und Grundsatzdiskussionen anscheinend angefangen werden. Wir sind alle miteinander ..., haben uns darauf eingestellt, auf der Umsetzungsebene zu sein. Die Umsetzungsebene ist schwer genug und an der Stelle haben wir ordentlich was zu bearbeiten. Wir haben immer wieder miteinander uns gegenseitig Mut gemacht und haben gesagt, na gut, das Schulgesetz gibt es jetzt schon eine ganze Weile mit dem Paragraphen 12, aber dann gab es die ganzen politischen Umkrepelungen in Hamburg, deswegen ist viel Zeit ins Land gegangen. Wir haben die pragmatischen Jahre mit Fassung und Humor und Geduld ertragen, die Eltern wollen nun aber tatsächlich, dass Butter bei die Fische kommt und klare Ansagen kommen und wir tatsächlich über die Dinge auch von mir aus streiten und diskutieren können, die dann auf dem Tisch liegen. Und deswegen bitte ich Sie hier als Parlamentarier, auch einen Beitrag dazu zu leisten, dass das Umsetzungstempo, ja, klarer wird. Ich will das nicht beschleunigen, das ist alles schon hektisch genug, aber es müssen die Schritte sehr viel klarer sein. Die Eltern, die unterwegs sind, sowohl im System Sonderschule in ihren verschiedensten Schattierungen, als auch im System des gemeinsamen Lernens, haben sehr viel verschiedene Erfahrungen und haben auch, ja, auch intensive Diskussionen miteinander.

Und das spielt sich auch bei uns im Verein ein. Aber eins ist bei allen Eltern, sie möchten gerne die bestmögliche Förderung für ihr Kind und sie wollen vor allen Dingen eine gute Vorbereitung dafür, für die Jahre, die nach der Schule kommen. Und das ist ein ganz wesentlicher Punkt. Wir sind inzwischen in Hamburg sehr weit gediehen, verglichen mit anderen Orten in der Bundesrepublik, dabei, die Ziele, die dann ja in der UN-Konvention auch in Sachen Einbezug in das Leben aller beschrieben sind, im Thema Wohnen, zum Beispiel, umzusetzen. Das hängt ein wenig, wenn wir vorher eine scheinbar andere Realität für die Kinder oder für die Schüler herstellen und die Orientierung auf das Leben gemeinsam mit allen anderen Menschen als etwas Künstliches, erst später Herbeizuführendes in das Leben der Schülerinnen und der Schüler kommt. Das ist eine große Unsicherheit bei allen Eltern, weil sie natürlich zunächst einmal den Wunsch haben, dass ihr Kind dabei ist und dabei bleibt. Viele Eltern entscheiden sich für das System Sonderschule, weil sie keine Alternativen sehen und weil ihnen das angebotene System, das bisher angebotene System, viele Fragen so offen lässt, dass es gut zu verstehen ist, dass wir ganz hart und ganz deutlich sagen, wir brauchen für die weitere Umsetzung in Hamburg das Elternwahlrecht, ohne das hätten wir große Befürchtungen, dass das, was Eltern von Schule erwarten, hinten runterfällt.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Eckert. – Herr Professor Dr. Preuss-Lausitz, bitte.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Herr Vorsitzender, Herr Senator, meine Damen und Herren! Ich mache eine Vorbemerkung aus gegebenem Anlass. Ich gehöre keiner Partei an. Ich nehme

an, Sie haben mich hier eingeladen, weil ich in verschiedenen Bundesländern die Umsetzungsfrage, den Weg der Inklusion, mit einer bestimmten Verbindung zu den Ressourcen ausgearbeitet habe, für die Länder Sachsen, Thüringen, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen und Bremen. Aus meiner Sicht stellt sich hier die Entscheidung, dass es doch in Stadtstaaten ein anderes Problem gibt oder manchmal ein anderes Problem gibt als in den Flächenstaaten. Und dann kommt es auch noch darauf an, ob es ein Flächenstaat wie NRW mit 16 Millionen ist oder ein Flächenstaat mit vielleicht drei oder vier Millionen. Und in Verbindung mit der demografischen Entwicklung, ein Thema, was hier in Hamburg an dieser Stelle keine Rolle spielt. Also, mir scheint es ganz wichtig, noch einmal festzustellen, dass wir in der Tat nicht mehr an Grundsatzfragen diskutieren sollten, sondern an Fragen der konkreten Umsetzung, auch in den Schnittstellen zur Frühförderung und zum Vorschulbereich und auch zur beruflichen Ausbildung. Das scheint mir ganz wichtig zu sein, dass man hier nicht isoliert die Sache betrachtet, sondern diese beiden Verzahnungen vornimmt und damit natürlich auch andere Verwaltungen und auch noch mal andere Trägerschaften und so weiter rechtzeitig, gleichzeitig mit einbezieht.

Hamburg ist ja auf einem guten Weg, wenn ich das richtig sehe. Wir werden nachher sicher eine Vielzahl von Einzelfragen diskutieren, das will ich jetzt noch nicht anschneiden, aber an einer Stelle möchte ich dann doch sozusagen einen Punkt aufgreifen, der hier in der Sechs-Fragen- oder Sechs-Stichworte-Liste auftaucht, nämlich der Qualitätssicherung, der Qualitätssicherung der sonderpädagogischen Förderung. Ich bin ja von Haus aus auch nicht nur Schulforscher, sondern auch Schulpädagoge und die Qualitätssicherung hat mich schon immer unter der Fragestellung beschäftigt, was ist guter Unterricht. Da hat sich auch in den letzten 40 Jahren, glaube ich, die Erkenntnis, was guter Unterricht ist, international wie national ziemlich entfaltet und auch einen relativen Konsens darüber gibt es, was guter Unterricht sein kann, was auch guter inklusiver Unterricht ist.

(Das Licht fällt aus.)

– Der gute Unterricht geht auch ohne Licht weiter.

**Vorsitzender:** Sprechen Sie gern weiter, wir hören Sie ja. Und das Protokoll wird weiter geführt.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Die Frage, was guter Unterricht in den Förderschulen und Sonderschulen war und ist, ist übrigens ein Thema, was merkwürdigerweise in diesem Zusammenhang wenig diskutiert wird, sondern es wird immer nur diskutiert, was sind die Voraussetzungen für guten Unterricht, gemeinsamen Unterricht, also des guten inklusiven Unterrichts. Diese Frage ist weder bei PISA noch bei VERA diskutiert worden, die Gruppen wurden aus verschiedenem Grund ..., immer die Förderschüler ausgeklammert beziehungsweise nicht ausgewertet und man muss bei der ganzen Diskussion, die es gelegentlich etwa bei Schwierigkeiten der Einbeziehung, ich sage jetzt mal alltagssprachlich, schwieriger Schülerinnen und Schüler, meistens Schüler, beachten, was passiert eigentlich mit diesen analogen Schülern in den Spezialgruppen der Förderschulen. Was ist da eigentlich guter Unterricht und was sind die Ergebnisse dieses Unterrichts? Wir wissen aus Hamburger Sicht, dass hier ein Großteil dieser Schüler keinen Schulabschluss hat. Wie können wir diesen Schulabschluss, also die Möglichkeiten der Schulabschlüsse, verbessern? Aus dieser Sicht halte ich es für ganz wichtig, dass die Frage der Qualitätssicherung bei dem Weg zur Inklusion verbunden wird mit einem neuen System der kontinuierlichen Rechenschaftslegung. Also, man muss auch gucken, was sind falsche Wege oder falsche Förderansätze, was sind richtige Wege, wie sind sie erfolgreich. Dieser Aspekt, der muss neben der Ressourcenfrage, wie generiert sich die Ausstattung, unbedingt mit aufgenommen werden. Das scheint mir ein ganz wichtiger Punkt. Und zwar auch so, dass er transparent ist für andere Personen außerhalb einer Schule, ohne dass ich die Anonymität der individuellen Förderung sozusagen aufheben möchte. Das scheint mir ein ganz wichtiger Punkt.

Als Letztes möchte ich darauf hinweisen oder die Hoffnung ausdrücken, Hamburg hat ja eine Integrationsquote von rund 20 Prozent, ein bisschen drunter, aber etwa so, ich empfehle einen Aktionsplan, einen Inklusionsplan aufzulegen, der in zehn Jahren dazu kommt, dass das Verhältnis nicht 80 : 20 ist, sondern 20 : 80. Das kann man auch, glaube ich, vernünftig organisieren, ohne dass man die Lehrerschaft, den Finanzsenator und andere überfordert. Also, einen realistischen Plan, der aber begleitet werden muss von einer kontinuierlichen Fort- und Weiterbildungsstrategie. Vielen Dank.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Preuss-Lausitz. Und entschuldigen Sie, dass der Stromausfall beim Licht nun gerade bei Ihren Ausführungen war, aber Sie haben das ja flüssig durchgesetzt. Für das Protokoll, während der Ausführungen von Herrn Professor Preuss-Lausitz hatten wir hier drei, vier Minuten kein Licht, aber der Ton funktionierte weiter. Sie haben mehrfach angesprochen, dass wir uns vor allem mit der Umsetzung befassen sollten. Ich glaube, das sehen wir aber hier im Kreis der Abgeordneten im Ausschuss ohnehin so. Wir haben den Paragraph 12, wir haben das Wahlrecht, wir haben die Regelung, dass der sonderpädagogische Förderbedarf aufgrund eines Gutachtens auch festgestellt, diagnostiziert werden soll. Also, wenn wir jetzt zu den Themenschwerpunkten<sup>1</sup> kommen, ich lese die gleich noch mal für alle Zuhörer vor allem vor, weil sie die noch nicht kennen, dann können Sie verfolgen, wie wir uns mit welchen Schwerpunkten befassen, und wissen, wann es dann vielleicht zu dem Punkt besonders spannend wird, auf den Sie warten. Ich lese die einfach noch mal kurz vor, die sechs Punkte.

Der erste Themenschwerpunkt wird sein, die UN-, ich kürze das ab, -Behindertenkonvention, das ist die Konvention für Menschen mit Behinderungen, also „Die UN-Behindertenrechtskonvention und die daraus zu ziehenden Schlüsse“. Zweitens wollen wir uns dann zuwenden „Diagnostik und Ressourcenvergabe“ als Schwerpunkt. Der dritte Themenschwerpunkt wird sein: „Qualitätssicherung/Wissenschaftliche Begleitung“. Als Viertes dann „Umsetzung an verschiedenen Förderorten“. Fünftens: „Erfahrungen aus den IR- und den I-Schulen“. Sechstens: „Erfahrungen aus anderen Ländern“. Und dann anschließend runden wir das noch ab mit allem, was vielleicht noch nicht angesprochen worden ist.

### **1) Die UN-BRK und die daraus zu ziehenden Schlüsse**

Kommen wir also als Erstes, und vielleicht im Protokoll in Fettdruck als Überschrift vorgesehen, dann können auch die anderen Abgeordneten damit gut arbeiten: „Die UN-Behindertenrechtskonvention und die daraus zu ziehenden Schlüsse“. Ich habe als ersten Abgeordneten auf der Frageliste Herrn Holster. – Herr Holster, bitte.

**Abg. Lars Holster:** Ja, vielen Dank, Herr Vorsitzender. Erst mal noch mal den ganz recht herzlichen Dank an alle Sachverständigen, dass sie sich hier heute zur Verfügung gestellt haben bei dieser von der SPD beantragten Expertenanhörung. Zunächst einmal, Herr Scheuerl hat das eben schon angesprochen, wir haben gestern intensiv debattiert schon, gerade um die Umsetzung der UN-Konvention und um deren Spielräume. Und da hätte ich gerne in der ersten Runde von Herrn Professor Ahrbeck und von Herrn Professor Preuss-Lausitz und von Herrn Professor Werning gewusst, welche Spielräume sehen Sie bei der Umsetzung der UN-Konvention in Bezug auf den Zeitraum und auf die strukturelle Art dieser Umsetzung.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Weil ich zuerst gefragt wurde und es Ihnen recht ist, antworte ich auch zuerst. Es würde mich sehr reizen, zu Herrn Werning noch einige Worte zu internationalen Vergleichen zu sagen. Ich halte mich zurück, obwohl ich das Fach

---

<sup>1</sup> siehe Anlage 1, Fraktionsübergreifender Themenkatalog

Verhaltensgestörten-Pädagogik vertrete und manchmal ein bisschen unruhig war an solchen Stellen. Zunächst einmal ist ja eine grundlegende Frage zu klären, nämlich die, ob sich aus der UN-Konvention verbindliche Rückschlüsse ziehen lassen in Bezug auf die Organisation des Schulsystems. Die UN-Konvention ist eine internationale Deklaration, die für 150 Länder der Welt oder mehr gelten soll. Der Grundgedanke der UN-Konvention ist, dass Menschen mit einer Behinderung aus Bildungsprozessen nicht ausgeschlossen werden dürfen. Es gibt Hunderttausende und Millionen von Kindern weltweit, die nicht zur Schule gehen, für deren Bildungsrecht in skandalöser Weise, auf elementare Weise nicht gesorgt wird. In Deutschland gibt es ein Bildungsrecht für alle behinderten Menschen, auch für schwer mehrfach behinderte Menschen, für geistig behinderte Menschen, obgleich dieses im internationalen Vergleich vielleicht ein wenig spät eingetreten ist.

Es gibt bei uns in der Verfassung ein Diskriminierungsverbot für Menschen mit Behinderung. Ich habe die UN-Konvention sehr genau studiert, ich habe aus der UN-Konvention nicht, und damit stehe ich in Übereinstimmung mit vielen meiner Fachkollegen, wenngleich nicht allen, keine zwingende Verpflichtung dahingehend wahrnehmen können, analysieren können, dass die UN-Konvention jedem einzelnen Land vorschreibt, in welcher Weise es sein Schulsystem zu organisieren hat. Ich sehe keine zwingende Verpflichtung aus der UN-Konvention und ich halte es für sehr wohl möglich, die Kultusministerkonferenz hat sich in ähnlicher Weise geäußert, dass die Schulorganisation in einer differenzierten Weise erfolgt. Und an der Stelle, das ist mein letzter Satz, kehre ich gern die Frage um, ich kehre gern die Frage um und stelle sie folgendermaßen: Was ist eigentlich, wenn für bestimmte Kinder und für bestimmte Gruppen von Kindern der inklusive Weg nachweislich schädlich ist? Was ist dann eigentlich? Was machen wir mit dem absoluten Anspruch, alle Kinder müssen in ein Schulsystem gepresst werden? Darüber würde ich im Folgenden wirklich gerne mit Ihnen diskutieren.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Ahrbeck. – Herr Professor Werning.

**Herr Dr. Werning:** Ich stimme meinem Vorredner zu, dass aus der UN-Behindertenrechtskonvention keine klaren Organisationsregeln für das Schulsystem abzuleiten sind. Gleichwohl steht in der UN-Behindertenrechtskonvention der Satz: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung.“ Das gibt es. Um dieses Recht ohne Diskriminierung ...“ – ohne Diskriminierung – „... auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen.“ Et cetera. Das heißt, es ist eine Verbindung zwischen dem Recht auf Bildung und einem diskriminierungsfreien Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem. Es steht sozusagen diese Verbindung drin. Und von daher ergibt sich aus meiner – ich bin kein Jurist, von daher ist es eigentlich auch eine Frage, die einem Erziehungswissenschaftler immer schwer zu stellen ist –, aber aus meiner Sicht, und es liegen ja auch Rechtsgutachten in diesem Zusammenhang vor, ergibt sich das Recht auf ...

(Zuruf von Herrn Dr. Ahrbeck)

Es gibt das Recht auf einen barrierefreien Zugang zu einem allgemeinen Bildungssystem und nicht auf einen barrierefreien Zugang zu einem Förderschulsystem. Das kann man in verschiedener Richtung auslegen, es steht auch nicht in der UN-Behindertenrechtskonvention drin, alle Förderschulen sind sofort aufzulösen. Ich stimme zu, es geht darum, vom Kindeswohl ausgehend, die bestmögliche Förderung zu erreichen. Wir wissen heute, dass in Förderschulen nicht in jedem Fall die bestmögliche Förderung erreicht wird. Das ist relativ deutlich. Und von daher ergibt sich ein klarer Auftrag, die inklusive Bildung, das heißt, den barrierefreien Zugang zu einem allgemeinen Schulsystem, als rechtsverbindliche Orientierung aus der UN-Behindertenrechtskonvention abzuleiten.

Es steht auch nicht drin, dass das absolut sofort zu geschehen hat. Auch da sind die zeitlichen Spielräume nicht exakt definiert. Was aber klar ist, ist, dass wir auf Dauer einen Vorbehalt, der auf personellen, sächlichen und finanziellen Orientierungen beruht, nicht halten werden können. Und das zeigen ja auch andere Entwicklungen in anderen Ländern, wo genau solche Vorbehalte rechtlich als nichtig angesehen worden sind. Von daher ergibt sich für das deutsche Schulsystem eine inklusive Orientierung und das heißt eine verstärkte Förderung, Bildung, Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in der allgemeinen Schule.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Professor Dr. Preuss-Lausitz bitte.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Also, diese Frage ... Ich bin ja auch Mitglied der Expertenkommission Inklusion der deutschen UNESCO, und wir haben ..., diese Arbeitsgruppe existiert seit letztem Jahr und versucht, die internationale Diskussion auf die konkrete Ebene in den deutschen Bundesländern und in den einzelnen Schulen herunterzubrechen. Und wir haben natürlich diese Frage sehr intensiv diskutiert. Wir haben auch diese einschlägigen verfassungsrechtlichen Gutachten von Riedel, Poscher und anderen, auch das Platter-Gutachten aus dem wissenschaftlichen Dienst des Landes Brandenburg, studiert. Es ist relativ eindeutig, dass es eine Art Individualrecht jetzt gibt. Also, wir gewähren nicht mehr die Integration, sondern wir haben sie zu gewähren als Verwaltung oder als Gesellschaft, wenn die betroffenen Kinder und Jugendlichen dies wünschen. So muss man das, glaube ich, formulieren. Und diese Formulierung ist, glaube ich, relativ eindeutig. In der Konvention selbst ist ja das Wort Förderschule oder Sonderschule oder Spezialschule oder so etwas gar nicht ..., das taucht gar nicht auf, sondern das Recht des Kindes auf Inklusion. Übrigens auch der Begriff Elternwahlrecht, um das gleich vorwegzunehmen, taucht dort auch nicht auf. Die Eltern nehmen – die Sorgeberechtigten – nehmen die Rechte der Kinder wahr. Also, es wird immer vom Kind gesprochen. Das finde ich auch eine ganz gute Orientierung. Also, die Antwort heißt ganz klar, die Frage, ja oder nein Förderschule, beantwortet die Konvention als solche nicht, sondern sie beantwortet die Frage, hat das Kind mit Disabilities ein Recht auf Beschulung oder auch auf Förderung in der Kita, das gehört nämlich da dazu, wenn von Bildung die Rede ist in der Konvention, und auch die Berufsausbildung, auf entsprechende Unterrichtung und Bildung in den allgemeinen Schulbereichen. Und da sagte sie eindeutig ja. Das ist erst mal das Erste.

Das Zweite ist die Frage nach dem Zeitplan oder Zeitraum. Herr Werning hat zu Recht darauf hingewiesen, dass der Zeitraum einerseits nicht definiert ist, aber es ist andererseits auch nicht beliebig, denn wir haben ja ein Monitoring. Das heißt, die Bundesrepublik Deutschland ist verpflichtet, ich glaube, alle zwei Jahre, einen Staatenbericht vorzulegen zur Umsetzung der Konvention. Übrigens wie bei der Kinderrechtskonvention. Der erste Staatenbericht liegt Ihnen ja schon vor, die Abgeordneten haben den sicher in der Hand, ich auch. Da haben die 16 Bundesländer und auch die Bundesregierung in den verschiedenen Ministerien ihre bisherige, seit der Inkrafttretung in 2009, ihre bisherigen Aktivitäten und auch die zukünftigen Planungen niedergelegt. Die Bundesregierung hat gleichzeitig ja ein Monitoring-Institut bestimmt, das ist das Deutsche Institut für Menschenrechte in Berlin, das wiederum jetzt im Herbst diesen Staatenbericht der Bundesregierung, also Frau von der Leyen, kommentieren wird. Der liegt noch nicht vor. Und beide Papiere gehen nach Genf zur UNESCO. So ist das Verfahren, und das werden wir in zwei Jahren wieder haben. Und ich hoffe, da steht dann mehr drin als weitgehend Absichtserklärungen, sondern schon Umsetzung. Hamburg hat ja schon zum Teil umgesetzt, zum Beispiel das Individualrecht ins Schulgesetz aufgenommen.

Also, so ist das Verfahren. Insofern sind wir alle – sind alle Bundesländer – verpflichtet, zu handeln und klugerweise Aktionspläne zu machen, die dieses Handeln in einer vernünftigen Reihenfolge und auch mit einer inhaltlichen Unterfütterung auf den verschiedenen Handlungsebenen dokumentieren. Und ich empfehle Hamburg sehr, so einen Aktionsplan

mit einer Perspektive, was weiß ich, 2020 zu entwickeln, wie das jetzt auch andere Länder gemacht haben oder vorhaben zu machen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. Als nächsten Fragesteller habe ich Herrn Heinemann auf der Liste. – Herr Heinemann.

**Abg. Robert Heinemann:** Ja, vielen Dank auch erst einmal von meiner Seite. Wir haben in der Tat in Hamburg ja mit Paragraf 12 natürlich eine formale Umsetzung hinbekommen. Die Frage ist aber, und das sprach ja auch schon aus den Äußerungen von Herrn Eckert, das eine ist ja die formale Umsetzung und dann, die andere ist die Frage, wie wird das vor Ort wirklich umgesetzt und fühlen sich dann die Schüler auch dort ausreichend gefördert, sind die Eltern der Meinung, dass ihre Kinder dann dort, wenn sie dieses Individualrecht in Anspruch nehmen, auch ausreichend gefördert werden. Deshalb die Frage eigentlich an die Experten: Verbindet sich aus der UN-Konvention denn dann auch ein Anspruch auf eine bestimmte Ressource, die entsprechend zur Förderung dann in der allgemeinen Schule dann auch bereitgestellt werden muss, weil, ich kann mir sehr gut vorstellen, das wäre ja ein bequemer Weg für die Politik, man nimmt eben ..., man nimmt das formale Recht, aber de facto wird es vor Ort nicht so umgesetzt, dass es dem Kindeswohl entspricht. Und dementsprechend würde dieses Recht dann ja auch nicht zur Umsetzung kommen können. Da heißt die Frage, welche personellen, räumlichen und sonstigen Ressourcen ist eigentlich Politik nach Ihrer Auffassung nach der UN-Konvention verpflichtet, dort entsprechend zur Verfügung zu stellen. Muss das sozusagen gleiche Qualität sein dann wie in der bisherigen Sonderschule, was die sonderpädagogische Förderung angeht, kann das eine andere sein, um eben diesem Individualanspruch überhaupt gerecht werden zu können.

**Vorsitzender:** Wird die Frage an alle gestellt, oder ...? Wenn sie an alle gestellt wird, damit wir bei den Themenschwerpunkten bleiben, möchte ich Sie bitten, sehr geehrte Herren Experten, das Ganze wirklich kurz mit Blick auf das zu beantworten, ob und was Ihrer Ansicht nach aus der UN-Konvention hervorgeht, weil wir zu den einzelnen Fragen dann, wie die Ressourcen in den Schulen idealiter aussehen sollen, in dem späteren Abschnitt kommen. Dann fangen wir wieder, in dem Fall, links bei Herrn Professor Ahrbeck an.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Gut. In der UN-Konvention steht natürlich nicht, mit welchen Fördermaßen bestimmte Kinder zu versehen sind. Das ist ja sehr offen gelassen. Bei realistischer Betrachtung der hiesigen Verhältnisse wird man davon ausgehen müssen, dass die Fördermittel für behinderte Kinder, in welchem System auch immer, nicht immens steigen werden. Also, wir haben das, was wir haben, es wird nicht immens mehr werden, wir werden keine Doppelbesetzung in Schulklassen bekommen, nicht eine große Zahl von Sozialarbeitern, wie es in Finnland der Fall ist, und so fort.

Ich möchte auf eine Gefahr allerdings hinweisen in diesem Kontext. Die Frage ist ja, wie man die UN-Konvention interpretiert. Das ist ja keine pädagogische Konvention, sondern eine solche der Menschenrechte, und das ist eine Konvention, die stark von dem Integrationsgedanken getragen ist und dafür sorgen möchte, dass Menschen mit einer Behinderung ein gutes Leben haben und in das Leben, in die Gesellschaft hineinwachsen können. Im Kontext, und das spielt sehr wohl in den konkreten Ausführungen eine Rolle – kleinen Augenblick, muss ich noch sagen –, gibt es viele Interpretationen, die Behinderungen nivellieren wollen als eine Art von Abweichung neben vielen anderen Abweichungen. Armut und Reichtum der Eltern, religiöse Zugehörigkeit, Körpergewicht, Geschlecht. Behinderung gilt in der Interpretation von Booth als eine Abweichung unter vielen anderen. Wenn man derart entdifferenzierend vorgeht, ist die Wahrscheinlichkeit nicht gering, und dazu gibt es nun auch wieder ausländische Befunde, dass der wohlwollende Gedanke zur Integration, Inklusion beizutragen, mit einer Entdifferenzierung einhergeht, dass Behinderung es nicht mehr gibt oder weniger gibt und dass letztlich die Kinder dadurch weniger Fördermittel bekommen, weil man ihre soziale, psychische Situation ganz anders definiert und ihre besondere pädagogische Situation missachtet.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Katzer. – Keine? – Dann Herr Professor Werning, bitte.

**Herr Dr. Werning:** Also, ganz kurz, natürlich wird es in der UN-Konvention nicht genau definiert, ich denke auch, die Ressourcenzuweisung ist eine politische Entscheidung von den Systemen, die die UN-Konvention umsetzen. Das kann man auf dieser Ebene nicht. Zur Nivellierung könnte man etwas sagen. Natürlich gibt es große Überschneidungen in dem Bereich von bestimmten spezifischen Maßnahmen und Behinderungen. Wir sehen das gerade im Bereich Lernbeeinträchtigung, aber auch Verhaltensauffälligkeiten gibt es eine hohe Übereinstimmung zwischen soziokulturellem Hintergrund, Geschlecht et cetera. Also, von daher, wenn man nur den Begriff der Behinderung in den Mittelpunkt stellt, wird man der Situation nicht gerecht. Ich habe vor einiger Zeit einen Vortrag vor amerikanischen Kollegen an der Stanford Universität gehalten und habe die Zahlen der Benachteiligungen oder der Situation von Kindern ohne deutschen Pass in Deutschland vorgestellt und die Reaktion der Kollegen, der amerikanischen Kollegen, war – also, die Überrepräsentation in Förderschulen, Sonderschulen –, die Reaktion der amerikanischen Kollegen war auch, war: Die Situation kennen wir, ähnliche Probleme haben wir bei schwarzen Schülerinnen und Schülern oder bei Hispanics, bei uns wird das unter Rassismus diskutiert. Wie macht ihr das in Deutschland? Das nur zu dieser Überschneidung.

**Vorsitzender:** Herr Eckert, bitte.

**Herr Eckert:** Ich möchte dafür werben, dass wir, Herr Heinemann, auf das, was das Kind mit Behinderung braucht, uns ganz große Mühe geben, nicht ausschließlich institutionell zu denken, sondern bezogen auf das einzelne Kind zu denken. Wir haben bisher die einfache Antwort, es gibt die Schulform X oder die Klasse Y, die ist für diese Form von Behinderung qualifiziert. Dann wird diese Behinderung festgestellt und dann wird unterstellt, dass das Kind dort die Förderung bekommt. Bekommt es auch in der Regel. Wir müssen auf das einzelne Kind gucken und müssen für das Kind die jeweilige Förderung und Unterstützung zusammensetzen. Wir müssen auch berücksichtigen, dass man heute mit einem etwas moderneren Blick versucht zu gucken auf das, was wir so gemeinhin als Behinderung bezeichnen. Die Behinderung ist etwas, was ganz deutlich in einem sozialen Kontextfaktor zu sehen ist. Je nachdem, wie die Umfeldfaktoren sind, stellt sich der Bedarf des Kindes anders dar. Das ist inzwischen in der Behindertenhilfe, im Erwachsenenbereich, im Bereich Arbeit, im Bereich Wohnen, im Bereich sonstige Assistenz, ist das inzwischen eine Binsenweisheit. Keiner würde mehr wagen, etwas anderes zu sagen. Also, wir müssen die Kontextfaktoren tatsächlich in die Hand nehmen und müssen uns lösen von der institutionellen Sicht der Dinge. Und dann wird diese ganze Ressourcenfrage, und wie bekommt das Kind, was es braucht, mit einem ganz anderen Vorzeichen diskutiert. Und selbstverständlich unterm Strich, Herr Heinemann, das Kind muss oder der Schüler oder der Heranwachsende muss selbstverständlich die Unterstützung, die Förderung bekommen, die er in seiner Situation braucht. Dazu braucht es auch eine ordentliche Diagnostik, aber es braucht nicht die Diagnostik um festzustellen, du gehörst in die Schule oder du gehörst in die Schule.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Professor Preuss-Lausitz.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Die UN-Konvention verwendet ja den Begriff der notwendigen Unterstützung. Das ist die Kategorie. Aber die ist natürlich nicht unterfüttert, das ginge auch nicht, weil das ja eine internationale Konvention ist und die Kontextfaktoren auch dazu führen, dass die allgemeinen Rahmenbedingungen von Schule völlig unterschiedlich sind. Also können wir diese Frage im Grunde genommen nur durch zwei Verfahren klären. Was haben wir bisher aufgewendet für die entsprechenden Schülerinnen und Schüler? Also, im Kontext Förderschule. Und haben wir darüber diskutiert in den letzten 30 Jahren? Außer die Verbände? Eigentlich nicht. Das heißt, wir haben akzeptiert, dass da im Wesentlichen Unterricht, gelegentlich auch spezielle Therapieangebote und so etwas gemacht wird, und

die Ausstattung ist irgendwie nicht strittig gewesen, die Gesamtausstattung meine ich jetzt. Das wäre die eine Variante, diese Frage zu beantworten.

Und die andere Variante wäre: Was machen denn die anderen Staaten und gibt es da Akzeptanz in der Lehrerschaft, Elternschaft, Gesellschaft, in der Politik? Und auch da kann man sagen, sehr unterschiedliche Antworten. Also, wenn Sie nach Italien gehen, dann gibt es da keine Lernbehinderten. Ich meine, manchmal in der Staatsspitze, aber sonst eigentlich ...

(Herr Dr. Werning: Verhaltensauffällig!)

– Verhaltensauffällig, na gut, also, wir sind da ja ... Ich ziehe diesen Einwand zurück.

Also, der Begriff der Lernbehinderten taucht da gar nicht auf, unter Kindern mit certificati, also diese Gutachten-Kinder, sind meines Wissens überwiegend beziehungsweise ausschließlich geistig Behinderte, Körperbehinderte, Sinnesbehinderte gemeint. Alle anderen Kinder sind möglicherweise schwierige Schülerinnen und Schüler oder lernschwache Schülerinnen und Schüler, die im allgemeinen Fundus der Schule gefördert werden sollen. Also Sie sehen schon auch, der Begriff, was ist ein Kind mit Förderbedarf, ist international durchaus nicht homogen, sodass das eine ganz schwierig zu beantwortende Frage ist.

Ich würde einen pragmatischen Weg gehen. Ich würde nämlich den ersten Weg gehen. Wenn wir bisher einigermaßen akzeptiert die Ausstattung der Förderschulen als ..., ja gut, also, Schule kann immer besser ausgestattet werden, aber okay, akzeptabel ist, dann würde ich das als die Nullfiguration für den gemeinsamen Unterricht betrachten, das heißt, ich würde schlicht und einfach die Ressourcen rüberleiten in die allgemeine Schule. Wenn Sie ... Und zwar kostenneutral auf der Ebene. Wenn jemand sagt, das sei ja ein Sparmodell oder so, das höre ich gelegentlich, dann weise ich immer darauf hin, dass die Schüler, wenn sie dann in der allgemeinen Schule sind, und der Finanzminister weiß das auch, der Schulsenator auch, ja auch noch allgemeine Schüler sind. Das heißt, der allgemeine Lehrer-Schüler-Faktor kommt natürlich zu dem sonderpädagogischen Lehrer-Schüler-Faktor oben drauf. Das heißt, das Kind in der Inklusion erfährt mehr pädagogische Zuwendung, rein rechnerisch, wenn Sie so verfahren. Also, kriegt nicht weniger Förderung, sondern kriegt mehr Förderung. Zumindest rein rechnerisch. Herr Heinemann, Sie schütteln den Kopf, aber es ist einfach so. Tut mir leid, das ist ein einfaches Rechenspiel.

(Zuruf des Abg. Robert Heinemann)

Na, ich habe es doch für Nordrhein-Westfalen durchgerechnet, was das bedeutet. Das bedeutet natürlich, dass Sie nach dem System kommunizierender Röhren die sonderpädagogischen Mittel von dort nach dort verlagern, dann sind sie da natürlich nicht mehr da, dann müssen Sie gegebenenfalls eine Klasse auch nicht mehr eröffnen, weil Sie an der anderen Stelle die sonderpädagogische Förderung verwenden. So verfahren ja inzwischen mehrere Bundesländer. Und das ist ein Verfahren, was nicht kostenneutral ist, weil der allgemeine Lehrer-Schüler-Faktor noch oben drauf kommt beziehungsweise schon da ist. Das ist ein ganz wichtiger Punkt, und der kostet natürlich Stellen, in Nordrhein-Westfalen kostet der ganze 1 000 Stellen bis 2020, weil wir die Sonderpädagogikmittel kostenneutral rüberziehen.

**Vorsitzender:** Zu den Ressourcen, Herr Professor Preuss-Lausitz, kommen wir ja noch.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Kommen wir noch.

**Vorsitzender:** Da haben wir einen eigenen Schwerpunkt, das verlagern wir dahin.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Alles klar.



**Vorsitzender:** Zur UN-Konvention an der Stelle auf die Frage noch etwas? – Das ist nicht der Fall. Dann habe ich als Nächste Frau von Treuenfels auf der Liste. – Frau von Treuenfels.

**Abg. Anna-Elisabeth von Treuenfels:** Meine Frage leitet sich aus Artikel 7 der UN-Behindertenrechtskommission ab, und zwar steht da drin, dass das Wohl des Kindes bei allen Maßnahmen Vorrang hat. Da stellt sich mir die einfache, aber doch sehr grundsätzliche Frage, ob eigentlich eine inklusive Beschulung wirklich nach der Auffassung der Experten für jedes Kind eo ipso die bessere ist und die anzustrebende Lösung. Falls es bejaht werden sollte, würde ich das gerne erläutert haben. Und zweitens schließt sich eine zweite Frage an: Wie werden eigentlich die anderen Kinder in einem Klassenverband auf diese inklusive Beschulung vorbereitet? Es wird immer gesagt, die profitieren davon, das nehme ich auch an, im sozialen Bereich, aber dennoch, ich frage mich einfach ganz konkret, wie werden diese Kinder eigentlich darauf genau vorbereitet. Diese beiden Fragen hätte ich gerne geklärt. Danke.

**Vorsitzender:** Die Frage an alle oder an einzelne? – Dann fangen wir vielleicht jetzt auf der anderen Seite an, Herr Professor Preuss-Lausitz, und gehen dann rüber zur anderen Seite.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Wir sind ja alle für das Wohl des Kindes. Das Wohl des Kindes ist eine Formulierung, die auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz auftaucht, die schon immer verwendet worden ist, auch die Sonderschulpflicht war übrigens begründet in früheren Jahrzehnten mit dem Wohl des Kindes. Also, was das Wohl des Kindes ist, ist ein weites Feld, um mal mit Fontane zu sprechen. Und insofern haben Sie natürlich recht. Also, die Formulierung „Wohl des Kindes“, mit der kann man praktisch eigentlich relativ wenig anfangen. Trotzdem ist sie natürlich begründet, berechtigt und es ist auch gut so, dass das da noch mal steht. Aber daraus kann ich keine konkrete Handlungsanweisung ableiten.

Die zweite Frage von Ihnen hieß ja, ist es denn für jedes Kind gut, dass es in einer allgemeinen Schule ist, um es mal so zu formulieren. Und die Frage könnte man auch stellen, ist es denn in jedem Fall gut, dass wir Jahrzehnte die Kinder in behinderungshomogene Lerngruppen und Schulen gesteckt haben. Könnte man genauso die Frage stellen. Und wer entscheidet eigentlich, was für ein Kind gut ist? Herr Kollege Ahrbeck hat ja auch schon mal davon geredet, was gut ist und was schlecht ist. Das kann man auch generell fragen. Ist der Unterricht immer gut für jedes Kind in jeder normalen Schule? Aus meiner Schülererfahrung weiß ich, nein, das ist nicht der Fall. Insbesondere, Herr Scheuerl, in meinem Gymnasium war es fürchterlich. Aber das, Scherz am Rande. Ja, ich hab ja mehrere Gymnasien die Ehre gehabt zu besuchen, und es gab auch gute Lehrer, so will ich das mal so sagen.

**Vorsitzender:** Und Sie sind bei uns und haben einen erfolgreichen Lebensweg gemeistert.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Dennoch, dennoch, Herr Kollege. So, also zurück zu Ihrer Frage. Ich würde mit dieser Formel nicht arbeiten, sage ich jetzt mal. Weil, das muss im Konkreten ausgehandelt werden. Ich will ein Beispiel nennen. An der Fläming-Schule in Berlin-Schöneberg ist ein schwerst mehrfach behindertes Kind integriert worden. Es hatte Kommunikat..., also Sprechprobleme, es hatte motorische Probleme, es hatte eine zun..., eine progressive Krankheit und ist auch inzwischen verstorben. Und da war es eine lange Diskussion mit den Eltern, wollen die das, mit den beiden Kolleginnen in der Klasse, können die das, und, Ihre Frage, mit den Kindern, wollen wir das und worauf müssen wir denn achten. Also, die geringsten Probleme waren nachher die Kinder. Also, die Kinder haben dieses Kind für sich akzeptiert, wirklich auch in der Begleitung des Sterbens, das muss ich so deutlich sagen. Das war relativ erschütternd auch für mich selbst. Und die Eltern fanden, seit das Kind in dieser Klasse war – übrigens nur zwei Stunden am Tag, wo wäre es sonst übrigens gewesen, es wäre zu Hause gewesen –, es lebte förmlich auf und blühte auf in

seiner Wahrnehmungsfähigkeit, in seiner Lebensfreude und auch in seiner Reaktion auf die anderen Gleichaltrigen. Also, das ist ein Beispiel, wo man sagen muss, das muss man dann individuell klären. Und das Elternwahlrecht oder das Hamburger Recht sagt ja auch, niemand ist gezwungen, sein Kind mit solchen Behinderungen in die allgemeine Schule zu geben. Aber wenn es gewünscht wird, dann muss man gucken, wie man das organisiert, sodass das auch von der Einstellung der Erwachsenen und natürlich von der Akzeptanz der Kinder wirklich auch funktioniert. Manchmal muss man sich auch trennen von manchen Erwachsenen oder die müssen woanders arbeiten, wenn sie das Gefühl haben der Überforderung oder so. Das finde ich dann auch richtig. Aber das ist eine Frage der Schulleitung oder des Managements der Kollegen untereinander.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Eckert, bitte.

**Herr Eckert:** Ja, das Wohl des Kindes. Sie werden hoffentlich verstehen, dass ein Elternmensch anfängt, etwas unruhig hin und her zu rutschen, wenn der Eindruck entsteht, dass der Hinweis oder der Hinweis auf das Wohl des Kindes an dieser Stelle in einer relativierende Beziehung oder relativieren soll das Postulat oder die Forderung auf das oder die Feststellung des Rechtes auf gemeinsames Lernen. Wir Eltern brauchen ordentliche Informationen und wir brauchen die Gewissheit, dass die Entscheidung, die Schulentcheidung, die wir für unser Kind treffen, die richtige ist. Wir Eltern müssen aber zunächst einmal den Respekt dafür genießen, dass diese Entscheidung auch tatsächlich aus unserer Sicht, aus unserer Weisheit, aus unserer Klugheit dem von uns gewünschten Wohl des Kindes entspricht. Das ist erst mal zu unterstellen als der normale Fall.

Das Kindeswohl, diese Vokabel, hat einen ganz anderen Zusammenhang. Und bis tatsächlich eine Situation eintritt, wo die Gesellschaft eingreifen muss in das elterliche Erziehungsrecht, das ist kodifiziert und das hat mit dieser Passage in der UN-Konvention überhaupt nichts zu tun. Es geht hier um das Individualrecht des Kindes, dass es das kriegt, was notwendig ist, und selbstverständlich handeln die Eltern für das Kind. Und, bitte, keine Pädagogen und, bitte, keine Politiker. Das machen die Eltern schon in der Regel ganz gut. Und wenn sie gut beraten sind und gestützt werden, machen sie es auch richtig. Und selbst diejenigen, die jetzt im Moment das Hamburger Schulsystem so an den Rand seiner guten Laune bringen, nämlich die Kinder, die mit herausfordernden Verhaltensweisen jetzt in dem Regelsystem auftauchen, das sind Elternentscheidungen, selbst diese Elternentscheidungen sind hoch respektabel anzugucken. Das sind nämlich sehr häufig Eltern, die selber ihre Schulkarriere als den Einstieg in die Ausgrenzung und den Einstieg in das Abschneiden von Bildungszugängen und anderen Dingen erlebt haben. Die haben selber ihre Schulzeit, in Sonderschulen teilweise, als den Einstieg in ihre dauerhafte Ausgrenzung erlebt. Das wollen sie ihren Kindern ersparen. Und an der Stelle müssen wir nicht sagen, es ist nicht zum Wohl des Kindes, sondern wir müssen die Bedingungen herstellen, dass die Eltern das auch in dem Regelschulsystem finden, was sie mit Recht erwarten.

Und nun noch einen Satz zu den anderen Kindern. Das ist ein riesen Thema, es geht da nämlich dann nicht nur um die anderen Kinder, es geht um die Eltern auch, die dazugehören, und es geht letztendlich um die gesamte Schulgemeinde. Und an diesem Thema müssen wir riesenhaft arbeiten, damit ein Verständnis dafür auch in Hamburg an den Schulen entsteht, was denn eigentlich mit den Herausforderungen gemeinsamen Unterrichtens verbunden ist. Man darf nicht das Kind einfach hinsetzen und darauf vertrauen, das wird schon irgendwie laufen. Die Eltern müssen sicher sein, dass sie auch als Eltern, bei Elternabenden oder anderswo, willkommen sind und nicht immer in dieser unwürdigen Rolle sind, sich rechtfertigen zu müssen, dass ihr Kind nun mal leider der kleine Chaot ist, der alles durcheinanderbringt. Und insofern muss das Ganze getragen werden von einer – die UN-Konvention sagt dann so schön – Bewusstseinsbildung, ein großes Wort, aber letztendlich von einem gemeinsamen Prozess, der von der gesamten Schulgemeinde zu leisten ist.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Professor Werning, bitte.

**Herr Dr. Werning:** Ja, ich glaube, es wurde jetzt festgestellt, das Wohl des Kindes ist ein schwieriger Begriff, und ich glaube, wenn wir ihn erst nehmen würden, würden wir wahrscheinlich G8 abschaffen für viele Kinder oder sonstige Dinge. Das heißt also, von daher ist die Frage, was ist das Wohl des Kindes, ist wissenschaftlich zumindest schwer zu beantworten, aber man kann natürlich auf einer anderen Ebene argumentieren, und da kann man natürlich mit Lernentwicklung, Lernerfolg, nachschulischer Entwicklung argumentieren. Und da sieht man, dass zumindest zurzeit die starke Separation und die Förderung in Förderschulen nicht zum Wohl vieler Kinder existieren.

Zweitens, Sie haben gefragt: Alle Kinder? Ich glaube nicht. Ich glaube, und das habe ich in meinem Gutachten für die sonderpädagogischen Kompetenzen in Nordrhein-Westfalen geschrieben, es wird, ich will das gar nicht beziffern, einen geringen Prozentsatz an Kindern geben, die passager aufgrund von Fremd- oder Selbstgefährdung oder aufgrund von Gruppenunfähigkeit, weil sie einfach Gruppen nicht ertragen können, in Schule sozusagen nicht den bestmöglichen Förderort finden. Ich würde sie deshalb nicht an eine Schule für Erziehungshilfe oder auf eine Förderschule, Schwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung, schicken, sondern wir brauchen da deutlich andere Institutionen, wo ich eine enge Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendpsychiatrie, Sonderpädagogik und Jugendhilfe sehen würde, wo man kompetente Konzepte in einem bestimmten Zeitraum umsetzt, und das sehe ich zwischen drei bis sechs Monaten, sodass sie dann wieder in die Regelschule zurückgeführt werden. Das heißt, jede dauerhafte ..., und Schulen sind immer auf Dauer angelegt, wenn Sie Förderschulen konstruieren, werden die immer auf Dauer konstruiert, weil Bildung etwas Dauerhaftes ist, und bei diesen Schülerinnen und Schülern braucht man sozusagen sehr qualifizierte therapeutische Maßnahmen. Ich habe selber mal in so einem Zentrum im Ruhrgebiet gearbeitet, wo wir mit Kinder- und Jugendpsychiatern, Psychologen, Sonderpädagogen gemeinsame Konzepte für die Kinder entwickelt haben und sie dann sozusagen zurück in die Regelschule gebracht haben. Und ich denke, das ist für mich das Orientierende, das heißt, es gibt keinen Grund, Kinder dauerhaft aus der Regelschule auszuschließen, aber es gibt Gründe, sie wahrscheinlich passager in eine bestimmte besondere Förderung zu geben, und das nenne ich nicht Schule, sondern das nenne ich dann therapeutisch-pädagogische Zentren, wo man das umsetzen könnte. Und ich glaube, dieser Bereich, das ist wahrscheinlich auch unstrittig, dass so was existiert und dass man das nicht auf 100 Prozent umsetzen kann.

Der andere Punkt, Sie haben gefragt, was passiert mit den Regelkindern, wie bereiten wir sie auf die Kinder vor. Das hört sich so an, als müsste man Kinder darauf vorbereiten. Also, in vielen Inklusionsschulen, in denen ich bin, macht es für die Kinder das geringste Problem, dass es dort Kinder mit Behinderungen gibt, dass es Kinder gibt, die schwieriger sind. Ich hatte das Glück, an der Laborschule Bielefeld zu arbeiten, eine relativ radikale integrative bis hin fast inklusive Schule, wo es keine Lerngruppenteilung gibt, keine nach Leistung orientierte Aufsplittung im Sek-I-Bereich und wo die Schülerinnen und Schüler sozusagen einen sehr stark individualisierten Bewertungshorizont für andere Kinder entwickeln. Der ist viel weniger an einer sozialen Norm orientiert, sondern sie wertschätzen die Entwicklung jedes einzelnen Kindes auf der Grundlage seiner möglichen Entwicklungsschritte. Also, zudem sieht man, und das zeigen nun auch Untersuchungen, das hat auch die Untersuchung an der Laborschule Bielefeld gezeigt, dass die Sozialkompetenz aller Schülerinnen und Schüler deutlich zunimmt in inklusiven Lerngruppen. Und, ich glaube, das ist auch ein wichtiger Punkt, um die Schüler brauchen wir uns, glaube ich, in diesem Kontext die geringsten Sorgen zu machen.

**Vorsitzender:** Herr Katzer, bitte.

**Herr Katzer:** Die Erfahrungen der Integrationsklassen in Hamburg seit 25 Jahren stützen das, was die Vorgänger gesagt haben. Die Frage der Akzeptanz der Mitschüler ist auf der

Ebene von Kindern in der Grundschule überhaupt kein Problem. Es gibt durchaus sozusagen Bedarf pädagogischer, gezielter Anstrengungen, wenn Schüler im Alter der Pubertät oder der Vorpubertät erstmalig mit behinderten Schülern zusammen unterrichtet werden, weil in dieser Altersphase das Bedürfnis nach Abgrenzung besonders ausgeprägt ist, so. Aber auch das ist lösbar, wenn der große Teil der Klasse entweder schon Erfahrungen hatte mit Kindern mit Behinderungen oder wenn die Atmosphäre innerhalb der Klasse so gestaltet worden ist, dass es eine Akzeptanz, eine prinzipielle Akzeptanz von Vielfalt und Unterschiedlichkeit gibt. Das ist durchgängig die Erfahrung in Integrationsklassen, wenn diese Voraussetzungen pädagogisch geschaffen werden, und sie können geschaffen werden.

Die Grundsatzfrage, ob für jedes Kind und immer, würde ich ähnlich sehen. Es ist ganz stark kontextabhängig, das ist beschrieben worden von Professor Preuss-Lausitz an dem Berliner Beispiel, auch solche Beispiele gibt es hier in Hamburg, dass Kinder mit einer Schwerstmehrfachbehinderung sehr gut integriert werden konnten und dass es aber auch Situationen gab, wo das Umfeld, nicht das Kind, aber das Umfeld nicht in der Lage war, die Bedingungen zu schaffen, dass es für dieses Kind, ja, hilfreich war oder nützlich war, so. Das heißt, es ist kontextabhängig und es ist nicht ein Merkmal des Kindes, ob es für sein Wohl gut oder nicht gut ist, inklusiv beschult zu werden.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Katzer. – Herr Professor Ahrbeck, bitte.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Ich bin in vielem mit Herrn Werning einig, nicht in allem. Ich würde die Frage gerne auch unmittelbar beantworten. Die Frage hieß: Gibt es Kinder, für die die Integration oder die Inklusion nicht von Vorteil sein kann? Die Frage ist eindeutig zu bejahen. Es gibt Kinder, bei denen dies nicht der Fall ist und bei denen andere Wege günstiger sind. Ich kann Ihnen sagen, ich habe einen Stapel wirklich von Briefen von Eltern bekommen lernbehinderter Kinder aufgrund meines letzten Buches, die sagen, sie haben erlebt bei ihren Kindern, dass diese Kinder in der Integration nicht zurechtgekommen sind, dass sie besonders sensibel waren, dass sie besonders empfindsam waren, dass sie gemobbt waren. Es war eine Erleichterung, so schreiben diese Eltern, dass diese Kinder in einem kleineren und überschaubaren Setting lernen konnten. Die Eltern sind nicht alle gleich und die Kinder sind nicht alle gleich und die Auffassungen der Eltern sind sehr unterschiedlich. Das ist das Erste. Im Zweiten schien mir, auch wenn Sie sich – ich bin in gewisser Nähe zu Herrn Werning – ziemlich einig sein sollten, die Ausführung auch durch eine gewisse Spaltung zwischen dem guten Kind und dem bösen Lehrer formuliert worden zu sein. Es liegt nie an den Kindern, wird gesagt. Es gibt keine schwierigen Kinder. Oder die auch ein wenig bagatellisierende Formel von dem herausfordernden Verhalten. Es gibt Kinder mit massivsten Störungen der Persönlichkeitsentwicklung.

Wir haben in Berlin ein sehr gutes Modell, ein Trainingsprogramm, das Denkzeit-Training, für Jugendliche mit dissozialen Entwicklungen. 80 bis 90 Prozent dieser Kinder, und das sind Schüler, jugendliche Intensivtäter, wir haben in Berlin ungefähr 600 davon, sind Menschen in aller Regel, die schwere Persönlichkeitsstörungen aufwachsen und die in den Kontext der allgemeinen Schule – deswegen gehen sie dort nicht hin – schlicht und einfach nicht zu halten sind. Und das gibt natürlich gerade in dem Lernbehindertenbereich massive Ausstoßungsprozesse, das belegt die nationale wie internationale Literatur. Es gibt keine Gruppe von Menschen, die so sehr an den Rand gedrängt wird, auch von Eltern, wie Kinder mit massiven Verhaltensstörungen. Die UN-Konvention – und ihre Interpretation – ist da schlauer gewesen. Da steht nämlich in den Beitexten: „Ein Schulsystem ist inklusiv, wenn es 80 Prozent der Kinder aufnimmt.“ Und dann, Herr Werning, da sind wir uns wieder einig, dann wird gesagt, bei 20 Prozent nicht, und die werden definiert, das sind Menschen mit massiven autistischen Störungen, das sind schwer mehrfach behinderte Menschen und das sind Menschen mit massiven Verhaltensstörungen. Und es gibt auf der Ebene der inneren Logik dieser Kinder, und die haben nicht nur ein äußeres und ein Verwahrlosungsproblem, sondern eine massive innere Problematik, Kinder, die es nicht ertragen können, in der

Gemeinsamkeit mit allen zu sein. Und die ..., nicht? Von Freyberg und Wolff, wunderschöne Buch „Störer und Gestörte“. Die sind nicht zu halten, weil es ihnen ihre inneren Notwendigkeiten nicht ermöglichen. Und für diese Kinder, und da sind wir uns einig, brauchen wir spezielle Settings, das müssen nicht lebenslange Sonderschulen sein, bin ich völlig einig mit Ihnen, wir brauchen aber lang..., spezielle pädagogische Settings von einiger Dauer. Dies ist unabdingbar und die Forderung, auch dies klang ja hier am Tisch ein wenig mit, dann sollten sich die Lehrer ein wenig anstrengen, ist die Forderung nach Lehrern ohne Erträglichkeitsgrenzen. Und ich sage Ihnen, diese Lehrer wird es langfristig nicht geben.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Ahrbeck. Ich habe jetzt eine praktische Frage in die Runde der Abgeordneten. Wir haben zu diesem Themenpunkt im Moment noch – also UN-Behindertenrechtskonvention sind wir ja noch –, wir haben jetzt Frau Heyenn, Frau Dr. von Berg, Herrn Lein, Frau Prien und Herrn Heinemann. Da wir noch beim ersten Punkt sind und es jetzt halb sechs ist, meine Frage, wären Sie alle damit einverstanden, dass wir dazu übergehen, dass wir immer jetzt fünf ..., also die fünf Abgeordneten stellen ihre Fragen, die Sachverständigen notieren sich die Fragen, und dass dann nach den fünf Fragen geschlossen geantwortet wird, oder möchten Sie einzelne Fragen stellen und einzelne Antworten.

**Abg. Dora Heyenn:** Wir möchten gerne einzelne Fragen stellen.

**Abg. Dr. Stefanie von Berg:** Ich möchte gerne schon was zur Ressource und Diagnostik stellen, weil meine Fragen von vorhin schon beantwortet wurden, weil es so lange dauert.

**Vorsitzender:** Gut. – Dann Frau Heyenn, bitte.

**Abg. Dora Heyenn:** Ja, danke, Herr Vorsitzender. Ich würde gerne wieder zurückkommen auf Hamburg. Und wir haben ja in der letzten Legislaturperiode, alle vier Fraktionen, die in der Bürgerschaft waren, einstimmig beschlossen, die UN-Behindertenkonvention im Paragraf 12 des Schulgesetzes aufzunehmen. Und jetzt stehen wir allesamt vor dem Problem, dass die Umsetzung nicht so funktioniert, wie wir uns das erhofft haben. Es gibt eine ganz große Unzufriedenheit bei den Kindern, bei den Eltern, bei den Lehrern, überall. Und was uns so signalisiert wird mit den Briefen, die wir als Abgeordnete täglich bekommen, kann man eigentlich ablesen, Inklusion ja, aber so geht es nicht.

Und, Herr Professor Werning, Sie haben ja dankenswerterweise darauf hingewiesen, dass man den Begriff Inklusion nicht nur auf Behinderte beschränken sollte, sondern ich fand das ja einen sehr guten Begriff, die Minimierung von Diskriminierung, und haben natürlich den Bogen geschlagen dazu, dass man natürlich in einem separierten Schulsystem da auch ganz große Probleme hat, Inklusion durchzuführen. Nun haben wir in Hamburg ein Zwei-Säulen-Modell. Und wir haben in Hamburg auch die Situation, dass die Inklusion eigentlich die Stadtteilschulen schultern sollen und die Gymnasien weitestgehend frei von dieser Problematik sind. Da würde ich Sie gerne fragen, ob Sie überhaupt eine Chance sehen, in einem separierten Schulsystem Inklusion erfolgreich durchzuführen.

Und bei Herrn Eckert habe ich verstanden, dass Sie an sich diese Diskussion, ob Inklusion und wie, das wollen Sie alles gar nicht mehr haben, Sie wollen, dass das jetzt zügig umgesetzt wird, in klaren Schritten. Auf der anderen Seite haben Sie darauf hingewiesen, dass es viele Eltern gibt, die sich auch nach dem Paragraf 12 in dem neuen Schulgesetz für das System Sonderschule entscheiden, und haben dann noch mal auf das Elternwahlrecht hingewiesen. Sie haben zwar jetzt eben ganz allgemein darüber gesprochen, aber ich hätte gerne gewusst, konkret für Hamburg, für die Situation, wie sie jetzt ist, was für Sie da so wichtig ist bei dem Elternwahlrecht, wo Sie da vielleicht auch Bedarf sehen, dass das stärker in den Vordergrund gesetzt werden muss.

Und an Herrn Katzer würde ich gerne noch mal auf diese Gelingensbedingung hinweisen, und, ich meine, in dem Moment, wo wir den Paragraph 12 ins Schulgesetz eingesetzt haben, ist es ja nicht so, dass wir in Hamburg Neuland betreten haben. Sie haben ja darauf hingewiesen, es gibt ja in Hamburg schon 25 bis 30 Jahre gute Erfahrung mit Integration. Das war aber ja sehr beschränkt auf einige Schulen. Das waren ja die Leuchttürme in der Stadt, wenn man so will. Und an so einer Leuchtturmschule, glaube ich, unterrichten Sie auch. Ich hätte gerne von Ihnen gewusst, wie Sie das einschätzen, dass eben die Integration beziehungsweise die Inklusion gerade im Sek-I-Bereich, dass das vorwiegend von den Stadtteilschulen geschultert werden muss oder ob Sie auch nach wie vor der Auffassung sind, dass man es vielleicht nicht an allen Stadtteilschulen, an allen Gymnasien machen sollte, sondern dass man vielleicht wieder ganz bestimmte Schulen machen sollte, wo eben die Pädagogen sind, wo eben die Ressourcen sind, wo eben die Erfahrungen sind, oder ob Sie durchaus auch der Auffassung sind, man sollte es in das ganze allgemeinbildende Schulsystem hier in Hamburg verteilen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Frau Heyenn. Das Ganze im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention zu beantworten. – Herr Professor Werning fängt mit der an ihn gestellten Frage an, bitte.

**Herr Dr. Werning:** Also, die erste Frage war, kann man Inklusion in einem separierenden Schulsystem eigentlich umsetzen. Und wenn man Inklusion sozusagen als eine Schule versteht, in der alle Kinder mit ihren individuellen Eigenschaften, mit ihrer Verschiedenheit gewertschätzt und willkommen geheißen werden, dann ist das schwierig. Es gelingt uns noch am besten in der Grundschule, weil die Grundschule eine Gesamtschule ist in Deutschland, und sie funktioniert interessanterweise am besten, so. Deshalb ist eigentlich die Idee und deshalb funktionieren ja auch gute Inklusionsmodelle in Gesamtschulen relativ gut, weil die Idee der Heterogenität eine ist, die man nicht erst an dieses System herantragen muss. Man sieht auch, dass zum Beispiel Inklusion immer dann besonders gut funktioniert, wenn Lehrerinnen und Lehrer zum Beispiel schon altersgemischte Gruppen unterrichten, überall da sagen die Lehrkräfte, ja, was soll das Problem mit Inklusion sein. Also, wir gehen gut mit heterogenen Lerngruppen um, was soll da schwierig sein, ein Kind mit Lernbeeinträchtigungen zu haben, was soll da schwierig sein, ein Kind mit einem Rollstuhl zu haben oder ein Kind, was eine Hörbeeinträchtigung hat. Dazu muss man natürlich Unterstützung kriegen, wie auch immer.

Im Sek-I-Bereich werden wir immer wieder Paradoxien, Antinomien, Widersprüche erleben. Weil, das hatte ich am Anfang gesagt, wir führen den Gedanken einer Inklusion in ein hochseparierendes, strukturell separierendes Schulsystem ein. Und von daher wird es keine sozusagen glatte Einführung geben. Wenn Sie fragen, das Zwei-Säulen-Modell, wir werden die Gymnasien wahrscheinlich in einem bestimmten Bereich mit einbeziehen können, und das wird die zielgleiche Integration sein. Das heißt, Kinder, die eigentlich zielgleich zu integrieren sind, und das ist auch etwas sehr Leichtes, da muss man sich ja auch fragen, warum soll ein Kind, was im Rollstuhl sitzt, nicht zum Gymnasium gehen, oder ein Kind, was einfach über ein Headset das noch mal verstärkt bekommt, was der Lehrer sagt, nicht zu einer normalen Schule gehen. Das hat auch nichts mit der Umstellung dann zu tun.

Schwierig wird es immer bei zieldifferenter Integration, wo man das Unterrichten, das gleiche Unterrichten für alle Schülerinnen und Schüler aufgeben muss und sich der Individualität des Kindes annähern muss. Und da würde ich vorschlagen, aus meiner Sicht, dass die Frage, wie kann man die zweite Säule neben dem Gymnasium so stark machen, dass sie inklusionsfähig ist. Und wir sehen, dass ja viele Eltern nicht unbedingt das Gymnasium wählen, weil sie merken, dass die Schule neben dem Gymnasium, wenn sie denn so angelegt ist, dass sie alle Bildungsgänge offen hält, eigentlich auch eine gute Alternative sein kann. Und dann, und das ist eine politische Entscheidung, Schulen, die sich dieser inklusiven Aufgabe stellen, brauchen mehr Ressourcen. Schulen, die es sich leicht machen und sozusagen die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern versuchen auszublenden, wie

immer sie das machen wollen, brauchen weniger Ressourcen. Und von daher muss man politisch steuernd eingreifen, dass diese Schulen mehr Ressourcen kriegen, und zwar, ich würde zustimmen, sie brauchen einmal Ressourcen für die Schülerinnen und Schüler, sie brauchen aber auch zurzeit Ressourcen für das Change Management, was ansteht. Also, wir müssen eine ..., ja, es müssen strukturelle Veränderungen an den Schulen umgesetzt werden. Ich leite gerade ein Evaluationsteam in der Schweiz, da hat man im Kanton Aargau immerhin 20 Millionen Schweizer Franken für die Unterstützung des Umbaus in ein inklusives Schulsystem angesetzt. Das wird man hier nicht hinkriegen, so viel Geld haben wir nicht, aber die Frage ist, man wird Gelder nicht mehr sozusagen danach verteilen müssen, dass alle schon was Gleiches kriegen, sondern die Schulen, die sich dem Change Management stellen, müssen auch in dieser Weise höhere Ressourcen kriegen, denn sie leisten gesellschaftlich höherwertige und notwendige Arbeit. Und das muss man einfach honorieren. Und dann wird man sicherlich die Schulen so ausstatten können, dass sie stark genug sind, inklusive Klassen bilden zu können, davon bin ich überzeugt.

**Vorsitzende:** Vielen Dank für die Stellungnahme. – Herr Eckert bitte.

**Herr Eckert:** Frau Heyenn, bevor ich zu dem Elternwahlrecht etwas sage, ein Hinweis zu Ihrer anderen Frage „Integration oder gemeinsames Lernen“ in dem Zwei-Säulen-System, was wir haben. Ich hatte gedacht, das eigentlich nachher unter „Erfahrungen aus anderen Ländern“ anzusprechen, aber ich sage es jetzt, weil es gerade passt. Ich habe ein Beispiel, das ich ganz kurz erwähnen möchte, aus einem anderen Land, nämlich aus Schleswig-Holstein, das ist ja nicht so ganz weit weg, wo ein sehr schöner Bericht vorliegt über das Städtische Gymnasium in Bad Segeberg, ist noch, also ist wirklich nicht weit weg, in dem zum Beispiel, unter anderem, zum Beispiel hier eine neunte Klasse – ich habe aus dem Internet eine wunderschöne PowerPoint-Präsentation gezogen –, über die neunte Klasse gesagt wird, in der neunten Klasse werden – Gymnasium, Segeberg, städtisches, also keine Reformveranstaltung –, in der neunten Klasse werden acht Mädchen und 14 Jungen unterrichtet, zwei Schülerinnen und ein Schüler haben den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, ein Schüler hat den Förderschwerpunkt Lernen. Und dann ein paar Folien weiter heißt es über das Prinzip der Freiwilligkeit und schließlich: „Bisher gab es immer genügend Schüler, die in die Integrationsklasse wollten. Mittlerweile gibt es kaum noch Lehrerinnen und Lehrer, die sich eine Arbeit in der Integrationsklasse nicht vorstellen können.“ Will heißen, wir haben das System, wir können es beklagen oder auch nicht beklagen. Wir werden es noch eine Weile haben, aber wir müssen auch mit diesem System Gymnasium umgehen und dieses System Gymnasium kann unendlich viel dazu beitragen. Und das ist ..., in einem Stadtstaat wie Hamburg mit den kurzen Wegen müsste es doch nun wirklich locker mindestens so gut gehen, und so ein paar Sachen gibt es ja schon, die da unterwegs sind, wie anderswo. Man muss es nur machen, und das meinte ich vorhin, man muss nur mal endlich aus der Ebene des Ob in die Ebene des „da liegt ein Stein, da gehen wir drum herum oder klettern drüber“, aber jedenfalls machen wir nicht mehr die Diskussion darüber, ob wir lieber in die Ebene oder in die Alpen wollen.

Und nun noch zum Elternwahlrecht. Das Elternwahlrecht ist aus unserer Sicht wirklich sehr, sehr wichtig. Es ist letztendlich sehr plakativ zusammengefasst der Schutz davor, dass die Befürchtung eintritt, dass die Integration ein Sparmodell wird, man löst die teure Sonderpädagogik auf oder diese teuren Sonderstrukturen und macht es in der Integration. Alle bestreiten das und keinem unterstelle ich das, dass er es machen würde, aber selbstverständlich ist es aus der Elternsicht ..., hat man es gerne ein bisschen sicherer. Und wir gehen davon aus, dass wir dies Wahlrecht der Eltern haben und brauchen, solange das System tatsächlich, das neue System nicht die Attraktivität und die Belastbarkeit nachgewiesen hat, die die Eltern erwarten. Das ist ganz einfach, das ist ganz pragmatisch und deswegen würde unser Verein vorneweg protestieren, wenn es darum ginge, jetzt die vorhandenen Sonderschulen zuzumachen oder als Steinbruch oder sonst wie was zu benutzen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Katzer, an Sie ging die dritte Teilfrage.

**Herr Katzer:** Ich würde gerne das, was Professor Wernich – Werning, Entschuldigung – gesagt hat, konkretisieren am Beispiel der Stadtteilschulen in Hamburg und ein paar Besonderheiten in Bezug auf Inklusion der Stadtteilschulen gegenüber der Gesamtschule Grundschule benennen und komme zu dem gleichen Schluss. In den Stadtteilschulen in Hamburg ist es so, dass nur circa 45 Prozent der Regelschüler – also die, die bisher, bis vor zwei Jahren die allgemeinen Schulen besucht haben – des Jahrgangs beschult werden, aber 100 Prozent der integrativ beschulten Schüler mit dem Förderschwerpunkt LES aufnehmen müssen. Das ist die erste Besonderheit, während ja an den Grundschulen 100 Prozent des Jahrgangs 100 Prozent aufnehmen – hier sind es 45 Prozent, die 100 Prozent aufnehmen.

Das Zweite ist, dass die Stadtteilschulen eine vorausgelesene Schülerschaft haben, weil eben 55 oder 52 Prozent der Schüler auf den Gymnasien sind. Und das bedeutet, dass die sogenannten PISA-Risikoschüler, wie sie in der Studie genannt wurden, die in Hamburg 27 Prozent eines Jahrgangs ausmachen, konzentriert auf diese 45 Prozent sind, das heißt, über die Hälfte der Schülerschaft ausmachen. In den einzelnen Stadtteilen sehr, sehr unterschiedlich, in manchem Stadtteil vielleicht nur ein Viertel und in anderen möglicherweise drei Viertel der Schülerschaft. Das bedeutet, dass ein großer Teil der leistungsstarken und sozialkompetenten Schüler in vielen dieser Klassen nicht vorhanden ist. Und Sie sagten zutreffend – und diese Erfahrungen haben wir an der eigenen Schule gemacht im Laufe der Jahre, weil sich auch die Schülerschaft in den integrativen Klassen verändert hat gegenüber den sogenannten Pilotjahrgängen damals –, dass die Integrationskraft einer Klasse, die leistungsstarke und sozialkompetente Schüler hat, sehr, sehr, sehr viel höher ist, als es in vorausgelesenen Klassen der Fall ist und dass umgekehrt die pädagogische – ja, wie soll ich sagen –, also, die Notwendigkeit, pädagogisch trotzdem daraus eine für alle Kinder und Schüler gelingende Veranstaltung zu machen, deutlich mehr Personaleinsatz benötigt, weil die Unterstützung unter den Schulen, sozusagen die Schüler als zweite Pädagogen, dort in sehr viel geringerem Maße und zum Teil überhaupt nicht auftaucht.

Die dritte Besonderheit ist, dass die Klassenfrequenzen in den Stadtteilschulen ab Jahrgang 7 insbesondere deutlich höher sind als in den Grundschulen, insbesondere, was die sogenannten KESS-I/II-Schulen angeht, das heißt also die Schulen, die eine Schülerschaft haben, die einen sehr stark belasteten sozialen familiären Hintergrund haben, und dass insbesondere Jahrgang 7 bis 10 formal die Klassenfrequenzen herabgesetzt worden sind, aber nicht die schülerbezogene Lehrerzuweisung. Das heißt, die Klassen sind kleiner, aber man hat jetzt auch weniger Stunden für Förderung und Differenzierung, also alles unabhängig jetzt erst mal von Inklusion. Aber das sind erst mal die besonderen Bedingungen in den Stadtteilschulen im Vergleich zu den Grundschulen in Hamburg.

Der vierte Unterschied liegt darin, dass in den meisten Jahrgängen in der Stadtteilschule die Schüler die Phase der Pubertät durchleben. Und jeder, der Kinder hat, weiß, was das bedeutet, dass das nicht die Phase ist, wo das intensive Lernen an erster Stelle steht, das heißt, die Lern- und Verhaltensprobleme nehmen ohnehin bei allen Kindern in der Regel in dieser Lebensphase zu. Und wenn dies dann noch in dem Kontext, den ich vorher geschildert habe, der Fall ist, macht es deutlich, dass dort eine besondere pädagogische Anstrengung notwendig ist, um dort Inklusion erfolgreich leisten zu können. Man kann es, aber dazu braucht es wirklich zusätzlicher pädagogischer Ressourcen, weil die Bedingungen, die wir in der Grundschule haben, leider dort nicht sind.

Fünftens, die Besonderheit in der Stadtteilschule ist, dass es darum geht, einen Schulabschluss zu machen, und das erklärte bildungspolitische Ziel der jetzigen Regierung ist, die Zahl oder den Anteil der Schüler, die ohne Abschluss abgehen, zu halbieren. Der größte Teil, mittlerweile noch der größte Teil derjenigen Schüler, die ohne Schulabschluss



abgehen, sind die Schüler mit dem Förderschwerpunkt LES, und die Erfolgsquote in Bezug auf den Abschluss ist in Hamburg ...

**Vorsitzender:** Herr Katzer, ganz kurz, möchten Sie für das Protokoll kurz, damit es an der Stelle mal steht, damit die anderen Abgeordneten wissen, wenn Sie von LES sprechen, was das heißt?

**Herr Katzer:** Ach so, Entschuldigung, ja. Also Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache, LES abgekürzt.

So, ich war jetzt ..., genau, ich war jetzt bei der, sozusagen, der Abschlussquote an Hamburger Förderschulen, und die liegt bei 20 Prozent. So, das heißt, wenn die Stadtteilschule die Aufgabe bekommt, die Schüler mit diesen Förderschwerpunkten zu einem Abschluss zu führen, bedarf es insbesondere in den Jahrgängen, die abschlussnah sind, in der Stadtteilschule einer besonders intensiven Förderung. Wir haben an unserer Schule über viele Jahre Erfahrungen gemacht, dass bei einer sehr intensiven Förderung, wie sie beispielsweise einzelne Schüler, die auch mit diesem Förderschwerpunkt in Integrationsklassen waren, wenn ein Platz frei war, dass dort die Abschlussquote sehr, sehr, sehr viel höher ist, als die in den Förderschulen, aber mit einer sehr, sehr großen Ressource in der individuellen Förderung in Richtung auf den Abschluss. Es ist möglich, aber nicht zum Nulltarif.

Sechstens, eine Besonderheit an den Stadtteilschulen liegt auch darin, dass, wenn die Rahmenbedingungen für Inklusion nicht so sind, dass alle Kinder vernünftig gefördert werden, sowohl die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch die ohne, dieses nicht nur zum Schaden der Kinder ist – das wäre es in allen Schulformen –, sondern dass dies eine Auswirkung auf die Schulform selber hat. Nämlich, dass die Gefahr besteht, dass ein Negativkreislauf, ein Teufelskreislauf in Gang kommt, dass die noch bisher verbleibenden leistungsstärkeren, sozial stabilen Schüler in Zukunft von bildungsinteressierten Eltern und informierten Eltern nicht mehr an der Stadtteilschule angemeldet wird und die davor, in den Punkten davor genannte Problematik sich verschärfen könnte. Das heißt, hier geht es auch letztendlich um die Frage, ob das von der Bürgerschaft vor mehreren Jahren auf Basis der Empfehlung der Enquete-Kommission beschlossene Zwei-Säulen-Modell in Hamburg funktioniert, im Übrigen langfristig auch für die Gymnasien funktioniert, denn, wenn wir eine Gymnasialquote von 70 Prozent haben, ist auch der Bildungsauftrag des Gymnasiums nicht zu erfüllen, der der Stadtteilschule leider auch schon vorher nicht.

Das wären aus meiner Sicht die Besonderheiten, die zu berücksichtigen sind und die auch anders sind als in Bremen beispielsweise, für die ja auch ein Gutachten vorliegt oder eine Empfehlung. In Bremen ist es so, dass die Gymnasialquote aufgrund entsprechender bildungspolitischer Weichenstellung bei 30 Prozent liegt und 70 Prozent in der entsprechenden zweiten Säule sind. Das heißt, dass dort die Integrationskraft der Lerngruppen in den dortigen – ich weiß nicht genau, wie sie heißen, Stadtteilschulen oder wie auch immer, oder Oberschulen –, dass dort die Integrationskraft sehr viel größer ist, das heißt, auch die Verhältnisse von Bremen, eines Stadtstaates, wo jetzt auch eine vergleichbare schulgesetzliche Grundlage da ist, mit Hamburg so ohne Weiteres nicht zu vergleichen ist. Ja, soweit erst mal.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Katzer. Wir sind jetzt schon weit in den nächsten Themenschwerpunkt vorgespungen, wo es dann noch mal um die Ressourcen geht. – Frau Dr. von Berg, machen Sie den Bogen zurück zur UN-Konvention, oder ...?

**Abg. Dr. Stefanie von Berg:** Also, ich war ja ganz beeindruckt, wie Frau Heyenn das gelungen ist, unter der Behindertenrechtskonvention ihre Fragen zu allem Möglichen unterzubringen.

(Zuruf der Abg. Dora Heyenn)

Ja, hat ja den Zweck erfüllt. Ich würde wirklich gerne Butter bei die Fische haben und würde gerne wirklich nach Diagnostik und Ressourcierung fragen, wenn das jetzt okay ist.

**Vorsitzender:** Dann warten wir noch die anderen Fragen ab und machen dann den nächsten Themenschwerpunkt. Haben wir noch Fragen zum Themenkomplex UN-Behindertenrechtskonvention? – Frau Dr. von Berg, Sie standen ja auf der Liste. Also, Sie haben dazu nichts gezielt. Dann notiere ich Sie als Erstes für den nächsten Punkt gleich.

(Abg. Dr. Stefanie von Berg: Super!)

Wunderbar. So machen wir das. – Dann hätte ich Herrn Lein.

**Abg. Gerhard Lein:** Ja, vielen Dank, Herr Scheuerl. Ich habe eine Frage an Herrn Professor Preuss-Lausitz, möglicherweise auch an die anderen, wenn es da ergänzende Anmerkungen gibt. Inklusion ist jetzt Teil der Hamburger Gesetzeslage. Bedeutet das, dass jeder zu jedem gewünschten Zeitpunkt das Individualrecht hat – Inklusion ist ja ein Individualrecht des Kindes –, in ein inklusives System einzusteigen? Oder welche Regelungen kann der Staat vornehmen, zu sagen, so, das geht nur zu zum Beispiel erste und fünfte Klasse oder mit anderen Verfahren? Und die Frage auch, haben Eltern eigentlich das Recht, sich individuell einzuklagen in ein inklusives Schulsystem, wo möglicherweise Schulleitung, Kollegium oder Staat sagt, also Landesbehörde – das ist der eine Fall, den wir hier auch angesprochen haben –, das geht aber nicht.

**Vorsitzender:** Die Frage geht an wen?

**Abg. Gerhard Lein:** Zunächst mal an Herrn Professor Preuss-Lausitz.

**Vorsitzender:** Herr Professor Preuss-Lausitz.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Ein Recht ist ein Recht, also es ist einklagbar, sonst ist es kein Recht. Das ist erst mal der Grundsatz. Das Bundesverfassungsgericht hat 1997 ja in einer Entscheidung über einen Inklusionsfall in Hannover. Ein körperbehindertes Kind wollte in eine integrierte Gesamtschule, die Gesamtschule hat das abgelehnt aufgrund fehlender Ressourcen und es gab am Schluss also eine BVG-Entscheidung, und dort wurde gesagt – da gab es ja auch noch nicht die UN-Konvention, ja, aber –, der Staat habe das Recht, auch bei dieser Frage, bei dieser Gesundheitsfrage ..., erstens müsse das individuell entschieden werden, nicht pauschal, also nicht aufgrund einer Behinderungsart, und zweitens dürften aber auch finanzielle Erwägungen eine Rolle spielen. Das gilt ja auch für die Frage der Klassenfrequenz. Das ist eine Sache, die entweder Parlamente oder Verwaltungen entscheiden und nicht individuelle Rechte sind von Menschen, von Eltern oder Kindern.

Und so auch hier. Also, wenn man dieses BVG-Urteil von 1997 entsprechend interpretiert, dann würde zwar die Entscheidung des Urteils in diesem konkreten Fall sicher anders ausgehen, aber die Argumentation ist schon auch, ja, es gibt auch finanzielle Erwägungen. Damals gingen die Richter davon aus, dass die Inklusion, in diesem Fall dieses Mädchens, sehr viel teurer sei. Es wurde aber keine Gegenrechnung gemacht, was denn ein entsprechender Platz in der Förderschule ... Also, das würde heute sicher anders diskutiert, auch kompetenter. Und dennoch ist es legitim, zu sagen, ja, das Parlament oder der Gesetzgeber lässt dieses Recht sukzessive hochwachsen. Ob ein Kind – die Eltern im Namen des Kindes – klagt und sagt, ich will aber jetzt zurückgeführt werden und trotzdem die sonderpädagogische Förderung behalten – weil, Rückführung gibt es ja auch jedes Jahr, wenn auch wenig –, das wäre ein interessanter juristischer Fall, den wir, glaube ich, noch

nicht so hatten, aber ich glaube, die Behörde ist durchaus legitimiert, so zu verfahren, oder das Parlament, wie sie das jetzt vorhaben, jahrgangswise hochwachsend.

**Vorsitzender/Abg. Dr. Walter Scheuerl:** Vielleicht für das Protokoll nur meinerseits die Ergänzung. Es handelt sich um das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom – Moment, es ist zitiert im KMK-Beschluss vom 18. November 2010 –, es ist das Urteil vom 8. Oktober 1997, Aktenzeichen 1 BvR 9/97. Und es sagt, das ist nämlich interessant, das ist nur eine kleine Anmerkung dazu, im KMK-Beschluss heißt es dazu: „Entscheiden sich die Eltern eines Kindes mit einer Behinderung oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf für ein gemeinsames Lernen mit nicht behinderten Schülerinnen und Schülern in der allgemeinen Schule, so ist diese der vorrangige Lernort. Dies erfordert auf jeden Fall eine eingehende Prüfung des Elternwunsches und eine für die Beteiligten transparente Auseinandersetzung mit dem durch den Wunsch auf gemeinsame Beschulung zum Ausdruck gebrachten elterlichen Erziehungsplan.“

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Aber Herr Scheuerl, diese Passage wiederum, die ja vor der Verabschiedung der UN-Konvention formuliert worden ist, ist obsolet. Das muss ich so deutlich sagen. Nicht damit hier ein falscher Eindruck ist, dass ich dem auch noch zustimmen würde. Obsolet, weil natürlich die Rechtslage sich geändert hat. Da können Sie die Verfassungsrechtler unisono anschauen. Ich habe nur auf die finanzielle Argumentation und das Recht des Parlaments, seine Schulverhältnisse entsprechend schrittweise umzusetzen, hingewiesen.

**Vorsitzender/Abg. Dr. Walter Scheuerl:** Nur zur Klarstellung, das Zitat kommt aus dem KMK-Beschluss vom November 2010, der ist also zwei Jahre nach der UN-Konvention verfasst worden.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Sie wissen, dass die KMK selbst intern sehr unstrittig ist an dieser Frage, und die KMK ist keine juristische Bundesverfassungsgerichtsinterpretationsstelle oberster Güte. Das muss ich an dieser Stelle deutlich sagen.

**Vorsitzender/Abg. Dr. Walter Scheuerl:** Da stimme ich Ihnen zu und Herr Senator Rabe wird ja demnächst den Vorsitz in der KMK übernehmen. Auch insoweit werden wir also vielleicht noch Entwicklungen erleben.

(Senator Rabe: Da freue ich mich schon drauf!)

Als Nächstes auf der Frageliste habe ich Frau Prien. – Frau Prien, bitte.

**Abg. Karin Prien:** Ja, vielen Dank, Herr Vorsitzender. Ich würde gerne anknüpfen an die Frage von Frau Heyenn, die noch nicht beantwortet worden ist im Zusammenhang mit dem, was wir jetzt soeben erörtert haben. Frau Heyenn warf die Frage auf, wieweit mit der Behindertenrechtskonvention vereinbar sei – zumindest im Rahmen eines sukzessiven Aufwachsens der Umsetzung –, bestimmte, wie Sie sich ausgedrückt haben, Leuchtturmschulen mit der inklusiven Beschulung zu beauftragen. Inwiefern halten Sie dieses – zunächst mal Herr Professor Ahrbeck, Herr Katzer und auch Herr Eckert – für einen Weg, zumindest einen, ja, Aktionsplan – sei er nun auf zehn oder 15 Jahre ausgestaltet – zu erreichen?

In diesem Zusammenhang würde mich, Herr Eckert, noch mal interessieren, Sie warfen auf, dass die Eltern, die jetzt die Entscheidung getroffen haben, ihre Kinder auf die eine oder andere Schule zu schicken, den Respekt, insbesondere auch der anderen Eltern, der Lehrer sowieso und der Schulen, erwarten dürfen. Da würde ich Ihnen ausdrücklich zustimmen. Dennoch gibt es dort Probleme. Auch das haben Sie ja erwähnt. Wie könnte so ein Prozess aussehen, der diese Akzeptanz steigert? Oder halten Sie das für etwas, was man nicht steuern oder beeinflussen kann? Müssen die halt damit klarkommen, damit leben oder ist

das etwas, was auch Teil des Aktionsplanes und in einem sukzessiven und zeitlich gestreckten Verfahren sein müsste?

**Vorsitzender:** Vielen Dank für die Frage im Lichte der UN-Konvention. – Herr Professor Ahrbeck.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Nun war ja aus den Eingangsstatements gar nicht klar, was es bedeutet, die UN-Konvention in Bezug auf die schulische Umsetzung. Aber die Idee, die sie haben – ich weiß nicht, ob ich sie ganz richtig verstanden habe –, ich habe sie an der Literatur in anderen Stellen wiedergefunden. Herr Schröder, der nunmehr in Hamburg lehrt, hat kluge Ideen dazu gehabt und gesagt, es muss eine Region inklusiv organisiert sein, weil die Bedürfnisse der Schüler auch in einem Stadtteil oder in einem großen Segment einer Stadt sehr, sehr unterschiedlich sein können. Er hat sich mit ziemlicher Eindeutigkeit dafür ausgesprochen, dass nicht alle Schulen gleich sind, gleich ausgestattet, aber dass in der Region dafür gesorgt wird, dass jeder Schüler das bekommt, was er gerade braucht. Also, ein Beispiel war, wenn Sie hochbegabte Kinder mit Migrationshintergrund haben, die sehr, sehr schwach in der Sprache sind, brauchen die möglicherweise wirklich etwas anderes als Kinder, die mit Migrationshintergrund keine Sprache haben und intellektuell große Schwierigkeiten haben.

Ich möchte in dem Kontext, um auch nicht allzu idyllischen Vorstellungen Vorschub zu leisten, auf eine Untersuchung Terharts verweisen. Herr Terhart hat gefragt Lehrerinnen und Lehrer, ob sie einen hochindividualisierten Unterricht für gut halten würden. Die Antwort war, 95 Prozent haben gesagt, das ist gut. Und dann hat Herr Terhart gefragt – oder können auch 93 oder 91 gewesen sein –, und dann hat Herr Terhart gefragt: Wie halten Sie es realistisch bei sehr, sehr unterschiedlichen Schülergruppen, wirklich hochindividualisiert zu unterrichten? Und da haben 89 Prozent gesagt, unter realistischer Betrachtung ist dies nicht möglich. Die Schlussfolgerung von Herrn Terhart war, man soll aufhören, Lehrer zu quälen mit Dingen, die sie beim besten Willen nicht erreichen können. Insofern habe ich für Ihre Idee schon eine gewisse Sympathie, zu sagen, vielleicht muss man ein solches System unterschiedlich organisieren, sodass jeder Mensch mit Behinderung die bestmöglichen Wege für sich findet zur Partizipation in einem unterschiedlich gelagerten regionalen System. Aus meiner Sicht gehören in begrenztem Maße auch Sonderschulen oder Sonderklassen dazu. Ich finde, dass dieser Ansatz einen gewissen Charme hat. Das muss ich wirklich sagen.

Ich möchte abschließend eins – nicht um Streit zu machen, aber gesagt werden muss es trotzdem – hinzufügen, Herr Werning hat eben gesagt, die Schulen, die inklusiv arbeiten, würden eine höherwertige Arbeit verrichten. Das heißt, die Schulen, die nicht inklusiv arbeiten, verrichten eine minderwertigere Arbeit. Ich wäre vorsichtig mit solchen Äußerungen, wirklich.

(Zuruf)

– Nicht so hochwertig. Das ist das Gleiche noch mal. Ich bitte Sie.

**Vorsitzender:** Herr Katzer. Die Frage ging, glaube ich, als Zweites an Sie.

**Herr Katzer:** Ich glaube, wir müssen erst mal differenzieren, was die Förderschwerpunkte angeht, weil auch die Quantitäten völlig unterschiedlich sind. Ich nenne mal ein paar Zahlen, um die Dimension deutlich zu machen. Wir haben in Hamburg pro Jahrgang, ich glaube, 26 Integrationsklassen, in der Regel mit drei bis vier Schülern mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, körperliche Entwicklung, Hören, Sehen, Autismus. Das heißt, pro Jahrgang sind das ungefähr 100 Schüler. Interessanterweise hat Hamburg seit vielen Jahren bundesweit die mit Abstand höchste Inklusionsrate in dem Bereich Förderschwerpunkte geistige Entwicklung und körperliche Entwicklung, nachzulesen in dem Gutachten von Herrn

Klemm und Preuss-Lausitz. So, das heißt, während Hamburg insgesamt, wenn wir alle Förderschwerpunkte nehmen, vor zwei Jahren relatives Schlusslicht in der Bundesrepublik war.

So, und interessant ist, dass, nachdem wir jetzt im zweiten Jahr das uneingeschränkte Recht auf inklusive Beschulung haben, dass diese Quote in den von mir eben genannten Förderschwerpunkten – ich sage zur Einfachheit halber, mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf, um das abzukürzen –, dass diese Quote ungefähr gleich geblieben ist. Wir haben auch jetzt noch ungefähr 100 Schüler mit diesen Förderschwerpunkten inklusiv, das sind ungefähr 38 Prozent, und die anderen 62 Prozent in speziellen Sonderschulen. Und Herr Eckert hat schon etwas dazu gesagt, warum das in diesem Bereich so ist, also, erst mal, warum es so hoch war überhaupt, viel, viel höher als in allen anderen Bundesländern. Das hatte etwas zu tun damit, dass Hamburg sehr frühzeitig vor 25 Jahren begonnen hat, in der Grundschule, auf Initiative der Eltern, die zunächst mal in den Kindergärten durchgesetzt haben, dass ihre Kinder integrativ im Kindergarten sein durften, dann haben sie durchgekämpft, dass sie in der Grundschule integrativ beschult werden, dann haben sie durchgekämpft, dass es in der Sekundarstufe 1 der Fall ist, und dann haben sie anschließend noch durchgekämpft, dass auch in dem berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bereich zumindest Ansätze integrativer ..., oder Formen, die nicht für alle ausreichten, aber gute Beispiele geschaffen haben. Und damals war die Lobby, sage ich mal, der Eltern, die dieses durchgesetzt haben, sehr stark. Und sie haben bundesweit einmalige Bedingungen durchgesetzt, eine wissenschaftliche Begleitung, die von Anfang an nicht nur deskriptiv, sondern sozusagen auch mitwirkend in dem zu erforschenden Feld, diesen Versuch über zehn Jahre begleitet hat, und so weiter. Das hat dazu geführt, dass in diesen Bereichen Hamburg eine so hohe Inklusiv- und Integrationsquote erreicht hat, während in dem Bereich Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung es bei 3 Prozent lag, oder so was, also fast null.

Jetzt ist interessant die Entwicklung seit zwei Jahren. In dem Bereich LES – ich hatte vorhin die Abkürzung erklärt – haben wir eine Situation, dass zurzeit 1 000 Schüler jährlich, 1 000 Schüler jährlich in die allgemein en Schulen gehen. Und wir haben in dem anderen vorher genannten Bereich ungefähr 1 000 Schüler im gesamten Schulsystem, die sich auch nicht vergrößert. Und das heißt, wir werden in wenigen Jahren – ich gehe davon aus, dass der Anteil sogar noch etwas steigen wird und kaum noch Anmeldung in den Förderschulen stattfindet –, werden es 5 000 Kinder ungefähr sein. Und das ist auch gut so. Nur, es ist eine ganz andere Größenordnung – deswegen nenne ich diese Zahlen –, ob wir über die Schüler mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf sprechen oder über die Schüler mit LES. Deswegen müssen wir für beide, glaube ich, getrennt auch auf diese Frage, die Sie gestellt haben, differenzierte Antworten geben. Die Eltern geben faktisch Antworten. Im letzten Jahr war es so, dass die Eltern, die ihre Kinder integrativ mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf angemeldet haben, davon haben 75 Prozent der Eltern die Kinder an nur 16 Standorten angemeldet. Das waren Standorte, die Erfahrungen mit Integrationsklassen hatten – übrigens nicht alle wurden angewählt, sondern auch dort wurde von den Eltern geguckt. Da müssen wir gar nicht über Schwerpunktschulen reden, sondern das war eine Abstimmung mit den Füßen. Und, ich glaube, das macht insofern auch Sinn. An dieser Stelle handeln die Eltern sehr überlegt, weil sie wissen, wenn mein Kind als Einzelintegration in eine Schule kommt, dann bekommt es eine Ressource, die in der Regel nicht ausreichend ist, weil es eben nur für das eine Kind in der Klasse vorhanden ist. Und von daher macht es Sinn, dass zumindest bei Schülern mit erhöhtem Förderbedarf möglichst mehrere Kinder auch in einer Klasse sind, damit – ähnlich, wie in Integrationsklassen – gewährleistet ist, dass auch eine durchgängige Doppelbesetzung möglich ist. Zu den Ressourcen sage ich gleich noch mal was, aber ich will jetzt erst mal diesen Faden weiterspinnen.

Um die Integrationsquote in diesem Bereich mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf zu erhöhen, wäre nötig, dass ein integriertes therapeutisches Angebot stattfindet, was es zu Recht in den speziellen Sonderschulen gibt, insbesondere in den

Schulen für Kinder mit Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung. Das sind Ganztagschulen, und während des ganzen Tages sind in den Unterricht integriert therapeutische Angebote. Dieses ist zurzeit selbst in den pädagogisch gut ausgestatteten Integrationsklassen, aber nicht therapeutisch gut ausgestatteten Integrationsklassen der Fall. Das wäre also eine wichtige Ergänzung, um in diesem Bereich auch annähernd gleiche Bedingungen zu schaffen, dass es ein echtes Elternwahlrecht gibt und nicht aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen ein faktisch eingeschränktes Elternwahlrecht gibt. Das wäre der Bereich erhöhter sonderpädagogischer Förderbedarf. Völlig anders stellt sich das dar auch aufgrund der Quantitäten. Wenn im Stadtteilschulbereich die Quote an Schülern mit dem Förderschwerpunkt LES jetzt schon bei ungefähr 10 Prozent – wir haben die neuen Statistiken noch nicht, ich vermute mal, dass sie inzwischen höher ist, weil sie ja doppelt so hoch ist wie im Grundschulbereich – ist, also wenn Sie das noch, die CDU hat, glaube ich, so einen Vorschlag gemacht, pro Bezirk zwei Schulen. Ich habe das mal, also, nicht mit dem Taschenrechner, aber so Pi mal Daumen durchgerechnet, dann haben Sie in jeder Klasse die Hälfte der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das wird kein Erfolgsmodell sein. Also, das ist sehr einfach zu beantworten.

Das heißt, in diesem Falle wird das in die Fläche gehen müssen, dort kann es nicht Sinn machen, diese Schüler auf wenige Stadtteilschulen zu konzentrieren. Aber die Aufgabe ist riesig aufgrund der großen Anzahl und aufgrund der Geschwindigkeit, mit der ganz viele Schulen, die bisher überhaupt keine Erfahrung mit inklusivem Unterricht hatten, dass dieses gelingt. Es ist möglich, aber es bedarf einer besonderen Anstrengung. Und mein Eindruck ist, dass im politischen Raum noch nicht begriffen worden ist, dass dieses die größte Schulreform seit Jahrzehnten in Hamburg ist, mal abgesehen von der nicht zustande gekommenen Primarschulreform, die größte Schulreform seit mehreren Jahrzehnten ist, weil sie auf allen Ebenen, auf allen Ebenen, auf der Ebene der Art des Unterrichtes, auf der Ebene damit auch der Qualifikation und Kompetenzen der Lehrkräfte, auf der Ebene der notwendigen Teamentwicklung, die in den meisten Schulen nicht sehr weit bisher gediehen ist, auf der Ebene der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen – und ich könnte jetzt noch zehn Punkte weiter aufführen –, dass dies die größte Schulreform seit mehreren Jahrzehnten ist und dass versäumt worden ist, begleitend zu der Änderung des Paragraphen 12, die wir alle sehr begrüßen, ein ähnlich großes Projekt und eine ähnlich große Anstrengung, wie sie für die Primarschulreform gedacht war. Da gab es eine Fortbildungsinitiative oder Fortbildungs..., weiß ich gar nicht mehr, wie das hieß ...

(Zuruf: Offensive!)

Offensive. Das war mir zu militärisch, deswegen habe ich es verdrängt, also eine große Fortbildungsinitiative mit sehr vielen Ressourcen. Dort stand nicht im Antrag, wie jetzt, der gerade vorgestern beschlossen worden ist, dass die Fortbildung der Lehrer in diesem Bereich kostenneutral laufen soll, sondern dort wurde sehr viel Geld zur Verfügung gestellt, dort wurde im ersten Anlauf 35 Millionen im Herbst 2009 beschlossen, durchwachsend, dann fünf, sechs Monate später, als die SPD dann mit ins Boot eingestiegen ist, noch mal 35 Millionen, aufwachsend, sodass am Ende die Haushaltsdrucksachen der Bürgerschaft zur Umsetzung dieser Reform, wenn sie durchgewachsen wäre, eine Größenordnung von 70 Millionen hat. Ich kritisiere das gar nicht, ich wollte Ihnen nur sagen, dass dort ein Bewusstsein davon ist, dass diese große, damals angestrebte Reform, die ähnliche Anstrengungen, und zwar in ähnlichen Bereichen, wie ich sie auch für die Inklusion genannt hatte, notwendig machte, dass dort auch ein Konsens darüber war in der ganzen Bürgerschaft, dass dafür richtig viel Geld in die Hand genommen wird. Und dieses vermisste ich übrigens bisher bei allen Parteien in der Bürgerschaft, dass es einen Konsens gibt und sagt, Haushaltskonsolidierung ist das eine, und das andere ist, wenn wir hier A gesagt haben und das Schulgesetz geändert haben, dann müssen alle Fraktionen Anstrengungen machen, um dieses auch auszufinanzieren.

(Beifall)

**Vorsitzender:** Vielen Dank. Ich möchte die Zuhörer an der Stelle bitten, sich mit Beifalls- oder möglichen Missfallskundgebungen zurückzuhalten, um die Würde des parlamentarischen Gremiums zu wahren. Ich habe jetzt Meldungen für zwei ganz kurze Anmerkungen, glaube ich, dazu. Herr Eckert, Sie kommen gleich noch zu der Frage dran. Herr Heinemann und Herr Fock wollten etwas ganz kurz dazu als Stellungnahme, so interpretiere ich das, sagen. – Herr Heinemann und dann Herr Fock.

**Abg. Robert Heinemann:** Nur, damit es nicht als Missverständnis im Raum stehen bleibt: Ich glaube, Herr Katzer, wir sind sehr einer Meinung, wir haben Schwerpunktschulen nur dort gefordert, wo sonst eben nicht genügend Ressourcen sozusagen gebündelt werden könnten an den Schulen, aber wollen das nicht für alle Förderschwerpunkte haben.

**Vorsitzender:** Und Herr Fock.

**Abg. Jan-Hinrich Fock:** Herr Katzer, Sie sprachen an das Verhältnis zwischen, ich sage mal in Führungsstrichen, normalen Schülern und dann Förderschülern in einer Klasse Inklusion. Hälfte/Hälfte geht nach Ihrer Meinung nicht. Das sehen wir genauso. Gibt es denn irgendwo Grenzwerte? Die Frage richtet sich mal an die gesamte Phalanx da vorne. Gibt es dort irgendwie Anhaltspunkte für uns?

**Herr Katzer:** Ich könnte aus der Praxis etwas sagen.

**Vorsitzender:** Dazu würde ich Sie bitten, dass wir auf diese Frage später eingehen. Sie passt gut in den zweiten Schwerpunkt zu den Ressourcen nämlich. – Dann würde ich jetzt Herrn Eckert nämlich bitten, zu der Frage noch von Frau Prien Stellung zu nehmen.

**Herr Eckert:** Ja, ich möchte Ihre Formulierungen von der Leuchtturmschule noch mal aufgreifen. Ich möchte noch mal dafür werben, dass wir in der jetzt weiteren Entwicklung nicht wieder zurückfallen in institutionell bezogene Lösungen. Eine Schule – das ist ein gut gemeintes Wort, Leuchtturmschule – eine Schule, die im Stadtteil dann all die Kinder aufnimmt – Herr Katzer hatte ja schon gesagt, welche Schwierigkeiten das werden würden, auch wenn es eben zwei Schulen sind –, überspringt einen ganz wesentlichen wichtigen Punkt. Wir brauchen die Förderung und die Assistenz und die Begleitung der Kinder dort in den Schulen, wo sie sind. Wir brauchen allerdings auch eine sehr sorgfältige Auseinandersetzung, dass es im Interesse von Schülern liegen kann und liegt, dass sie nicht in einer Einzelintegration sind. Das ist eine ganz alte Geschichte. Wenn man mit Heranwachsenden oder mit jungen Erwachsenen, behinderten Menschen spricht, dann erzählen sie einem, wie wichtig es für sie gewesen ist, beizeiten Menschen zu haben, an deren persönlicher Entwicklung sie sich messen können und sagen können, so, wie der es macht, will ich es ganz bestimmt nicht, oder so, wie der es macht, gefällt es mir. Und ganz ausgeprägt ist es ja bei, zum Beispiel, Menschen mit Hörbehinderung, dieses Argument. Das muss respektiert werden und das muss auch seine Formen finden. Das kann aber nicht heißen, dass wir die Menschen zusammenpacken, wo die Ratlosigkeit uns letztendlich nur umtreibt, keine anderen Antworten zu finden. Also, da müssen wir höllisch aufpassen, dass wir da nicht Dinge zusammenpacken, die letztendlich nur institutionell geronnene Ratlosigkeit sind.

Und zu dem Thema Leuchttürme, da möchte ich doch gerne etwas anderes sagen. Wir haben ein paar Leuchttürme in der Stadt, die blinken und leuchten, aber ich glaube, da könnte man noch mehr Freude dran haben und die könnte man besser ausnutzen. Und das sind eben die Schulen, die über die langjährige I- und IR-Arbeit eine ganze Menge Kompetenz haben und wo ich mir wünschen würde, dass die Lehrersleute, die da unterwegs gewesen sind, in diesen schwierigen Umgestaltungsprozess viel stärker einbezogen wären, als es mir so scheint, dass es ist. Da haben wir Kompetenzen. Und ich sage jetzt nicht – keiner soll sich gleich darüber aufregen –, IR und I für alle, sondern ich beziehe mich jetzt

auf den Sachverstand und auf die Erfahrung, die dort entstanden ist. Da können ganz viele andere was von profitieren. Und wir brauchen für den Prozess in den Schulen – das sagten Sie auch mit dem Respekt der Eltern. Und wie ist es mit den anderen? Da haben wir wirklich ein großes Problem, und ich sehe es mit Grauen, mit ganz großem Schrecken, wie auf einmal in der Diskussion in der Elternschaft der nichtbehinderten Kinder – also, ich gehe auch zu solchen Elternabenden, weil mich das sehr interessiert –, dass so ein Synonym Paragraf-12-Kinder auftaucht als Begriff für die Kinder, die irgendwie den Laden durcheinanderbringen. Das sind gar nicht Kinder, die dann tatsächlich im Einzelfall einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Das sind wirklich Kinder, die eben so sind, wie sie sind, und man kann nicht diese Kinder alle gleich als behindert etikettieren. Und die Kinder tragen offene Fragen in das System hinein, die kriegen dann auf einmal das Etikett Paragraf 12, und die behinderten Kinder geraten in die Gefahr einer neuen Stigmatisierung. Und deswegen müssen wir so sorgfältig mit diesen Situationen umgehen und es eben nicht darauf ankommen lassen, es wird schon irgendwo gehen. Es muss ..., jede Situation muss so angeschaut werden, dass sie für das Kind funktioniert und dass es für die Lerngruppe funktioniert und dass es auch für die anderen Eltern funktioniert. Und das kann man bitte nicht wieder über neue institutionelle Lösungen machen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Eckert. Ich habe den Eindruck, dass wir zu dem – Frau Rugbarth.

**Abg. Andrea Rugbarth:** Sehr geehrter Herr Ausschussvorsitzender, danke für die Worterteilung. Ich möchte auf eines hinweisen, damit wir das nett und sachlich zu Ende bringen. Wenn ich dieses Zeichen mache, ist es das Zeichen zur Geschäftsordnung. Genau. Daraufhin wird ein Ausschuss unterbrochen, damit derjenige sagen kann, was er will. Und ich würde Sie bitten, Herr Ausschussvorsitzender, dass Sie darauf achten, dass die Sachverständigen hier keine politischen Bewertungen vornehmen. Wir möchten hier eine sachliche Diskussion führen, wir möchten einige Hintergründe zur UN-Behindertenrechtskonvention erklärt haben, aber ganz bestimmt nicht eine Bewertung der letzten politischen oder der zukünftigen politischen Maßnahmen. Hier geht es um reine Sachpolitik, und ich glaube, da sind wir uns hier alle als Parlamentarier einig, dass wir hier eine gewaltige Sache zu bewerkstelligen haben, die sich nicht damit lösen lässt, dass wir hier solche Bemerkungen haben, wie von einem Sachverständigen. Ich würde darum bitten, dass Sie darauf hinweisen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Frau Rugbarth, für den Hinweis an der Stelle. Da wir als Schulausschuss mit unserer ersten Ausschusssitzung in dieser 20. Legislaturperiode zusammengetreten sind und ich die Ausformulierung von Frau Rugbarth dahingehend verstehe, dass wir uns hier intern darauf verständigen sollen, in dieser Zusammensetzung, dass, wenn ein Abgeordneter zwei Zeigefinger hebt, dies ein Antrag zur Geschäftsordnung sei, bitte ich um Abstimmung kurz darüber, ob wir uns alle einig darin sind, dass wir das künftig so handhaben wollen. Wer ist dafür, dass das Heben von gleich zwei Zeigefingern ein Antrag zur Geschäftsordnung ist, der möge bitte die Hand heben.

(Heiterkeit)

Das ist damit einstimmig für diesen Schulausschuss angenommen. Noch mal den Hinweis – vielen Dank, Frau Rugbarth –, dieser Ausschuss ist dieser Ausschuss dieser Legislaturperiode und etwaige Übungen in früheren Legislaturperioden sind für dieses parlamentarische Gremium, in dem wir uns hier heute in einer fünften, sechsten Sitzung – ich weiß es gar nicht, die wievielte es ist – zusammengefunden haben, nicht bindend. Aber jetzt haben wir beschlossen, dass das Heben von zwei Zeigefingern ein Antrag zur Geschäftsordnung sei.

Die andere Frage: Natürlich ist es so, das wissen alle Experten, dass sie über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse und Expertise etwas sagen wollen. Ich kann mir aber



natürlich vorstellen, dass ein Sachverständiger, wenn er als Vertreter einer politischen Organisation und Gewerkschaft und eben nicht als Schulleiter geladen ist, dann eben auch dazu neigt, diese politischen Hintergründe mehr einfließen zu lassen.

Dann habe ich noch eine Wortmeldung von Herrn Heinemann.

**Abg. Robert Heinemann:** Also, ich kann die Aufregung meiner Kollegin nicht ganz nachvollziehen. Zum einen finde ich es einen Akt der Höflichkeit, dass man Herrn Katzer einmal ausreden lässt, bevor dann vielleicht die Geschäftsordnung aufgerufen wird. Zum Zweiten habe ich bis jetzt immer noch keinen Antrag zur Geschäftsordnung gehört, den Sie überhaupt gestellt hätten. Ich dachte, Sie würden jetzt irgendwie eine Redezeitbegrenzung oder irgendwas fordern, aber die habe ich gar nicht gehört. Und zum Dritten. Ehrlich gesagt, wir hatten, glaube ich, ein Thema Maulkorb jetzt schon. Ich würde ungern den Experten jetzt noch einen zweiten inhaltlichen Maulkorb hier verpassen. Ich glaube, jeder Experte soll hier sagen dürfen, was er sagen möchte, und ich glaube, wir können dann gemeinsam bewerten, und Sie können das ja auch für sich tun, was Sie davon halten.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Heinemann. – Frau Heyenn hatte sich noch zu Wort gemeldet.

**Abg. Dora Heyenn:** Ja, danke schön. Wir wissen ja seit gestern, dass die SPD sehr dünnhäutig ist. Ich finde, dass die Experten sehr sachlich sich geäußert haben, und man weiß natürlich, dass da unterschiedlich politische Meinungen hinterstehen. Das finde ich aber völlig normal. Diese absolute Neutralität, das bringt sowieso nichts. Ich finde, wir sollten so fortfahren, ich bin damit sehr zufrieden.

## **2) Diagnostik & Ressourcenvergabe**

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Frau Heyenn. Wenn es keine Fragen mehr gibt zum ersten Themenschwerpunkt UN-Behindertenrechtskonvention und die daraus zu ziehenden Schlüsse, kommen wir jetzt zum zweiten Themenschwerpunkt, Diagnostik und Ressourcenvergabe, der ja dann vor allem die Umsetzung von Paragraph 12 betrifft, die uns alle sehr interessiert. – Frau Dr. von Berg, Sie haben das Wort.

**Abg. Dr. Stefanie von Berg:** Ja, vielen Dank, Herr Vorsitzender. Wenn es in der Klasse auch so wäre, dass man erst zwei Stunden nach der Meldung drankommt, das wäre echt ein frustrierendes Erlebnis. Na gut. Also, ich möchte erst mal Herrn Eckert danken. Er hat nämlich vor zwei Stunden gesagt, ungefähr, dass Inklusion eine Sache der Haltung ist und nicht nur eine Frage der Ressourcierung, und ich finde das ganz wichtig. Und er hat auch gesagt, dass es nicht um das Ob geht, sondern um das Wie. Und deswegen sitzen wir auch zusammen und deswegen jetzt auch der nächste Schwerpunkt Ressourcierung und Diagnostik. Mein Credo ist ja, dass sich nicht das Kind der Schule anpassen muss, sondern sich die Schule dem Kind anpassen muss, und da sind wir natürlich bei der Ressourcierung und letztendlich auch bei der Diagnostik. Und ich hätte eine Frage an Herrn Professor Preuss-Lausitz und auch an Herrn Professor Werning, und zwar die Frage der Diagnostik, die ja nicht so ganz einfach ist, und zwar zum Zeitpunkt. Da muss man ja sehr differenziert vorgehen. Also, ich glaube, es würde wenig Sinn machen, einem dreieinhalbjährigen Kind das Etikett Lernbehinderung anzupinnen, also, wann man diagnostizieren sollte, in welchem Rahmen das geschehen sollte, welche Erfahrungen Sie da haben und dann auch, im Prinzip damit verbunden, wie kann man Leistungsrückmeldung in einer inklusiven Schule so gestalten, dass es auch wirklich zu Erfolgserlebnissen führt bei den Kindern. Das ist nicht ursprünglich Diagnostik, aber ich denke schon, das hat miteinander was zu tun. Und mich würde auch interessieren, wie ist dann die Ressourcierung, also, wie ist eine Schule auszustatten. Wie viele – Butter bei die Fische –, wie viele Stunden braucht man, welches

pädagogische Personal braucht man, was ergeben da die Studien, wie eine inklusive Schule, anders als ja eine Sonderschule, auszustatten ist?

Und dann eine Frage ganz besonders an Herrn Eckert, der ja nun für die Eltern spricht, weil viele Eltern einfach auf mich zugekommen sind und wirklich das Problem haben, dass ihre Kinder, die an den inklusiven Schulen dann sind, dass sie ganz große Schwierigkeiten haben, Therapien zu erfahren, dort an den Schulen, dass dort keine Materialien da sind, also selbst die einfachsten Sachen, wie Sitzbälle nicht da sind, was man bräuchte, wie man das organisieren könnte, falls Sie das so in relativer Kürze dann auch beantworten können.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. Die erste Frage zur Ausstattung insbesondere, ging an wen?

**Abg. Dr. Stefanie von Berg:** Die Ausstattung, also, was die Eltern gefragt haben, das ist an Herrn Eckert gerichtet. Und was Diagnostik und Ressourcierung anbelangt, vor allen Dingen an Herrn Professor Preuss-Lausitz und Herrn Professor Werning.

**Vorsitzender:** Dann fangen wir mit dem ersten Teil der Frage an. – Herr Professor Preuss-Lausitz.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Also, Sie haben ja angesprochen Zeitpunkt der Diagnostik und ein Beispiel aber aus der Frühförderung genommen. Und selbstverständlich reden wir in der Vorschulphase nicht von Lernbehinderten, denn das ist ein schulischer Begriff und nicht ein Kita-Begriff, schon gar nicht ein Begriff aus dem Sozialgesetzbuch. Im Sozialgesetzbuch haben wir eher den Begriff der Entwicklungsverzögerung und da die entsprechenden Therapien, die aber ja dann auch über Sozialgesetzbuchträger finanziert werden sollten. Und da macht es sehr wohl Sinn, eine stärkere aufsuchende Frühförderung zu organisieren, sodass Kinder in Risikofamilien – ich verwende den Begriff jetzt mal – nicht durch den Rost fallen. Ich selber habe eine Studie über verhaltensauffällige Kinder in der Grundschule gemacht, also mit diesem Etikett emotionaler-sozialer Förderbedarf. Und wir haben festgestellt bei den Biographien, dass gerade im Vorschulbereich häufig sogar der Förderbereich durch die Erzieherinnen festgestellt und auch der entsprechenden Diagnostik gemacht worden ist, aber die Förderung nicht stattfand. Warum? Weil die Eltern ja frei sind, einen Antrag zu stellen oder auch nicht. Also, da ist die Frage, ob im Kita-Bereich nicht stärker Therapie selbst vor Ort einbezogen werden sollte, damit solche Probleme zumindest verringert werden. Also, das scheint mir ein ganz wichtiger Punkt.

Zweitens ist die Frage Schnittstelle Kita – Grundschule, also Schuleingangsuntersuchung. Ich halte es für ganz wichtig, diese ganzheitlich anzulegen, also nicht nur auf der kognitiven Ebene, auf der motorischen Ebene, sondern auch auf der Gleichgewichtsebene, Wahrnehmungsebene, auf der Erfahrungsebene. Und das geht nicht, dass der Schularzt das alleine macht, das geht, glaube ich nur, dass hier eine multiprofessionelle Form – und das findet ja auch in vielen Bundesländern schon statt – entwickelt wird, aber dann auch ein vernünftiger Standard entwickelt wird, also der auch eine gewisse Verbindlichkeit hat.

Wenn Sie fragen, welche Ressourcen sollen denn für die inklusiven Schulen zur Verfügung gestellt werden, so muss man eigentlich rückkoppeln. Das muss man differenzieren zwischen der Grundschule und dem Oberschulbereich, also dem Sekundarschulbereich, und man muss es natürlich differenzieren mindestens in den beiden Blöcken Lernverhalten, Sprache einerseits und alle übrigen Förderschwerpunkte andererseits. Das tun wir ja auch weitgehend heutzutage.

Und dann muss man natürlich auch noch mal gucken, hat es eine Relevanz, welche Klassenfrequenz existiert. Wir wissen ja aus der Schulforschung, dass die Klassenfrequenz für den kognitiven Bereich nicht so relevant ist, wie ein guter Unterricht. Guter Unterricht heißt aber auch ein differenzierter Unterricht, individuelle Passung sagen die Psychologen gerne. Also, differenzierter Unterricht, gerade im gemeinsamen Unterricht ist es ja

unabdingbar. Und ich glaube, dass viele Lehrkräfte eine Obergrenze, wenn die überschritten wird, auch nicht mehr bereit sind oder es auch nicht mehr möglich sehen, hier differenziert vorzugehen. Deswegen halte ich den Vorschlag, eine Frequenz Pi mal Daumen 23 für den Sek-I-Bereich und 20, 21 für den Grundschulbereich für eine optimale Struktur. Wie viele Kinder sollten dann in so einer Gruppe sein? Keine Einzelintegration, ich schließe mich da Ihnen an, auch Herrn Werning. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass drei bis vier Kinder unterschiedlichen Förderschwerpunktes eine günstige Bedingung ist. Also, jetzt bitte nicht dogmatisch, sondern so als Orientierungskreuz, das ist noch relativ günstig. Das ermöglicht relativ viel zusätzliche Stunden, also Doppelsteckung in der Klasse. Und es kommt natürlich drauf an, dass spätestens nach der Schulanfangsphase – vorher kennen wir die Kinder ja doch nicht so genau –, spätestens nach der Schulanfangsphase eine vernünftige Klassenzusammensetzung der Parallelklassen organisiert wird. Ich würde also die verhaltensschwierigen Knaben – meistens sind es ja doch die Knaben – in den Parallelklassen verteilen, ich würde die Jungen und Mädchen etwa gleich verteilen, das ist ganz wichtig, ich würde auch bei etwa geistiger Entwicklung hier das nicht alles in eine Klasse packen, nach dem Motto, da ist ja jetzt die volle Doppelbesetzung und dann stecken wir die alle, die schwierigen Kinder oder die zu fördernden Kinder, da rein. Sondern das muss, glaube ich, sensibel mit den Klassenlehrkräften, mit den Eltern und natürlich durch die Schulleitung oder aus meiner Sicht mit der Leitung eines pädagogischen Unterstützungszentrums in der Schule abgestimmt werden. Das zu Ressourcen.

Und wenn man fragt, wie viele Stunden sollen denn da sein, dann würde ich sagen, der jetzige Plan, drei Stunden für den Bereich LSE, ist eine Untergrenze, aber mit der kann man leben. Das ist ja übrigens auch, glaube ich, die Ausstattung, die jetzt im Förderschulsystem etwa existiert. Da sind es, glaube ich, 2,9 Stunden. Für den übrigen Bereich würde ich schlicht und einfach die jetzige Ausstattung der Förderschulen auf das Kind umrechnen und im Rucksackprinzip rübernehmen. Wie gesagt, ich habe vorhin schon darauf hingewiesen, dass ja der allgemeine Lehrer-Schüler-Faktor noch dazukommt, der ist in der Grundschule bei eins-Komma-ich-weiß-nicht-wie-viel, je nach Bundesland, und in der Sekundarstufe etwas höher. Also, der kommt noch dazu, sodass Sie dann eine Planungsgröße haben. Jetzt muss man noch, wenn der Förderschwerpunkt Lernverhalten und Sprache gar nicht mehr vorher festgelegt wird, weil wir die Ressource den allgemeinen Schulen geben – so jedenfalls wird Berlin nächstes Jahr verfahren, also, wir definieren nicht mehr durch Feststellungsdiagnostik, sondern wir geben nach der allgemeinen Schülerzahl, 300 Schüler oder so –, 4,5 Prozent aller Schüler werden rechnerisch zu formal LES-Schülern umdefiniert, und dafür gibt es die Ressource. Und das heißt, die Stellen sind verankert in der allgemeinen Schule, die Schule ist dann frei, das ganze Jahr das Kind zu fördern oder aber auch mal ein Kind nur zwei Monate oder auch kurzfristig Krisenmanagement zu machen. Das ist ja das finnische Modell, also wir haben die personelle Ressource vor Ort, die personelle Kompetenz, um genau zu sein. Und man muss natürlich schauen, dass die Sonderpädagogen, die das tun, auch tatsächlich die Kompetenz im Bereich Verhalten, Lernen und Sprache besitzen. Viele Sonderschullehrer sind ja allgemeine Lehrkräfte und haben allerdings viel Erfahrung in der Arbeit mit diesen Kindern. Also, auch hier muss man genau gucken, bestimmte inhaltliche Fortbildungsangebote zu ermöglichen. Aber das gilt natürlich auch für die allgemeinen Lehrkräfte. Und ich würde nicht permanent diese Zweiteilung – hier sind unsere Förderkinder und hier sind unsere übrigen Kinder – machen, denn auch die übrigen 20 haben die vielfältigsten Probleme der Entwicklung und der Lernprobleme und auch andere Probleme und so weiter und so weiter. Und es gibt ja auch eine Grauzone, das ist ein weites Feld. Deswegen würde ich die Ressource in die Schule geben.

Dann stellt sich natürlich die Frage, wie können wir kontrollieren, dass die Förderung auch tatsächlich stattfindet und nicht irgendwie zum Beispiel durch Krankheitsvertretung verschwindet, indem die Kollegen dann sagen: „Ach, du bist ja frei, also, ich bin gerade krank“ und so weiter. Da ist meine Empfehlung, die Sonderpädagogen in der allgemeinen Schule sollten – und das muss in der Schule auch verbindlich klar und eindeutig sein –

genauso viele Pflichten, etwa Krankheitsvertretungen schnell, wie alle anderen machen, aber auch nicht mehr, also dieses Konzept. Wenn die Schule ihre Lehrkräfte jahrgangsteammäßig organisiert, dann sind die Sonderpädagogen sowieso den Jahrgangsteams zugeordnet, und dann weiß jeder auch ganz genau, ist die Kollegin, der Kollege wirklich krank – das gilt auch für andere Lehrkräfte – oder muss der gerade auch mal einen Tag irgendwie schnaufen. Also, die soziale Kontrolle wird dadurch natürlich höher, das wollte ich damit sagen. Und das ist ja auch so, wenn wir in unseren Instituten arbeiten.

Also, ich wollte damit sagen, die Sicherung der sonderpädagogischen Arbeit, die muss natürlich gewährleistet sein durch Rechenschaftslegung. Das habe ich auch in dem CDU-Papier gelesen, das finde ich richtig. Die Frage ist nur, wie man das macht. In der sozialen Arbeit generell findet auch Rechenschaftslegung statt. Die müssen sozusagen abrechnen. Das muss ich, wenn ich eine volle Stelle in der allgemeinen Schule habe als Sonderpädagogin, in dem Sinne ja eigentlich nicht, aber wir müssen ja als Schule dokumentieren, wo findet die Förderung statt, welche Treatments haben wir verwendet, waren die An-/Einsätze erfolgreich, waren sie weniger erfolgreich, haben wir daraus gelernt, wie sehen das die Kollegen. Also, diese Rechenschaftslegung, die scheint mir ein wichtiges System der Sicherung der sonderpädagogischen oder überhaupt der Förderqualität und das sollte man generell einführen.

Dann stellt sich noch die Frage, sollen wir denn im Sekundarbereich – wenn wir sagen, im Grundschulbereich gibt es 4 Prozent für LES, weil es so viele Kinder gibt im Jahrgang, dann müssen wir natürlich im Sek-I-Bereich gucken, wollen die Gymnasien, weil das schon angesprochen war, überhaupt Förderung im Bereich Lernverhalten, Sprache machen oder nicht. Wenn sie das nicht machen, fallen deren Mittel in toto logischerweise den übrigen Stadtteilschulen zu. Das heißt, der Anteil verdoppelt sich dann, wenn die Hälfte im Gymnasium sitzt, die Gymnasien aber nicht die Förderung machen, aber im Jahrgang gesagt wird, 4 Prozent haben mindestens diesen Förderbedarf, dann sind da plötzlich in der Stadtteilschule 8 Prozent. Also, das ist rein rechnerisch logisch, ergibt sich. Sodass man dann noch mal diskutieren muss – und das würde ich pro Bezirk und pro Schulaufsichtsbereich mit den Kollegen vor Ort machen, die Schulaufsicht mit den Schulleitern und so weiter –, was habt ihr für soziale Brennpunkte, habt ihr keine sozialen Brennpunkte, braucht ihr vielleicht noch mehr oder doch weniger. Und das sinnvoll aushandeln, das ist ja das, was zum Beispiel bestimmte Landkreise in Schleswig-Holstein heute machen, die gar keinen eigenen Förderschulunterricht mehr praktizieren, sondern die Mittel pro Jahr nur verteilen in einer gemeinsamen Konferenz der Verteilung von Ressourcen, von Stellenanteilen. Und das funktioniert natürlich dann, wenn es einen guten Koordinator gibt. Was ich da gesehen habe, hat hervorragend funktioniert. Das heißt, wir haben dann das System, wir haben die Ressource aus der Förderschule herausgenommen, die Kinder sind auch ja nicht mehr dort, sondern die sind jetzt hochwachsend in der allgemeinen Schule, zumindest in dem Bereich LES, und wir haben dann auch natürlich entsprechend die Ressource in der allgemeinen Schule.

Für die übrigen Förderschwerpunkte geistige Entwicklung, körperliche Entwicklung und Sinnesbehinderungen können wir aufgrund der aktuellen Diskussion auch in der Bundesrepublik eine ähnliche Entwicklung feststellen wie im LES-Bereich, nämlich zunehmend der Wunsch nach gemeinsamem Unterricht, das sollte man auch planerisch kalkulieren. Ich gehe davon aus, dass in vier, fünf Jahren etwa 50 Prozent der Eltern wünschen, dass ihr Kind gemeinsam, also hochwachsend auch, erzogen wird. Wenn das so ist, muss Hamburg dann diskutieren, was es mit den bisherigen Standorten macht. Also, die schrumpfen ja dann logischerweise. Die Gefahr besteht, wenn ein System weiterhin existiert, aber schrumpft von der Schülerschaft, dass es dann leicht die Neigung gibt – ich sage jetzt mal durch Diagnostik der Grenzfälle –, diesen Standort immer und immer zu sichern. Die Gefahr besteht. Das ist noch nicht mal böser Wille, sondern das ist die Erfahrung der letzten vier Jahrzehnte in der Bundesrepublik. Der Anteil der sonderpädagogischen Förderung ist ja gestiegen um ein Drittel in den letzten 20 Jahren, nicht in Hamburg. In Hamburg ist er

konstant geblieben, aber in allen anderen. Warum? Weil die Standorte beibehalten worden sind und der gemeinsame Unterricht obendrauf gesattelt worden ist. Das System sollten wir beenden und hat ja Hamburg auch vor zu beenden und deswegen noch mal: Das System kommunizierender Röhren auch bei der Ressourcenausstattung ist unabdingbar, sonst funktioniert das finanziell nicht.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Preuss-Lausitz. Wir haben jetzt zwei Meldungen von Sachverständigen dazu, nämlich einmal von Herrn Professor Ahrbeck und von Herrn Katzer. Zum Timing, wir haben jetzt halb sieben und sind am Anfang des zweiten Schwerpunktes. Da kommen auch kürzere, aber vielleicht ist es möglich, obwohl ich Ihnen zustimme, das waren alles wichtige Punkte, und wahrscheinlich sind damit schon viele Fragen beantwortet, die Ihnen noch später gestellt worden wären. Vielleicht versuchen Sie – das ist überhaupt keine Kritik –, versuchen Sie, möglichst stringent Ihre Punkte vorzutragen, damit wir auch zu den anderen Schwerpunkten noch kommen und vor allem nicht, dass erst um 23 Uhr stattfinden kann. – Herr Professor Ahrbeck.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Ich bin in vielen, nicht in allen, aber in vielen Punkten, Herr Preuss-Lausitz, mit Ihnen einig. In der letzten Frage an der Stelle nicht, der sonderpädagogische Förderbedarf hat zugenommen. Aber nicht nur aus systemischen Gründen, weil die Sonderschulen die Schüler zu sich heranziehen. Sie haben auch zugenommen, weil die Schülerinnen und Schüler schwieriger werden. Wir haben viel mehr Kinder mit Migrationshintergrund, die erhebliche Schwierigkeiten haben als vor 20, 30 Jahren. Der Förderschwerpunkt, der bundesweit am stärksten zugenommen hat, sind die verhaltensgestörten Schulen. Darauf haben die einzelnen Bundesländer, bis auf wenige, mit einem verstärkten Ausbau dieser Schulen reagiert. Das sind also neue Schulen und keine, die sich mit Schülern vollgesogen haben. Dies zu dem Ersten.

Zum Zweiten war ich sehr erfreut, dass Sie plädiert haben für eine Frühförderung. Wir wissen aus der Forschung, dass viele Dinge früh passieren müssen und später umso schwerer werden. Es wird Ihnen jeder Hirnforscher bestätigen, die wichtigsten synaptischen Verbindungen sind in den ersten drei Jahren. Jeder Psychoanalytiker weiß das Nämliche. Und ich war sehr einverstanden mit Ihnen an der Stelle, wo Sie gesagt haben, man braucht multiprofessionelle Teams, ja nicht nur Lehrer, weil die Kinder in der Vorschulzeit ja noch gar nicht zur Schule gehen, und man braucht eine sehr klare Diagnostik. Eine sehr klare Diagnostik, damit man eine vernünftige Frühförderung beginnen kann. Das ist insbesondere deswegen notwendig, weil Kinder – die Jungs sich ja noch sehr in der Veränderung befinden, und man muss sehr vorsichtig mit den Ressourcen umgehen und auch dafür sorgen, dass es nicht unnötige Diagnosen bei diesen Kindern gibt. Wenn dies denn nun aber so sinnvoll ist, zu einer klaren Diagnostik bereits im Vorschulalter zu kommen, dann gilt das Nämliche für den Schulalltag.

Ich bin ein wenig zurückhaltend an der Stelle Berlin jetzt. Ich bin mit der Erforschung der Inklusion dort gemeinsam mit Rainer Lehmann beauftragt. Deswegen sage ich nur ganz kurz etwas dazu. In Berlin werden die Fördermittel für lernbehinderte, verhaltensgestörte und sprachbehinderte Kinder pauschal gegeben, und zwar nach den Belastungen der Stadtteile. Das halte ich für nicht völlig unproblematisch. Man guckt ja nicht mehr in den Schulen, welche Bedürfnislagen haben einzelnen Kinder oder Gruppen von ihnen, sondern der individuell zugeordnete Förderbedarf wird durch ein soziales Kriterium ersetzt. Dahinter würde ich viele Fragezeichen machen. Ich halte das nicht für eine glückliche Lösung.

Und was bei Herrn Preuss-Lausitz weiter anklingt, ist, wir brauchen eine differenzierte Förderung der Kinder in dem Grundschulbereich. Und eine differenzierte und hochwertige Förderung ist nur möglich, wenn es eine entsprechende Diagnostik gibt. Es gibt keine Pädagogik ohne Diagnostik, noch nicht mal in der allgemeinsten Weise und es gibt keine Förderung behinderter Kinder, ohne dass man genau weiß, in welchem Bereich diese Kinder einen Rückstand der Entwicklung haben und in welchem Bereich sie etwas Spezielles

mögen. Vor Jahrzehnten hat Hans Wocken mal die Formel geprägt, „Diagnostik, nein danke“. Das hat er aus der Atomkraft-Bewegung. Da mag er recht gehabt haben. In der Diagnostik bei Kindern ist dies unverzichtbar, weil die Förderpläne sehr auf das einzelne Kind abgestimmt sein müssen und jede Art von Diffusität – ich sagte es in meinem Eingangsstatement –, in dem nicht mehr deutlich ist, wer was wirklich braucht, halte ich für fatal. Und nun kann man das Argument herbeiführen, die Feststellungsdiagnostik ist das eine und die Förderdiagnostik das andere. Das wird so einfach nicht stimmen. Es wird deswegen nicht stimmen, weil jede Art von früherer Feststellungsdiagnostik zu einem Sonderschulbesuch führt, der nicht sagen soll primär, das Kind soll dahin eingeteilt werden, sondern es soll begründet werden, warum ein Kind Besonderes braucht und warum das Besondere an dem einen Ort besser unterzubringen ist als an dem anderen. Und die pädagogischen Notwendigkeiten ändern sich mit der Integration und der Inklusion überhaupt nicht. Sie müssen ein klares Bild davon haben, was die bestimmten Kinder brauchen.

Ich will es mit einem Satz noch mal begründen, um auch Vorurteile, so muss ich wirklich sagen, aus dem Weg zu räumen. Es gibt gegenüber Schulen einen leichtfertigen Vorwurf. Den gibt es. Der leichtfertige Vorwurf lautet: Kinder, insbesondere solche mit Verhaltensproblemen, würden voreilig etikettiert. Was für ein Unsinn, muss ich sagen, in populärer Fassung. Wir haben bundesweit 0,7 Prozent Kinder, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben im Bereich der emotionalen Entwicklung. Da muss man nur nachrechnen, nehmen Sie vier Klassen à 25 Kinder, haben Sie noch nicht ein einziges Kind, das diesen sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Sie können Kinder- und Jugendpsychiater fragen, wie viel Kinder in einem Jahrgang sind denn psychisch krank oder in ihrer psychischen Entwicklung erheblich gefährdet – Frühförderung. Nationaler und internationaler Stand sagt 15 bis 17 Prozent. Das heißt, wir haben heute eine hochselegierte Gruppe von Kindern, die massiv belastet ist, und genau dies muss erkannt werden und anerkannt werden, sonst können Sie eine gezielte Förderung für diese Personengruppe nicht einleiten. Das gilt für Sprachbehinderte auch und für Lernbehinderte nicht ganz in dieser Härte.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Ahrbeck. Auch Herr Katzer hatte sich gemeldet, um auf die Stellungnahme von Herrn Preuss-Lausitz einzugehen. – Herr Katzer bitte.

**Herr Katzer:** Ja, ich mache das in drei Punkten. Der erste Punkt anknüpfend an Ihre Bemerkung, welcher Modus von Verteilung prinzipiell vorstellbar ist. Da hatten Sie einmal gesagt, was haben wir bisher gegeben für Schüler mit Behinderung, wäre eine mögliche Art und Weise, oder was machen die anderen Staaten, und haben sich dann auf die Erstere bezogen, auch in Ihrem Vorschlag eben. Ich kann dem folgen. Allerdings, finde ich, muss dieses für Hamburg gelten, auch für die bisherige integrative Beschulung und nicht nur für die Sonderschulen. Das heißt, wir haben eine 25-jährige Tradition mit den Integrationsklassen, wo in der Regel vier Schüler mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf waren, ein Vorhaben, was über zehn Jahre lang wissenschaftlich begleitet worden ist und nach dem Abschlussbericht sozusagen in dieser Ausstattung auch weiter die nächsten 15 Jahre geführt worden ist. Und ich finde, für Hamburg muss gelten, dass wir diesen Bereich, weil dort Erfahrungen vorliegen und weil das ein gut funktionierendes Modell ist, was bundesweit hohe Anerkennung genießt, dass hier dieser Grundsatz, den Sie eben formuliert haben, was haben wir bisher gegeben für Schüler mit Behinderungen, und zwar in diesem Falle in der Integration, weiterhin gelten muss. Ich plädiere nicht für die institutionelle Beibehaltung der I-Klassen, um nicht missverstanden zu werden. Schon gar nicht für eine Konservierung von Standorten, wo gar keiner mehr hin will oder so. Nein, das kann man ja auch dann umrechnen. Also, wenn wir sagen, eine Pro-Kopf-Ressource, dann nehme ich ein Viertel der Ressource, die bisher zusätzlich für Integrationsklassen vorhanden war, und dies bekommt das Kind mit, wo immer es auch hingehet. Ich finde, dass dieser Grundsatz dann auch für weitere Bereiche gelten muss, und ich benenne das deswegen, weil aktuell die Vorschläge Ihrer Studien für Bremen und NRW folgend in Hamburg so übernommen werden sollen. So wurde es jedenfalls auch vor zwei Tagen in der Bürgerschaft gesagt, dass nämlich

dann von zusätzlichen sechs Stunden ausgegangen ist. Aktuell, seit 25 Jahren, ist die Pro-Kind-Ressource, wenn wir das durch vier teilen, zehn Stunden. Drei Sonderpädagogikstunden und sieben Sozialpädagogikstunden in einer Ganztagschule und in einer Halbtagschule jeweils um zwei Stunden reduziert. Und das wäre aus meiner Sicht das Hamburger Spezifika, denn sonst kämen wir zu einer Situation, dass in diesem Bereich für die Kinder mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf die Pro-Kind-Ressource um 40 Prozent in einer Ganztagschule – und die Stadtteilschulen sollen alle Ganztagschulen werden, sofern sie es noch nicht –, eine Kürzung um 40 Prozent vorgenommen werden. Dies hat es in der Hamburger Bildungsgeschichte noch nicht gegeben, bei keiner Gruppe von Schülern. Das war mir wichtig anzumerken, dass nicht pauschal diese Zahlen übernommen werden, sondern eher dem von Ihnen vorgetragenen Grundsatz gefolgt wird und dieses auch auf den Integrationsbereich angewandt wird. Das ist der erste Punkt.

Der zweite Punkt, da wollte ich noch mal etwas zu der Quote sagen. In Hamburg ist in den letzten zwei Jahren, seit es den Paragraphen 12 gibt, die Quote, also der Anteil von Schülern mit Förderschwerpunkten LES, in Bezug auf die Jahrgangsbreite deutlich nach oben gegangen. Dies trifft nicht zu auf die Kinder mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf. Da ist es ziemlich konstant geblieben. Es werden sehr unterschiedliche Interpretationen daran geknüpft. Die globale Aussage, völlig klar, wenn es ressourcenschöpfend ist, die Diagnostik, dann gehen die Zahlen nach oben. Das kann man in Ihrem Gutachten lesen. Dies Phänomen gibt es. Aber es gibt ein anderes Phänomen, was alle diejenigen, die die schulische Praxis seit vielen Jahren kennen, und da stellt sich die Frage andersrum, nicht, warum ist die Quote jetzt hochgegangen, sondern warum war sie vorher niedriger. Das scheint merkwürdig zu sein, einfach die Frage umzukehren, aber sie hat einen sachlichen Hintergrund, den ich erläutern will.

Bisher, das heißt, bevor es ein Recht auf Integration gab, insbesondere in dem Bereich LES, waren die Grundschulkollegen in der Situation, wenn sie merkten, dass ein Kind in ihrer Klasse große Lernprobleme hat, und auf die Idee kommen sollten, dass es vielleicht sinnvoll ist, zu überprüfen, ob dieses Kind sonderpädagogischen Förderbedarf hat, zunächst mal gegen die eigenen moralischen oder pädagogischen, gegen die eigenen pädagogischen Ethos sozusagen angehen mussten, weil sie wussten, wenn diese Initiative, in Führungsstrichen, dazu führt, dass dieses Kind diesen Förderbedarf attestiert bekommt, wird dieses Kind aus ihrer Klasse heraus müssen und an die Förderschule gehen müssen. Und die zweite Schranke ist, dass die Kollegin weiß, in dem Augenblick, wo sie ein Gespräch mit den Eltern führt und ihnen mitteilt, dass sie die Vermutung hat, dass dieses Kind sonderpädagogischen Förderbedarf hat und deswegen anregt, dass eine Überprüfung stattfindet, einen massiven Konflikt in der Regel mit den Eltern hat, weil die Eltern natürlich auch die Konsequenz einer solchen Überprüfung kennen. Und deswegen sind in der Vergangenheit viele Kinder, die sonderpädagogischen Förderbedarf in der Grundschule hatten, nicht diagnostiziert worden. Und seitdem dieses Tabu entfallen ist oder diese Hürde, gehen die Zahlen hoch. Und das ist die Erfahrung – Sie haben ja selbst eine Grundschule und ich kenne die Gespräche mit Kolleginnen über dieses Thema. Und wenn jetzt bundesweite Quote oder auch die Hamburger Quote vor der Veränderung des Paragraphen 12 für die Ressourcenzuweisung festgeschrieben wird, dann nimmt sie die Quote, die deswegen niedriger ist als der reale Anteil von förderbedürftigen Kindern, weil es nämlich die Quote unter den Bedingungen der Selektion qua Gutachten ist.

Dies finde ich einen ganz wichtigen Gesichtspunkt, in die Beratungen einzubringen, denn sonst kriegen wir eine Situation, dass wir real über 7 Prozent in diesem Bereich haben, die Ressource aber auf der Basis von 4,5 oder 4,6 Prozent berechnet wird, das heißt, von vornherein ein Drittel der Kinder nicht berücksichtigt wird oder umgekehrt, auf die Kinder verteilt, ein Drittel der Ressource nicht mehr vorhanden ist. Und dann kommen wir zu der absurden Situation, dass die zukünftige Ausstattung schlechter wird als die, die wir jetzt aktuell haben. Weil nämlich jetzt aktuell dann die reale Quote hier zählt. Dies ist meine Anmerkung, dass diese Form der Pauschalierung aus meiner Sicht hochproblematisch ist.

Ich möchte jetzt darauf basierend etwas sagen zur systemischen Zuweisung. Wir haben in Hamburg eine über 20-jährige Erfahrung mit systemischer Zuweisung, eine über 20-jährige gute Erfahrung. Das sind die IR-Klassen. Dort gab es, allerdings nur für einen Teil der Schulen, eine systemische Ausstattung, die eine doppelte Funktion hatte. Nämlich einerseits eine präventive Funktion, das heißt, Kinder auch zu fördern, damit sie nicht in diesen Bereich sonderpädagogischen Förderbedarfs rutschen, und außerdem Kinder, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben, entsprechend zu fördern. Es gab eine Pauschale systemische Zuweisung. Auch dieses ist wissenschaftlich begleitet worden und mit sehr positiven Ergebnissen. Diese Ressource war allerdings ziemlich hoch, sodass es relativ unproblematisch war, dass auch in Gebieten, wo der Anteil von zu fördernden Kindern sehr, sehr hoch war, noch damit gut umgegangen werden kann. Wenn wir jetzt von einer Pauschalierung ausgehen, ...

**Vorsitzender:** Ich sehe zwei Finger von Frau Dr. von Berg in die Höhe schnellen. Das ist ein Antrag zur Geschäftsordnung. – Frau Dr. von Berg.

**Abg. Dr. Stefanie von Berg:** Mensch, wir sind alle lernfähig, ich bin so glücklich. Ich habe einen Antrag zur Geschäftsordnung. Ich habe ganz bewusst nur drei Experten angesprochen, weil ich einfach auch die Redezeit begrenzen möchte. Wir wollen nach Hause, mein Sohn hat morgen Geburtstag, ich muss noch einen Geburtstagskuchen backen. Aber das ist nun mein persönliches Problem.

(Herr Katzer: Hätten Sie das gleich gesagt!)

Also, ich hatte eigentlich wirklich mich drauf eingestellt, dass wir maximal bis 20 Uhr hier sitzen, aber das sehe ich jetzt nicht. Deswegen nur drei Experten und ich habe gedacht, gut, dann weiß ich schon mal mehr, ich habe ein echtes Wissensbedürfnis – und ja, und jetzt. Wenn wir dann immer so weitermachen, dann sitzen wir wirklich nicht nur bis 22, sondern eher bis 24 hier.

(Zuruf: Das war aber kein Antrag!)

Der Antrag war – Entschuldigung, genau –, der Antrag war, wenn jemand aus dem Kreise der Abgeordneten einen Experten oder mehrere anspricht namentlich, dann eher doch, dass die das dazu sagen, etwas dazu sagen, und die anderen, natürlich vielleicht auch Anmerkungen machen dürfen, aber sich dann vielleicht etwas kürzer fassen.

**Vorsitzender:** Gut. Also, in dem Rahmen der Anmerkung bewegen wir uns hier noch, aber vielleicht in der Tat, wir haben ja nun schon viele Punkte auch im Bereich der Ressourcen geschafft, noch mal an alle Experten der Wunsch, die Dinge kurz und prägnant anzusprechen. Und ansonsten steht mein Angebot von vorhin noch, dass wir auch sonst Fragen sammeln, aber das kürzt es vielleicht auch ab. Es ist halt ein wichtiges großes Thema mit unheimlich vielen Facetten. Wir sind jetzt an sich immer noch bei der Frage von Frau Dr. von Berg und ...

(Abg. Dr. Stefanie von Berg: Richtig. Und noch zwei Experten, die nichts gesagt haben!)

Es haben sich zu den Anmerkungen von Herrn Katzer noch gemeldet Herr Professor Ahrbeck und Herr Professor Preuss-Lausitz. Danach wären zu der Frage dran Herr Professor Werning und anschließend der Rest der Frage noch von Herrn Eckert zu beantworten. Sehen Sie sich in der Lage, das alles in möglichst kurzen Worten – also, vielleicht gerade die Anmerkungen jetzt –, Herr Professor Ahrbeck und Herr Preuss-Lausitz?



**Herr Dr. Ahrbeck:** Ich muss mir selbst zugutehalten, dass meine Wortbeiträge kürzer sind als des Kollegen Preuss-Lausitz. Ich sage nur ganz kurz was dazu.

Ich habe hohe Achtung vor der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern und auch hohe Achtung vor denen, die sich historisch wie aktuell um die Integration behinderter Kinder bemühen. Das habe ich wirklich. Gleichwohl wird man nicht umhin kommen, bestimmte Fakten der Realität wahrzunehmen. Ich glaube Ihnen, dass Sie glauben, dass integrative Regelklassen gut sind. Ich kann es nicht beurteilen, ich lebe nicht in Hamburg, ich kenne auch wenig davon. Aber wir haben in Hamburg einen bundesweit beachteten, wissenschaftlich äußerst soliden Schulversuch gehabt, den Hamburger Schulversuch. Der hat bestimmte Ergebnisse gezeigt. Ich zitiere kurz. Seien Sie mir nicht böse, aber es ist so. „Die Negativbilanz der Integrativen Regelklassen ist in der Summe der Fakten bestürzend: Weniger gymnasiale Empfehlungen, ...“, ich glaube, dies wird Eltern interessieren, „...“, keine Reduktion der Sonderschulüberweisungen.“ Numerisch gab es mehr Sonderschulüberweisungen als das segregierte Schulsystem sie produziert hätte und ein „durchgängiger Leistungsrückstand in den Integrativen Regelklassen.“ Das Zitat stammt von Hans Wocken, Mitautor der Studie.

Ich glaube, dass man viel aus der Praxis erfahren und lernen kann. Ich glaube aber auch, dass man eine kritische Distanz braucht und dass man den Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis nicht vergessen darf.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Professor Preuss-Lausitz, Sie hatten auch noch eine Anmerkung in ein bis fünf Sätzen.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Ein Satz – mit Semikolon. Also, ich will auch die Rauer/Schuck-Studie indirekt erwähnen. Also, die Studie über die Hamburger IR-, aber auch I-Klassen. Und das Ergebnis war ja, die Leistungen waren in den IR-Klassen unter den Erwartungswerten und in den I-Klassen über den Erwartungswerten. Also, es ist ja mit Erwartungswerten gearbeitet worden. Und mein Plädoyer schon vor zehn Jahren auch in dieser Bürgerschaft, war, schafft endlich die Trennung zwischen I-Klassen und IR-Klassen ab. Wir haben das in Berlin noch nie gemacht. Das heißt, die Kinder mit Förderbedarf, welcher Förderschwerpunkt auch immer, waren immer in den gemeinsamen Integrativen Klassen. Diese Zweiteilung hat dazu geführt in Hamburg, dass die Sozialstruktur in den I-Klassen viel günstiger war als in den IR-Klassen, zumal die IR-Klassen in den sozialen Brennpunkten eingerichtet worden sind, Baumert würde sagen, ungünstige Lernmilieus geschaffen worden sind. Und deswegen ist es richtig, wenn der Senat jetzt beabsichtigt, alle diese vier verschiedenen sonderpädagogischen, historisch entstandenen, unterschiedlichen Formen zusammenzufinden und endlich normale integrative Lerngruppen zu schaffen. Dann hört nämlich diese Schwerpunktbildung von ungünstigen Lernmilieus zwar nicht ganz auf, das geht in der Stadt, in Berlin genauso wenig wie woanders, aber das Problem wird reduziert. Und deswegen, jetzt komme ich zu Herrn Katzer mit seinen zehn Stunden pro Förderkind in erhöhten Förderbedarf. Da kann ich nur sagen, Luxusverhältnisse habt ihr hier, ja, wunderbar. Aber dieses Potenzial muss in den gemeinsamen Topf. Das darf natürlich nicht dazu führen, dass die Schulen, die jetzt sozusagen gut ausgestattet werden, sich gegenüber diesem Weg blockieren, weil sie dann Verlustängste haben. Ich würde also immer – das ist der letzte Teil des Satzes –, ich würde also immer die jetzigen, jetzt doch Mutterklöster oder Leuchttürme, mit ins Boot nehmen, in den Zug, und erst mal auch deren Ausstattungen für die nächsten zwei, drei, vier Jahre sichern, damit sie auch bereit sind, als Multiplikatoren für den Weg der gemeinsamen Erziehung in ihrem Umfeld der übrigen Schulen zu werben. So würde ich da arbeiten.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Preuss-Lausitz. – Herr Professor Werning, die Frage ging auch an Sie, bitte schön.

**Herr Dr. Werning:** Ich versuche, mich an die Frage zu erinnern und versuche statt einer langen Ausführung eine Anmerkung zu machen. Es ging um Diagnostik. Erstens, Diagnostik

müsste früher stattfinden, gar keine Frage, im Frühförderbereich. Wir machen gerade ein Projekt. Wir sehen, dass eigentlich Diagnostik – ich nenne es lieber pädagogische Beobachtung – in diesen Positionen stattfindet. Die Frage ist mehr dann, und das ist der andere Punkt, Diagnostik an sich ist unsinnig. Diagnostik ist dann sinnig, wenn sie zu einer spezifischen Form der Förderung führt.

Wir haben viele Ressourcen in Zuweisungsdiagnostik und Statusdiagnostik gesteckt ohne Effekte. Das heißt, wenn Sie über Diagnostik nachdenken, müssen Sie über die Verknüpfung mit Förderung nachdenken. Der nächste Punkt ist, wenn man über Diagnostik nachdenkt, kann man das auf verschiedenen Ebenen. Herr Ahrbeck denkt insbesondere über Individualdiagnostik nach, ich denke über systemische Diagnostik nach. Das ist ein unterschiedlicher paradigmatischer Zugang. Nur, wenn man sich verhaltensauffällige Kinder anguckt, dann sind die nicht nur aus ihrer Person verhaltensauffällig, sondern sie sind aus Kontexten verhaltensauffällig. Also muss ich die Umfeld-Diagnostik betreiben, sonst komme ich nicht zu vernünftigen Ergebnissen, mit denen ich fördern kann.

Zweitens, ich sehe das immer wieder, dann hat man diagnostische Ergebnisse bei Regelschullehrern und die sagen, was mache ich jetzt damit. Das heißt also, man hat viel Diagnostik, aber keinen Effekt. Wenn man Diagnostik macht, muss man es in die Kontexte implementieren, in denen dann auch Förderung stattfindet, und man muss sozusagen Kompetenzteams an Schulen haben, wo sonderpädagogische diagnostische Kompetenz, regelschul-diagnostische Kompetenz und eventuell sozusagen auch psychologische diagnostische Kompetenz vorhanden ist. Und dann muss Diagnostik in Förderüberlegungen münden. Es hilft doch nichts, lange Gutachten zu schreiben, und eventuell werden sie gelesen oder nicht, oder man schickt die Kinder dann zu einer Förderschule und sagt, da findet jetzt die Förderung statt und dort liest auch keiner die diagnostischen Gutachten.

Das bedeutet also, ja, frühe Diagnostik, b) Diagnostik eng an Förderung binden. Das heißt, sie muss in die Kontexte, in denen die Förderung stattfindet; c) Wenn Sie Diagnostik dann direkt mit Ressourcen verknüpfen und sagen, ein Kind bekommt nur Förderung, wenn es soundso diagnostiziert ist, laufen sie – das ist jetzt überall gesagt – in das Ressourcenetikettierungsdilemma rein. Das heißt, sie etikettieren mehr Kinder. Wir sehen es auch in der Medizin. Es gibt immer mehr Kinder, die Ritalin kriegen und so weiter. Das heißt also, da, wo Geld an Diagnose gebunden ist, steigen die Zahlen der so diagnostizierten Kinder.

Der andere Punkt ist, wenn man auf diese Orientierung geht, dann setzt man manchmal sozusagen diese Diagnostik als Selbstläufer, und das ist meines Erachtens unsinnig. Das heißt also, Sie müssen eine systembezogene Ressourcenzuweisung ..., Sie werden zumindest in dem Bereich Lernen, Sprache, Verhalten nicht drum rumkommen. Wir sehen es zum Beispiel, ganz spannend jetzt, bei den vorschulischen Diagnostikansätzen im Sprachförderbereich. Da wird früh Sprachstands-Diagnostik betrieben, dann gibt es eine Förderung in den Kindergärten und alle empirischen Untersuchungen zeigen, dass dann diese isolierte Förderung einen Null-Effekt hat. Die Förderung hat erst dann einen Effekt, wenn man sozusagen das gesamte System Kindergarten kommunikationsorientiert gestaltet und nicht Kinder rausnimmt und mit denen eine halbe Stunde Förderung macht. Das heißt, es muss in die Systeme rein. Deshalb muss Diagnostik ganz eng mit der Förderung verbunden werden und nicht so etwas, wie „wir machen jetzt eine Diagnostik und dann wissen wir genau, was wir mit dem Kind machen“. Ich glaube, das ist eine Überhöhung dieser Idee, denn Diagnostik ist etwas, was im Prozess ständig passieren muss, und deshalb muss man kompetente Teams einbringen, in denen Diagnostik betrieben wird und in denen Diagnostik in Förderung umgesetzt wird.

Und dann noch mal der Punkt, solange Sie das abkoppeln, werden Sie dann auch immer durch Diagnostik besonders dramatische Diagnosen finden, und das ist eine Gefahr dabei. Dass man damit Schwierigkeiten erzeugt, das ist ganz klar. Das ist auch nicht der

Königsweg. Natürlich wird durch eine systembezogene Zuweisung manchmal auch eine schwierige Situation erzeugt. Da würde ich Ihnen völlig recht geben. Und da muss man sozusagen eine Koordinierungsinstanz, eine Kontrollinstanz einführen, aber es ist allemal besser, als die Ressource ans Kind zu binden. Ein weiterer Punkt, warum das gefährlich ist, Sie erzeugen in den Schulen eine Zuständigkeitsorientierung. Das heißt also, man sagt, dieses Kind hat sozusagen für sich selber zwei Sonderpädagogikstunden. Dann werden Sonderpädagogen sozusagen darauf geeicht, zwei Stunden für dieses Kind einzusetzen, und so einfach kann man es nicht machen. Die Arbeit in einer inklusiven Schule ist eine systemische Arbeit. Dazu gehört Beratung, dazu gehört Beratung der Kollegen, und das ist nicht nur die Arbeit am Kind. Und wenn man es sozusagen kindbezogen macht, erzeugt man aus meiner Sicht keine inklusive Haltung in Schule. Sondern da ist die Frage, wie kriegt man genügend Ressourcen in Schule rein, und ich denke, das Modell, was ja jetzt mehrfach angesprochen ist, drei Stunden in dem LRS-Bereich, ist ein Ansatz, der ist nicht optimal, aber es ist ein Ansatz. Ich würde im Gegensatz jetzt zu dem Kollegen Preuss-Lausitz noch sagen, wir brauchen noch eine zusätzliche Ressource für das Change Management. Die Umstellung eines hochselektiven in ein integratives System kann man nicht mit den sozusagen rein vorhandenen Ressourcen machen, sondern da muss eine Unterstützung in das System rein, die einfach die Verlagerung der bisher gewährten Ressourcen in der Förderschule in die Regelschule stützt. Das ist zeitlich befristet wahrscheinlich, vielleicht bis 2020. Aber für dieses Change Management wird man, wie man das an Grundschulen gemacht hat, eine gewisse Ressource einsetzen müssen. Und damit reicht es für mich.

**Vorsitzender/Abg. Dr. Walter Scheuerl:** Vielen Dank, Herr Professor Werning. Ich habe jetzt als Abgeordneter eine Verständnisfrage, Herr Professor Werning. Würden Sie mir aber nicht darin zustimmen, dass ein Kind mit einer konkreten Sprachbehinderung eine andere Förderung braucht als ein Kind, was im Sozialverhalten eine Behinderung aufweist? Meinen Sie, man kann beides systemisch über die inklusive Schulidee lösen, oder meinen Sie nicht doch, dass das Kind in der zweiten Klasse, bei dem eine Sprachbehinderung festgestellt wird, dann eine konkrete Förderung, um das eben zu heilen, brauchen kann?

**Herr Dr. Werning:** Ich bin jetzt nicht sicher, ob das eine ernst gemeinte Frage ist, aber ich versuche sie, ernst zu beantworten.

Natürlich braucht ein Kind mit einer Sprachbehinderung eine andere Förderung als ein Kind mit einer sozial-emotionalen Auffälligkeit. Der Punkt ist, man bringt die Ressource ins System und in dem System sind Experten für diese Bereiche und es wird ein Förderplan ausgearbeitet für diese Kinder. Es geht doch gar nicht darum, dass man keine Diagnostik betreibt, wenn man diese Diagnostik nicht an Ressourcen koppelt. Man betreibt natürlich pädagogische Beobachtungen, pädagogische Diagnostik, Förderplanentwicklung für diese Kinder. Und jedes Kind bedarf eines spezifischen Förderplans. Da würde ich Ihnen völlig recht geben, aber diese Ressourcen sind im System, in dem eine systembezogene Ressourcenzuweisung stattfindet, und das ist für LRS. Wenn Sie dann ein Kind, ein blindes, ein gehörloses Kind in diesem Bereich haben, da haben wir auch harte diagnostische Fakten. Wir sehen das so, natürlich gerade im Bereich Lernen, auch Sprache und Verhalten sind es weiche diagnostische Fakten und die kann man sozusagen in einem bestimmten Bereich auch so sehen. Sie können die Prävalenzstudie nehmen, die sind sehr unterschiedlich. Und wir sehen, dass manchmal sogar Diagnosen für Auffälligkeiten geschaffen werden, die vorher noch nicht da waren. Also, es gibt eine ganze Menge. Der Punkt ist, natürlich brauchen wir eine gute diagnostische Kompetenz im System von Sonderpädagogen und von Regelschullehrern. Und man braucht gute Teams, die diese diagnostische Kompetenz dann in pädagogische Förderungen umsetzen. Und das ist mein Plädoyer dafür.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Professor Ahrbeck, Sie hatten noch eine kurze Anmerkung dazu oder hat sich das schon erledigt?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Ich meine, Sie führen ja rückwirkend nur die Diagnostik ein, die Sie vorher abgeschafft haben. Es ist doch richtig, was Sie sagen, jedes Kind braucht einen individuellen Förderplan. Die Fachdiskussion ist sich diesbezüglich seit 30 Jahren völlig einig. Und natürlich haben wir gar keinen Widerspruch an der Stelle, natürlich muss das schulische System mit bedacht werden, aber es gibt Menschen, die als Personen Probleme haben. Sie müssen auch nicht ...

(Herr Dr. Werning: Mit dem System!)

Natürlich auch dieses. Nun ist die Frage ja nur, warum geht es mit dem einen leichter mit dem System und mit dem anderen schwerer. Die müssen doch nicht Dramatik in die Schulen zaubern über Diagnostik. Dramatik gibt es doch in den Schulen längst. Wir haben Kinder, hyperaktive Kinder von Krankheitswert. Wir haben Kinder in der Grundschule, die völlig regellos sind. Wir haben massive dissoziale Entwicklungen in dem höheren Schulalter. Das wird nicht in der Schule nur konstruiert oder entsteht nicht nur in der Schule. Das sind veritable Probleme, die Menschen haben, und sie brauchen eine zielgerichtete Förderung, und zwar auch als Person. Denn sie gehen als einzelner Mensch in die Schule, sie durchlaufen die Schule als Einzelner und am Ende stellt das Leben an alle Kinder die gleichen Fragen. Kannst du lesen, kannst du schreiben, kannst du rechnen, kannst du dich gut benehmen? Das sind individuell erworbene Fähigkeiten und auf die muss sich Schule sehr wohl konzentrieren und nicht auf diffuse Systemfragen letztlich.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. Die Frage von Frau Dr. von Berg richtete sich auch noch an Herrn Eckert im zweiten Teil. – Herr Eckert, erinnern Sie sich noch an den Teil? Da haben Sie jetzt das Wort.

**Herr Eckert:** Ich erinnere mich, als wenn es gerade eben gewesen wäre, und ich verkneife mir, obwohl es mir schwerfällt, Äußerungen zu dem Thema Diagnostik und zum Thema Ressource. Zur Diagnostik nur eins, ich hatte mir vorhin aufgeschrieben, Herr Professor Ahrbeck, unter anderem führt Diagnostik nach Ihrer Darstellung zum Hinweis auf den Lernort. Das bitte eben nicht. Das haben wir hinter uns.

Und jetzt artig die Antwort auf Ihre Frage zu dem Thema Therapie und Umsetzung in der Ebene der Realität. Ganz kurz erzähle ich Folgendes. Wir haben bei uns im Verein einen Gesprächskreis von Eltern, die sich mit ihrem Kind in das gemeinsame Lernen aufgemacht haben. Die sitzen zusammen und erzählen, was sie mit ihrem Kind da in dieser neuen Situation erleben, und vor dem Hintergrund, dass ganz viele Dinge noch nicht fertig sind, werden ganz große Probleme auch benannt. Die Eltern sind aber immer wieder dabei und sagen, ja, wir haben das Thema, wir bearbeiten das Thema, aber die Entscheidung für unser Kind, ist es richtig, wir sehen das positiv, wir sehen das positiv, wir sehen das positiv. Und es gibt vor allen Dingen – ganz wichtig – für die Eltern das Signal, dass die Missstände, die es noch gibt, auch häufige Unzugänglichkeiten, dass die bearbeitet werden. Die müssten allerdings wirklich sehr schnell bearbeitet werden, weil der Kredit des Hinweises „pragmatisches Ja“ ist irgendwann zu Ende. Eine Mutter hat eine Pflegesituation für ihr Kind berichtet. Also ein körperbehinderter Junge, der sehr aufwendig gepflegt werden muss, der das, gelinde gesagt, die Pflegesituation sehr unzureichend war, man kann doch eigentlich sagen, es war unwürdig. Erst dadurch, dass die Schule erkannt hat, dass das nicht nur ein organisatorisches Problem ist, sondern auch eine Herausforderung ist für diesen Menschen, eine würdige Pflegesituation herzustellen, hat das dazu geführt, dass die notwendigen räumlichen Bedingungen gestaltet wurden. Das zeigt, wie wichtig es ist, dass der Prozess in den Schulen auch wirklich ankommt und nicht nur als organisatorisches Problem wahrgenommen wird.

Zu dem Thema Therapien. Natürlich müssen wir darauf bestehen, dass für die Kinder, die klassische Therapie, Ergo oder andere Therapien haben, dass sie die im Verbund mit dem Schulalltag bekommen, auch wenn sie in der Regelschule sind. Auch dieses ist ein

organisatorisches, ein räumliches Problem. Dieses Problem macht aber auch noch – oder dieses Thema macht noch etwas anderes ganz drastisch deutlich. Wir haben einen kleinen Ort der sehr guten Regelung, der Einbeziehung von Therapie in den Unterrichtsalltag, und das sind die vier Sonderschulen für Kinder mit dem Förderschwerpunkt „körpermotorisch“. Dort sind wirklich die Therapien so eingearbeitet in das Geschehen des Tages, wie man es sich eigentlich idealerweise vorstellt. Andere Kinder, die einen ähnlichen Förderbedarf haben, eine ähnliche Behinderung haben, ist egal, ob sie in der Integration sind oder in welchen Formen auch immer, oder eben auch in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt „geistige Behinderung“, haben dieses nicht. Natürlich gucken wir darauf und sagen, wir wünschen uns, dass eigentlich, dass es für alle Kinder so sein würde. Aber da ist das Sozialgesetzbuch V und da ist dann ..., das wird uns erzählt, dass das nicht oder dass es unrealistisch ist, dieses herzustellen. Das würde letztlich bedeuten, dass es Heerscharen von Therapeuten letztendlich in den Schuldienst eintreten müssten, so wie sie an einer kleinen Stelle in Hamburg im Schuldienst sind, nämlich an den Körperbehinderten-Schulen. Trotzdem, wir brauchen eins ganz sicher, die Eltern müssen sicher sein, dass die Therapien, die ihr Kind braucht, innerhalb des Schulalltages, insbesondere des Ganztagschultages ihren Platz finden, damit die Eltern nicht am Nachmittag noch mit ihren Kindern zur Ergotherapie oder sonst wohin marschieren müssen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Eckert. Wir kommen ...

(Abg. Dr. Stefanie von Berg: Eine Frage von mir ist noch nicht beantwortet!)

– Frau Dr. von Berg.

**Abg. Dr. Stefanie von Berg:** Ja, Entschuldigung. Aber ich hatte noch danach gefragt, wie kann man Leistungsrückmeldung so gestalten, dass auch Kinder ein Erfolgserlebnis haben.

**Herr Eckert:** Das ist eine sehr, sehr wichtige Frage. Da möchte ich einen ganz kurzen Hinweis geben. Das kann man heute nicht alles aufdröseln. Und wenn man es aufdröseln will, dann dauert es wirklich ewig und drei Tage. Es gibt in Hamburg einen Schulversuch „Alleskönner“. In diesem Schulversuch sind einige Schulen unterwegs, und zwar nicht nur Grundschulen, also nicht nur Stadtteilschulen, sondern eben auch Gymnasien und andere Schulen, die systematisch genau an diesem Thema gearbeitet haben, wie kann man Leistungsrückmeldungen machen, die zu einem undifferenzierten Unterricht passen und tatsächlich auch Kinder, ganz egal mit welchen Voraussetzungen sie unterwegs sind, in einer ermutigenden Weise mit den Ergebnissen ihrer Anstrengungen konfrontieren. Dies alleine wäre gewährt, wenn sich die Damen und Herren des Schulausschusses mit dem Projekt „Alleskönner“ einmal auseinandersetzen. Das ist eine Perle, die da entstanden ist.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. Zum weiteren Verlauf des Abends. Wir haben an sich einen kleinen Imbiss für die geschwächten Abgeordneten und die Sachverständigen vorbereitet. Also, besteht Einverständnis, dass wir dann jetzt eine ...?

(Zurufe)

Gut. Dann versuchen wir, diesen Themenschwerpunkt, die Ressourcen und Diagnostik durchzumachen. Vielleicht schaffen wir das ja bis acht Uhr und dann machen wir eine Pause und schauen mal, wie weit die hundert Brötchenhälften reichen. – Dann haben wir die nächste Frage von Herrn Ritter.

**Abg. Finn-Ole Ritter:** Ja, meine Frage noch mal dahingehend, das Thema Diagnostik. Die Frage geht zuerst an Herrn Ahrbeck und danach würde ich noch gern Herrn Werning dazu hören. Und zwar war mir jetzt nicht genau klar, eigentlich haben Sie das Gleiche gesagt, aber mein Ohr etwas völlig Verschiedenes. Deswegen ist meine Frage, man diagnostiziert, und das war übereinstimmend bei Ihnen beiden, dass es gut ist, die Diagnostik, und dann

hört mein Verständnis so ein bisschen auf. Dann wird ein Förderplan erstellt und Herr Ahrbeck hatte dann seine Richtung gesagt und Herr Werning dann seine Version mit System und so weiter. Ich möchte jetzt einfach Herrn Ahrbeck, damit ich das auch verstehe, die Möglichkeit geben, mal vielleicht für Sie den optimal möglichsten Fall einer Erstellung von so einem Förderplan zu beschreiben, und dann Herrn Werning vielleicht noch mal hören, wie er das denn sieht, den Unterschied.

**Vorsitzender:** Herr Professor Ahrbeck.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Wir sind uns in weiten Bereichen, Herr Werning und ich, einig, eine Diagnostik bezieht sich nie auf das Kind alleine, sondern natürlich immer auf sein Umfeld, den sozialen Hintergrund, die schulische Situation. Da bin ich missverstanden worden. Ich glaube, es ist auch nicht so bei Ihnen angekommen. Natürlich ist dies immer so, dass die Kinder im Kontext beurteilt werden. Die Frage, die uns differiert, ist die, soll es eine Diagnostik geben, die auf eine Förderung abzielt, die personenbezogen auf das Kind – das ist durchaus ein Konsens mit Herrn Werning –, die personenbezogen auf das Kind formuliert wird, aber auch eine Zuordnung des sonderpädagogischen Förderbedarfes beinhaltet. Ich befürworte die Zuordnung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes, damit sichergestellt ist, dass die Förderung wirklich bei dem Kind ankommt, damit es einen deutlichen Auftrag für die Pädagogen und Pädagoginnen auch in der Integration gibt und weil ich der Überzeugung bin, dass das einzelne Kind bei aller sozialer Verflechtung der primäre Gegenstand der schulischen Unterrichtung und Förderung ist. Das diffuse Auflösen ..., ich meine, nach der Logik, die vorgetragen wurde, dürfte es keine Fußballnationalmannschaft geben, weil Selektion verboten ist. Aber das nur am Rande.

(Zuruf)

Das ist wahr. Es ist doch wirklich wahr.

(Herr Dr. Werning: Das ist Quatsch!)

**Vorsitzender:** Vielleicht können wir die Zwischenbemerkungen nach vorheriger Meldung und Worterteilung anbringen.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Der Unterschied ist der, soll die Diagnostik verbunden werden mit speziellen Fördermitteln, die an das Kind gebunden sind. Und ich sage, aus meiner Sicht ist das Kind das primäre Objekt der Förderung und es hilft nichts, die Kinder in ein diffuses pädagogisches Feld zu geben, in dem nicht mehr deutlich ist, wer was aus welchem Grund bekommen muss. Und Herr Scheuerl hat ja gefragt, müssen die Kinder Spezielles haben. Sie müssen sehr Spezielles haben und dies muss eindeutig definiert werden. Und die zentralen Kategorien – nun könnte ich lange Ausführungen dazu machen –, die zentralen Kategorien sind dafür, sind das Ordnungssystem der Kultusministerkonferenz der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte.

**Vorsitzender:** Herr Professor Werning.

**Herr Dr. Werning:** Also, eine Anmerkung zur Fußballnationalmannschaft. Inklusion führt nicht zu einer Nivellierung, Inklusion führt dazu, dass man natürlich auch gute Kinder gut fördert und dass eigentlich sozusagen nicht mehr dieses Nivellieren auf die Mittelköpfe passiert in Schulen, sondern dass in inklusiven Klassen hochbegabte Kinder, gut begabte Kinder, Kinder mit Förderbedarf die bestmögliche Förderung erhalten. Und da wird es im Sportunterricht Sportskanonen geben und es wird welche geben, die eben auch mit viel sonderpädagogischer Förderung keinen Salto auf dem Minitramp hinlegen, so. Das ist das Erste. Also, es gibt keine Nivellierungen. Und das ist auch, glaube ich, ist irgendwie eine Bemerkung, die so nicht stehen bleiben kann.

Der andere Punkt. Wir sind uns völlig einig, eine gute Diagnostik ist immer notwendig, aber das ist noch nicht mal sonderpädagogisch notwendig, sondern wir sehen, dass sozusagen diagnostische Kompetenz ist eine pädagogische Kompetenz, weil, Sie müssen immer die Vorläuferkompetenzen des Kindes, das Vorwissen, die sozusagen multirationalen Komponenten, die Kontextkomponenten im Blick haben. Die Frage ist, muss man die Diagnostik dann sozusagen rein kindzentriert umsetzen. Es kann doch zum Beispiel auch sein, dass Kinder beeinträchtigt werden durch bestimmte Interaktionsstrukturen an Schulen. Also, in Amerika sehe ich das zum Beispiel, wenn Diagnostik betrieben wird. Danach kriegt die Lehrerin oder der Lehrer einen Coach in den Unterricht. Auch das könnte Ergebnis von Kindumfeld-Diagnostik sein. Das heißt also, Lehrkräfte brauchen Unterstützung im Umgang mit spezifischen Kindern. Also, wenn man Diagnostik eng führt auf das Kind und sagt, für dieses Kind gibt es den, das Etikett, das ist mit soundso viel Förderstunden verbunden, haben Sie eine ganz enge Koppelung der Förderung an das Kind. Und wenn Sie inklusive Schulen haben, dann werden Sie nie eine Doppelbesetzung bei hundert Prozent des Unterrichts haben. Das heißt, Sie haben sozusagen immer dann ein Stundenkontingent, was da ist. Wenn Sie dann sagen, so, jedes Kind hat zwei Stunden Förderanspruch – meinetwegen mit einer Lernbeeinträchtigung – oder drei Stunden und dann kommt ein Sonderpädagoge und macht drei Stunden Förderung mit diesem Kind. Das bringt es nicht. Das reicht nicht aus. Sondern die Systeme müssen sozusagen verbessert werden, ein Empowerment des pädagogischen Systems, sodass Förderung mit dem Kind stattfindet. Von daher ist die Ressource im System. Und zum anderen unterstellt man ja, wenn man das loslösen würde, wäre es nicht in der pädagogischen Verantwortung oder würde es das pädagogische Ethos der Lehrkräfte übersteigen, diese Kinder zu fördern. Und das glaube ich nicht. Das bedeutet also, eine ressourcenorientierte Zuweis..., eine systembezogene Zuweisung führt nicht dazu, dass die Kinder weniger Unterstützung bekommen, aber die Unterstützung ist nicht immer kindbezogen oder am Kind, sondern sie ist für das Kind, indem man im System die Entwicklungsbedingungen dieses Kindes mit den Professionellen verbessert. Und deshalb ist diese Einführung Diagnostik, dieses Kind hat die Diagnose mit den Ressourcen, eine aus meiner Sicht inklusionshinderliche Orientierung.

**Vorsitzender/Abg. Dr. Walter Scheuerl:** Vielen Dank, Herr Professor Werning. Ich habe da noch eine Nachfrage zum Verständnis. Stimmen Sie mir denn zu – das war ja eben bei der Nachfrage auch der Fall –, dass nur die individuelle und gutachtengestützte Diagnostik und Diagnose für die Eltern auch gegebenenfalls einklagbar ist, während die systemische Ressource von der Kassenlage des Senates abhängig ist und gegebenenfalls eben auch zurückgefahren werden kann, wenn das Geld nicht da ist?

**Herr Dr. Werning:** Ich glaube, Ressourcen können immer zurückgefahren werden. Sie können auch eine Individualdiagnostik oder eine Ressource, die aufgrund einer Individualdiagnose gegeben wird, zurückfahren, indem Sie sagen, okay, das Kind mit Lernbehinderung hat nicht zwei, sondern nur noch eine Stunde Anspruch auf Förderung. Oder das Kind mit einer geistigen Behinderung hat anstatt fünf nur noch vier. Also, das schützt nicht. Ich wüsste nicht, wie man das absichern sollte. Das heißt also, das ist kein Unterschied, ob Sie es so oder so machen. Die Frage ist natürlich, wenn Sie aufhören, sozusagen dieses Etikett an das Kind zu heften in dem Bereich Lernen, Sprache, Verhalten, dann geben Sie sozusagen natürlich den Punkt auf, dass man ein Kind genau mit dieser Ressource in der Schule hat, sondern man macht das systembezogen. Aber es erhöht die inklusive pädagogische Orientierung des Systems und es bindet es nicht an das Kind. Und das ist dann die Frage, ob Sie das rechtsverbindlich absichern, diese Zusage an das System für diese, wie der Kollege Wocken das ja immer nennt, Normalbehinderungen, Lernen, Verhalten, Sprache, oder ob Sie das nicht tun. Aber Sie können es ja auch einem System zuordnen. Also, da sehe ich keine Schwierigkeit.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Frau Hanneken-Deckert.

**Abg. Ulrike Hanneken-Deckert:** Ja, vielen Dank. Was ich verstanden habe, dass es sinnvoll ist, eine Diagnostik im Vorschulalter durchzuführen. Mir ist noch nicht klar, wer das dann macht. Und dann hätte ich noch mal eine Frage, ob es angestrebt ist, bundesweit einheitliche Diagnostikinstrumente zu entwickeln, weil die Menschen mobiler werden, öfter umziehen. Wie sieht das aus?

**Vorsitzender:** Die Frage geht an wen? – An alle. – Dann fangen wir bei Herrn Professor Ahrbeck links an.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Ich habe so mit der bundesweiten Standardisierung so wie ich überhaupt mit der Standardisierung vieler Lebensbereiche meine Probleme habe, auch an der Stelle, es kommt ja auf hochindividuelle Gegebenheiten an. Da sind wir, Herr Werning, auch gar nicht so weit entfernt voneinander. Es geht darum, in Gesprächen mit psychologischen Testverfahren, vielleicht auch mithilfe von Kinder- und Jugendpsychotherapeuten, Analytikern oder Verhaltenstherapeuten genau herauszufinden, wo die Probleme liegen. Die sind aber hochindividuell. Und die kann man nicht so standardisieren, dass man sagt, ein Kind – den alten Fehler haben wir doch gemacht in der Diagnostik, indem die Diagnostik der Lernbehinderten wesentlich oder zu Teilen an dem Intelligenzquotienten festgemacht worden ist. Da wissen wir heute, natürlich sind die Kinder, die lernbehindert sind, häufig in der Intelligenz gemindert, aber es ist ja nur ein Faktor unter vielen. Und wenn man die Individualität der Situation und der Person bedenken will, kann man sich auf standardisierte Verfahren nicht verlassen. Es sind hochspezifische Gegebenheiten. Und da muss man natürlich sehr sensibel sein und vorsichtig sein, dass die Hilfen, die das Kind braucht, auch wirklich ankommen und dass die Diagnostiker aber auch in der Lage sind zu sagen, dieses ist nicht notwendig. Es gibt oft irritierte Eltern – sehr viele Kinder, um einen anderen Bereich zu nennen, bekommen Nachhilfe, obwohl sie in der Schule gar nicht schlecht sind, damit sie die Leistung steigern. Da können wir wirklich fragen, ist das wirklich unbedingt nötig, dass unendlich viele Kinder – inzwischen ist das ein riesiger Markt – Nachhilfe bekommen. Gleiches gilt für die Frühförderung. Nur, genau aus diesem Grund ist eine präzise Diagnostik notwendig. Und dann finde ich es verwunderlich, wenn man dies im Vorschulalter präferiert und für notwendig hält und jetzt auf einmal sagt, im Schulalter hören wir damit auf und in der sechsten Klasse fangen wir vielleicht wieder damit an. Dies ist keine innere Logik innerhalb des Verhältnisses von Diagnostik und Förderung.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Katzer. – Professor Werning.

**Herr Dr. Werning:** Nur zur Richtigstellung: Ich denke, im vorschulischen Bereich ist die Diagnostik auch an die Förderung gebunden. Das heißt, es muss in die vorschulischen Einrichtungen implementiert werden. Also, wir machen gerade eine Studie, wo wir Kinder, sogenannte Risikokinder, anderthalb Jahre vor Schulbeginn bis anderthalb Jahre nach Schulbeginn begleiten. Wir sehen, dass sozusagen die Wahrnehmung von Abweichung, von Schwierigkeiten, von Problemlagen zwei Jahre vor Schuleintritt bei den Erzieherinnen eintritt, die Erzieherinnen das wahrnehmen. Was dann passiert ist, ist, dass es eigentlich keine koordinierende Arbeit gibt. Das heißt also, es wird eigentlich das gemacht, was vor Ort da ist. Also, wenn es Ergotherapeuten im Umfeld gibt, dann kriegen die Kinder Ergotherapie, egal, welche Schwierigkeiten sie haben, ob sie verhaltensauffällig sind oder Lernbeeinträchtigungen haben. Man nimmt das, was da ist. Und da müsste man natürlich in dem System der Kindertagesstätten, ein kompetentes Team haben, was dann eine Förderung entwickelt und diese Förderung in die pädagogische Arbeit der Einrichtung implementiert. Und nicht sozusagen dann sagt, so, jetzt hat das Kind Anspruch auf eine Stunde Sprachförderung die Woche – da sehen wir einen Null-Effekt. Und dieser Punkt ist, wenn Sie Systeme inklusionsfähig machen, dann müssen Sie die Systeme unterstützen, mit diesen Kindern entwicklungsförderlich arbeiten zu können. Sie können nicht nur die Arbeit am Kind positionieren. Natürlich ist das auch manchmal Arbeit am Kind und mit dem Kind, das ist ganz selbstverständlich, aber es ist immer auch Arbeit mit den anderen Professionellen, eventuell mit den Eltern. Gerade bei sozial auffälligen Kindern werden Sie



nicht weiterkommen, wenn Sie da nicht eine Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams mit dem Bereich der Familienunterstützung machen können, also Jugendhilfe mit ins Boot holen. Und das ist, glaube ich, der Unterschied. Bei mir geht es darum, Diagnostik. Die Diagnostik ist aber nicht nur auf das Kind zentriert. Es ist eine Kindumfeld-Diagnostik und die Diagnostik muss in die Förderung des Systems einfließen und muss das System besser machen, mit den Kindern und mit den Bedürfnissen des Kindes adäquat umzugehen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Eckert.

**Herr Eckert:** Ich möchte kurz diese Diskussion direkt auf die Hamburger Situation zuspitzen. Wir müssen ja – oder wir können – zur Kenntnis nehmen und wir wissen, dass es in Hamburg die sogenannte Viereinhalbjährigen-Untersuchungen gibt, und wir wissen, dass es im Kita-Bereich inzwischen ein gut elaboriertes System gibt, um Kinder mit Förderbedarf dort auch abzubilden und zu gewährleisten, dass diese Kinder diese im integriert geführten Kindergarten – das ist in Hamburg der Standard – diese Förderung auch bekommen. Diese Systeme müssen zusammengeführt werden. Es ist völlig absurd, wenn das Kind mit seinem Förderbedarf das erste Mal oder wieder neu angeguckt wird, wenn es die Schultür betritt. Es muss darauf zurückgegriffen werden, was Pädagogen vorher mit diesem Kind für Erfahrungen gemacht haben und wie sich der Zugang zu diesem Kind auch darstellt. Und da werden wesentliche ..., man ist offensichtlich im Moment dabei, diese Schnittstellen so zu gestalten, dass da wesentliche Kenntnisse nicht schlichtweg unter den Tisch fallen. An der Stelle sind wir in Hamburg unterwegs. Und da muss man auch mal gucken, da muss man auch mal mit Wertschätzung aus dem klugen Institut Schule auf das System Kita gucken. Die haben in der Abbildung des Förderbedarfes, der natürlich sich anders darstellt in der Kita, ist mir völlig klar, haben die gute Formen gefunden, sogar Formen gefunden, wie man den Förderbedarf abbilden kann, ohne dass er ressourcenschöpfend ist. Das ist ein interessantes Modell.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Professor Preuss-Lausitz, bitte.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Ja, die Frühförderung fängt ja bei U1 bis U9 an erst mal auch und schon hier stellt sich natürlich die Frage, ob diejenigen, die ab U3 oder U4 nicht mehr daran teilnehmen, aus welchen Gründen auch immer, ob da die Gesellschaft oder die staatlichen Behörden nicht gezielter aufsuchende Beratung machen. In Berlin machen wir das so. Wir schreiben den Leuten und wenn sie nicht antworten, dann kommen wir vorbei und sprechen mit denen. Und wenn sie dann immer noch nicht reagieren, dann ist das rechtlich nicht weiter umsetzbar, aber das ist ein Verfahren, was dazu führt, dass, glaube ich, 95 Prozent der angeschriebenen Personen und der besuchten Personen insgesamt dann doch ... Der Zweite ist, dass Hamburg doch hier im Frühförderbereich auf einem guten Weg ist, aber in der Tat die Verknüpfung der Systeme steht jetzt nicht mehr in Hamburg, sondern generell ohnehin an. Das ist eine sehr vernünftige Frage und muss aber juristisch auch wegen des Vertrauensschutzes der verschiedenen Institutionen noch mal neu diskutiert werden.

Ich will noch, doch noch an einer Stelle meinem lieben Kollegen, Berliner Kollegen Ahrbeck widersprechen oder jedenfalls seiner Unterstellung widersprechen und diesem Streit zwischen Werning und ihm. Also, wenn man auf Feststellungsverfahren zu Beginn der Schulkarriere in dem Bereich Lernen, Verhalten, Sprache zur Gewinnung der Ressourcen für diese Schule, wohlgemerkt, verzichtet, macht man gleichzeitig Förderdiagnostik in der Schule. Die aber rum jetzt bei wem? Also, als Erstes würde ich meine Lernausgangslagenanalyse, und zwar eine ganzheitlichere, als die meistens gemacht wird, bei allen Kindern machen, weil, das muss ich sowieso wissen, wie, und die Schnittstelle Kitas – Grundschule würde ich durch zum Beispiel, ja, also durch die Ermöglichung der gegenseitigen Hospitation, vielleicht auch der Fallbesprechungen mit einer gewissen Ressource ermöglichen. Das setzt voraus, dass die Kitas, die ja zum Teil in anderer Trägerschaft sind, also das auch wollen, aber das ist eine Diskussion von Sch... unter dem Inklusionsgesichtspunkt, ganz wichtig.

Zweitens, heißt das natürlich nicht, dass plötzlich jetzt jahrelang die Diagnostik wegfällt, lieber Kollege. Sie sagen, die fängt dann erst irgendwann, wenn das Kind in den Brunnen, fängt es wieder an. Natürlich nicht. Der Vorschlag von Herrn ...

(Zurufe)

Ich weiß, ich weiß, Sie sehen, wir haben da unterschiedliche Meinungen, das ist ja auch okay. Aber, um das klarzustellen, ...

**Herr Dr. Ahrbeck:** Herr Preuss-Lausitz, ich habe nur das Gegenteil gesagt. Deswegen habe ich mich eben – ich habe das Gegenteil gesagt. Ich habe gesagt, das muss unmittelbar und sofort Diagnostik geben.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Ja, aber es ist keine Diagnostik von ...

**Herr Dr. Ahrbeck:** Also, so nun wirklich bitte nicht.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Ja. Es muss eine Lernausgangslagenuntersuchung, und nicht nur Lernen, sondern eben auch Sozialverhalten und so weiter und so weiter, auch körperlich und Wahrnehmung sollte stattfinden und viele Länder sind auf dem Weg, das auch verbindlich festzuschreiben. Wie es hier ist, weiß ich jetzt nicht. Das halte ich für wichtig und dann können die Sonderpädagogen und die anderen Pädagogen vor Ort klären, ob ein einzelnes Kind im Sinne einer Prozessdiagnostik einen Förderentwicklungsplan für die nächsten drei Monate oder so etwas braucht. Und dann macht man das auch, vereinbart das auch und überprüft das dann auch entsprechend, ob das denn auch gelaufen ist und wie es gelaufen ist. Also, insofern gibt es nicht ein plötzliches Wegfallen, sondern – dieser individuellen Betrachtung der Kinder und das ist das, was Herr Ahrbeck mir jedenfalls vermittelt hat, in meiner Wahrnehmung. Das finnische Modell führt übrigens dazu, dass etwa 20 Prozent aller Schüler eines Jahrgangs in kürzeren oder längeren Abschnitten die zusätzliche Förderung, wahrnehmen. Und ich habe mir das angeguckt und habe gesagt, warum machen wir das eigentlich so dogmatisch, dass wir immer am Schuljahrsbeginn oder kurz davor sagen, das hat jetzt den Förderbedarf XY und das muss das ganze Schuljahr über laufen und nur die. Und die anderen kriegen es nicht, obwohl die vielleicht gerade in einer schwierigen Situation sind.

Also, diese Chance des Hamburger Modells ist ja, wenn die Ressource in der Schule ist, dass ich unheimlich flexibel reagieren kann, bei Max und Moritz und auch bei Marianne und Anna, und dass ich aber nicht gezwungen bin, dass die Ressource immer an dem Max klebt. Und das ist, glaube ich, das, was Herr Werning meint mit der Systemzuweisung. Das heißt nicht, dass die individuelle Förderung und auch die individuellen Förderpläne entfallen. Im Gegenteil. Ich bin ja einer, der kritisiert, dass im gemeinsamen Unterricht bislang viel zu wenig nach außen – nach außen heißt, auch innerhalb der Schule dokumentiert worden ist, was da gemacht worden ist. Und die ganzen PISA und Lehrerstudien haben nicht ein einziges Mal die Förderschulen in den Blick genommen. Und Herr Scheuerl, warum? Das kann ich Ihnen sagen außerhalb dieser Sitzung.

(Zuruf des Abg. Dr. Walter Scheuerl – Heiterkeit)

Das ist doch höchst problematisch. Das heißt, wir brauchen mehr Transparenz, auch über die Behauptung, die sonderpädagogische Professionalität soll gesichert werden. Also, aus meiner Sicht muss die gefördert werden, die sonderpädagogische Kompetenz, und zwar durch intensive Fortbildung, auch in den Bereichen der Tiefenpsychologie und der Verhaltensmodifikation. Das sind für mich zwei zentrale Bereiche zur Weiterentwicklung der allgemeinen Schule und auch natürlich speziell dieser Kinder. Aber der Herr Ahrbeck widerspricht mir an dieser Stelle.

(Herr Dr. Ahrbeck: Nö, eigentlich nicht!)

**Vorsitzender:** Ein Hinweis von Herrn Professor Ahrbeck noch hier.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Also, ein Satz zur Klärung. Nur, ich habe doch die ganze Zeit in dem Disput im Kleinen mit Herrn Werning gesagt, wir brauchen unbedingt Diagnostik und eine Diagnostik, die auf Förderung aus ist. Wir waren unterschiedlicher Meinung an der Stelle des Personengebunden oder des Systemischen. Aber Ihr Hinweis auf die Tiefenpsychologie ehrt mich und freut mich.

**Vorsitzender:** Eine Anmerkung von mir, weil Sie mich ansprachen. Wir alle wissen, dass die PISA-Ergebnisse in diesem Thema und Zusammenhang, mit dem wir uns hier behandeln, heute befassen, ohnehin keine Rolle spielen. Auch die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden hat sich zum PISA-Sieger gemacht, indem sie nur die Gymnasialkinder hingeschickt hat, was heftig kritisiert wurde. Also, das ist hier nicht das Thema. – Als Nächste habe ich Frau Rugbarth auf der Liste.

**Abg. Andrea Rugbarth:** Ja. Herr Professor Ahrbeck, Sie haben ja die ganze Zeit das Wort geredet, dass es unbedingt ein Gutachten geben muss, und total die systemische Ressource eigentlich verneint. In der letzten Legislatur hatten wir bereits schon mal eine Anhörung gehabt und da hat es ein Experte im Prinzip als unterlassene Hilfeleistung bezeichnet, dass man ja in der Zeit von der Einschulung des Schülers bis denn eine Diagnose gestellt ist, ja Zeit vergeht. Wertvolle Zeit, die man eigentlich damit aufholen kann, dass man eine systemische Ressource vorhält, dass genau in dieser Zeit ja ein präventiver Ansatz schon da ist. Würden Sie dem zustimmen?

Zum anderen, wie präzise kann überhaupt eine Diagnose sein, das geht dann auch mal bitte an die beiden anderen Herren Professoren, im Bereich dieser LSE-Diagnose, wie lange hält das eigentlich vor? Also man macht für mich einen Augenblickszustand, man stellt etwas fest zum heutigen Tage und dann – was erfolgt dann? Darüber würde ich mal nachfragen, welche Halbwertszeit eigentlich so eine Diagnose dann hat.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Frau Rugbarth. – Herr Professor Ahrbeck.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Ich bin mir nicht ganz sicher, ob ich Ihre Frage verstanden habe, aber ich will mal versuchen, dies ein wenig einzuordnen. Das Problem, das wir haben mit Kindern, behinderten Kindern, ist doch dieses, dass manche Kinder schon mit erheblichen Erschwernissen in die Schule kommen und andere noch nicht. Andere zum Beispiel deswegen nicht, weil sie später sich als diejenigen erweisen, die besonders langsam lernen und nicht mitkommen, das weiß man aber nicht unbedingt zu Schulbeginn. In der Stelle bin ich mit Herrn Werning einig, manches stellt sich erst in der Schule unter den Bedingungen konkreter Forderung heraus. Das große Problem, das wir haben an der Stelle, ist Folgendes, dass wir den Kuchen nicht essen und ihn doch noch behalten können und dass wir nicht Mittel potenzieren können, die es in wirklich nicht gibt. Herr Preuss-Lausitz sagt, nicht zu Unrecht, wenn man die Mittel nimmt, die da sind, und sie umsetzt, kann man damit etwas machen. Das unterstellt aber, dass die Mittel, die da sind, umgesetzt werden. Und wir wissen alle und wir haben die bange Frage, ob das inklusive Anliegen mit den gleichen Mitteln zu bewältigen ist, Herr Katzer hat so einige Zweifel daran geäußert.

Und die konkrete Situation mit einem Kind entsteht doch erst dann, wenn sich zeigt, es kommt in der Schule nicht mehr mit. Und nun sollte man doch nicht einen allzu kritischen Blick auf Grundschullehrer haben. Die meisten pädagogischen Krisen, vieles von dem, was auch in Finnland gesondert gefördert wird mit den 20 Prozent, werden noch in der Schule bewältigt. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer bekommen es hin, dass Kinder, die schwerer lernen, noch ganz gut in Trab kommen. Wir haben am Ende, das ist nicht schön, ein Quote

ungefähr 8 bis 10 Prozent von Kindern, die keinen Hauptschulabschluss erreichen. In Frankreich, nebenher, liegt die Quote bei 25 Prozent, müsste man auch drüber nachdenken. Das heißt, dass bestimmte Probleme von Kindern sich erst im Schulalter abzeichnen und dass die Sonderpädagogik traditionellerweise und das sollte sie auch weiterhin tun, erst dann interveniert, wenn die Probleme klassischer Sprachjargon, lang anhaltend, schwerwiegend und übergreifend sind. Und diese Dinge, die lang anhaltend, schwerwiegend und übergreifend sind, lassen sich nicht mit kurzen Maßnahmen beheben.

**Vorsitzender:** Herr Professor Ahrbeck, eine ganz kurze Zwischenfrage von Frau Rugbarth dazu.

**Abg. Andrea Rugbarth:** Ja, ganz kurz. Mir ging es um die Prävention. Ist mit dem, was Sie beschreiben, eine Prävention eigentlich möglich?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Na ja, natürlich. Die Prävention sollte, wenn notwendig, vorschulisch erfolgen. Das gilt ja aber nur für die Kinder, bei denen es absehbar ist. Bei vielen anderen Kindern, da sollte man nicht so einen starren Bildungsbegriff haben, Bildung ist ja auch nur eine soziale ...

**Abg. Andrea Rugbarth:** Mit welcher Ressource?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Wir haben ein System von Frühförderung, das mag besser oder schlechter sein, Kinder, die einen besonderen Bedarf haben, sollten früh gefördert werden, erstens. Zweitens haben wir Kinder, die in den klassischen Kategorien erst mal gar nicht in der Schule auffallen, sondern sie tun es in der zweiten, dritten, vierten, fünften Schulklasse. Und dann, wenn die Schwierigkeiten massiv sind, an dem Punkt setzt der sonderpädagogische Förderbedarf klassischerweise an.

Und ich sage an der Stelle, es macht Sinn, dieses an die Person des Kindes zu knüpfen und nicht diffus an das System. Das heißt doch nicht, dass Herr Werning nicht in gewisser Weise recht hat, natürlich kann der Sonderpädagoge was mit einer ganzen Klasse machen. Natürlich kann er sich um andere Kinder kümmern. Nur, auf der Ebene der geringen vorhandenen Ressourcen ist es eine Illusion zu glauben, dass die Sonderpädagogik und die wenigen Sonderpädagogen die grundlegenden Probleme der Schule lösen könnten. Die meisten Kinder, die etwas schwierig sind, sind ein Problem der Grundschulen. Das ist das Drittel der unruhigen Kinder, die wir zum Beispiel haben. Die sind kein Gegenstand, kein Objekt, kein Partner für Sonderpädagogik. Und es wird hier so getan, als könne man beliebig die Ressourcen durch systemische Sichtweisen verdoppeln und vervielfachen, das entspricht nicht den realen Möglichkeiten, die Schule hat.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Ahrbeck. – Herr Professor Werning, die Frage von Frau Rugbarth ging auch an Sie.

**Herr Dr. Werning:** Also natürlich würde ich sagen, dass oftmals viel Zeit verstreicht, wenn man sozusagen das erst an einer Individualdiagnose festmacht. Teilweise muss man sogar, um sonderpädagogischen Förderbedarf dann zu haben, Kinder erst mal „ins Messer laufen lassen“. Also ich sehe das bei bestimmten Bereichen, da müssen die erst deutliche Leistungsverschlechterungen haben, damit man dann überhaupt sozusagen so ein Gutachten anfordern kann. Das sind natürlich alles teilweise merkwürdige Entwicklungen, die da sind.

Ich will mal eines sagen, ich glaube, wir haben ein Problem, dass wir frühzeitig kompetent diagnostizieren und die Ergebnisse der Diagnostik in konkrete Fördermaßnahmen implementieren. Und das kann man nur, indem man das in Teamstrukturen einbindet wie der Frühförderung. Des Weiteren gehe ich davon aus, das ist wahrscheinlich so ähnlich, wie der Kollege Preuss-Lausitz das gesehen hat, ich finde zum Beispiel, zu Schulbeginn ist es

notwendig, so etwas wie eine Diagnostik für alle Kinder durchzuführen. Das ist deshalb notwendig, weil, was ich eben gesagt habe, wenn wir inklusive Klassen brauchen, dann brauchen wir Klassen, die stark genug sind, die diesen Peerfaktor aufbringen können, und von daher müssen Sie Klassen sozusagen nach diagnostischen Erkenntnissen zusammensetzen, sonst haben Sie manchmal sehr schwache Klassen. Ich meine, die Ergebnisse in den integrativen Regelklassen in Hamburg, die schlechten Ergebnisse, die zitiert worden sind, resultieren weitgehend daraus, dass man in schwache Gruppen integriert hat. Das ist ein pädagogischer Kunstfehler, das kann man nicht machen. Man muss sozusagen auch die Gruppe im Blick haben, die man in dieser Weise zunächst mal über pädagogische Beobachtung, diagnostische Verfahren sozusagen dann auch kompositionieren kann, also zusammenstellen. Und von daher ist diese Einbindung wichtig. Und der andere Punkt ist, lang andauernd, schwerwiegend, umfänglich, das waren die Begriffe, die ich noch, als ich Sonderschullehrer war, unter jedes Gutachten geschrieben habe. Und wir wissen heute, dass die sehr schwach eigentlich nachzuweisen sind.

Manchmal schafft eine Diagnose eine langfristige Beeinträchtigung. Wenn ich Kinder erst mal so diagnostiziere, dass sie lernbehindert sind, und diese Kinder das in ihr Selbstbild übernehmen, dann schaffen wir eigentlich etwas wie eine self-fulfilling prophecy, was wir vielleicht viel weniger geschaffen hätten, wenn wir nicht sozusagen dieses Etikett an die Kinder geheftet hätten, sondern viel stärker auf eine frühe Förderung der Kinder gesetzt haben. Also das heißt, gerade diese individuelle Zuschreibung, das Etikettieren von einzelnen Kindern, ist mit sehr viel negativen Effekten behaftet und von daher mein Plädoyer, man kann Diagnostik nicht nur am Kind orientiert durchführen, sondern man wird sie dann auch in einem systemischen Kontext umsetzen müssen. Anders, glaube ich, dass man Inklusion nicht machen wird.

Denn das, was Herr Ahrbeck sagt, ist aus meiner Sicht ein klassisch sonderpädagogisches Vorgehen. Man macht eine Diagnose und daraus resultiert dann eine Therapie. So stellt man sich das ja auch lehrbuchmäßig vor, sozusagen jede rationale Therapie basiert auf der Idee einer möglichst exakten Diagnose. Wir haben es gerade im Bereich Lernbeeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeiten, Sprachbeeinträchtigung, mit einem komplexen Umfeld zu tun. Das weiß man ja aus vielfältigen empirischen Ergebnissen. Das heißt also, ich plädiere viel stärker dafür, Diagnosen haben sozusagen einen orientierenden Charakter, sie werden im pädagogischen Prozess im Team entwickelt, daraus resultieren Fördermaßnahmen, die müssen reflektiert werden und manchmal führen die Fördermaßnahmen nicht zu einem Erfolg, dann muss man auch die diagnostischen Bemühungen verändern. Man muss sozusagen wieder eine pädagogische Beobachtung einleiten, sodass es ein zirkulärer Prozess zwischen dem, was man Diagnostik, und dem, was man Förderung nennt, und man macht nicht einfach eine Diagnose, schreibt ein Gutachten und dann macht man die Therapie und das Kind ist gesund. So einfach ist, glaube ich, meines Erachtens pädagogisches Handeln nicht.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Werning. – Herr Professor Preuss-Lausitz.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Also die Frage nach der Präzision von Diagnostik, da müssten wir – ich habe mir einmal 70 solche Gutachten im Bereich Verhalten zu Gemüte geführt. Und da gab es sehr gute Gutachten und sehr schlechte Gutachten, sehr ausführliche, die über 30, 40 Seiten gingen, und solche, die auf anderthalb Seiten was geschrieben haben, meistens Defizite. Also, sind die Potenziale dieser Kinder zum Beispiel aufgegriffen worden? In der Regel nicht. Die hat man unterstellt oder angenommen, dass sie da sind oder so. Es war doch ein eigentlich für mich erschreckendes Bild eines jeweils defizitären Lebens. Und deswegen ist auch natürlich die Frage nach der Qualität von solchen Beschreibungen einer kindlichen Biografie, ich sage es mal so, und einer Lernausgangslage, eigentlich das, was hier natürlich auch zu bestimmten Standards führen sollte, wenn man sie durchführt. Das gilt ja generell.

Wie oft soll man so was machen? Das heißt, wie lange gilt so eine Beschreibung? Na, erstens, das ist in jedem Fall unterschiedlich und zweitens, ich würde es an den Schulrhythmus binden. Der Schulrhythmus nach Weihnachten, nach Ostern, nach der Sommerferienphase. Das heißt, dreimal im Jahr. Häufig finden aber halbjährlich solche Fortschreibungen statt. Das finde ich eher problematisch, weil es nicht dem Rhythmus, dem Alltag der Schule eigentlich entspricht. Solch einen Drittelrhythmus finde ich ganz sinnvoll, weil dann auch klar wird, dass wir das nicht für die Aktenführung machen, auch nicht für die Ressourcengewinnung, sondern dass wir das machen, weil wir jetzt mit den Lehrern, die mit dem Kind zusammen arbeiten, die nächsten Entwicklungsschritte beschreiben, wir reflektieren die alten und wir legen den gemeinsamen nächsten fest. Und möglichst machen wir das nicht über die Familie, sondern mit der Familie und wenn es ideal ist, machen wir es auch, wenn es Familien- oder Jugendhilfe gibt, mit denen zusammen.

Da stellt sich ein juristisches Problem, nämlich der gegenseitige Vertrauensschutz. Also den können nur die Eltern aufheben, aber um den würde ich immer auch kämpfen, damit es auch ein ganzheitlicher Hilfeplan wird nach Sozialgesetzbuchvorstellungen. Dass heute Jugendhilfe und Schule viel enger zusammenarbeiten, das schreiben alle, also das kenne ich schon seit 20 Jahren. Das steht in allen einschlägigen Werken, aber es findet real relativ wenig statt. Und vor allem nicht institutionell, sondern höchstens individuell. Also da sollte auch Hamburg, vielleicht ist es ja sowieso so fortschrittlich, vielleicht noch ein paar Schritte vorwärts gehen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Preuss-Lausitz. – Frau Heyenn ist als Nächste dran.

**Abg. Dora Heyenn:** Danke schön. Ja, ich habe eine große Einigkeit bei den Experten festgestellt, nämlich eigentlich habe ich festgestellt, dass bei der Umsetzung der UN-Behindertenkonvention in Richtung einer inklusiven Schule, wie wir das in Hamburg vorhaben, geht es nicht ohne verstärkte finanzielle und personelle Ressourcen. Das ist ja nun etwas, was auch der Senator festgestellt hat und hat 108 Sozialpädagogen eingestellt. Ich bin auch der Auffassung, wir sind der Auffassung, dass Sozialpädagogen an den Schulen in Hamburg, auch 108, dringend gebraucht werden. Wir streiten zwar immer da drüber, dass ich glaube, dass man mit Sozialpädagogen diese Aufgabe der Umsetzung der Inklusion an den Hamburger Schulen nicht schafft und ich habe auch die ganze Zeit bei diesen ganzen Statements, die Sie gehalten haben, immer den Begriff Sonderpädagoge gehört und nicht Sozialpädagoge. Und deshalb hätte ich gerne von Ihnen gewusst, welche Leistung können Sozialpädagogen leisten, wenn es darum geht, behinderte Kinder an den allgemeinbildenden Schulen zu einem Schulerfolg zu führen und auch, dass sie Spaß am Unterricht haben und Spaß an Schule haben. Was können Sie sagen, wie hoch ist der Bedarf an Sonderpädagogen, um es wirklich umzusetzen.

**Vorsitzender:** Die Frage geht an alle oder Einzelne?

**Abg. Dora Heyenn:** An alle.

**Vorsitzender:** Dann vielleicht der Versuch, in fünf bis zehn Sätzen ohne Semikolon von rechts nach links diesmal. – Herr Professor Preuss-Lausitz als Erster.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Also, Sonderpädagogen sind Lehrer. Und Lehrer haben im Wesentlichen Unterricht zu leisten und Sozialpädagogen sind keine Lehrer. Die sind ja weitgehend an der Stelle der Ganztagsarbeit auch einbezogen in Unterricht, wenn die Schule das gut organisiert. Und wir wissen alle, die Studien zur Ganztagsentwicklung, die kennen wir ja alle oder jedenfalls, die sich damit beschäftigt haben. Und die sagen, bislang ist es eher selten gelungen, dass diese Verknüpfung hergestellt wird. Und bei Kindern mit Förderbedarf würde ich dann auch noch mal über die Sozialpädagogik hinaus gucken, was ist mit den über Sozialgesetzbuch generierten Schulbegleitern, also die Schulassistenten.

Also diese Verknüpfung, die sollte man auf jeden Fall versuchen, eine engere Zusammenführung. Auch viele Sozialpädagogen sind ja traditionellerweise eher unterrichtsfern oder fast schon schulfern. Wenn Sie aber jetzt unterschieden von Schule sind, dann sind sie das auch – müssen sie auch lernen, dass Lernen und Schulkarriere und Schulabschluss eine wichtige Voraussetzung für ein gelungenes Leben, wenn ich das mal so sagen darf, sind, beziehungsweise ihre Kompetenzen. Also das ist, glaube ich, ganz wichtig. Und da können Sozialpädagogen eine wichtige Rolle spielen, aber sie können nicht den eigenständigen Unterricht übernehmen und das ist ja auch nicht intendiert.

Die Frage stellt sich natürlich, also ich rechne jetzt immer bei der Verlagerung aus der Förderschule in die allgemeine Schule mit Sonderpädagogikstellen. Ich weiß aber, dass in den Förderschulen oder Sonderschulen weit überwiegend gar keine Sonderpädagogen, ausgebildete, sind, sondern allgemeine Lehrkräfte, die sich zusätzlich qualifiziert haben. In Berlin ist es sogar – sind es, glaube ich, nur 30 oder 35 Prozent, die ausgebildete Sonderpädagogen sind. Deswegen meine Empfehlung, immer individuell gucken, was können die Kollegen, was haben die für Kompetenzen und wie kann das im inklusiven Unterricht nützlich sein. Und da können Sozialpädagogen eine ganz wichtige Rolle auch haben.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Eckert bitte.

**Herr Eckert:** Das ist ganz eindeutig so, Frau Heyenn, wir brauchen multiprofessionelle Teams, wo selbstverständlich ausgebildete Pädagogen und Sozialpädagogen und auch Erzieher und andere Menschen einbezogen sind. Dazu ist es dringend notwendig, dass die Lehrerausbildung zur Kenntnis nimmt, dass diese Versäulung der Lehrerausbildung nicht mehr in die heutige Zeit passt. Wir brauchen ganz andere Überschneidungen zwischen der Ausbildung für Sonderpädagogen und für die übrigen Lehrer. Das dazu.

Und für das – zu einem multiprofessionellen Team gehört ganz dringend, dass, Sie haben es gerade angesprochen, die sogenannten Schulbegleiter tatsächlich konzeptionell eingebunden werden in das Geschehen. Das Sozialgesetz, der Paragraf 12 gibt das vor, das muss dringend umgesetzt werden. Und wenn wir Zeit hätten jetzt hier heute Abend, würde ich Ihnen eine halbe Stunde lang erzählen, wie unzumutbar die Situation nach dem alten System für die Familien, für die Eltern ist, und wir ja auch jetzt im Umbruch immer noch am Knapsen und am Tun sind, es gibt einzelne Menschen in der Schule, die wissen das inzwischen, die helfen dann auch. Aber es gibt praktisch jede Woche eine Falldarstellung in Richtung Schulbehörde, die dann auf einem pragmatischen Weg abgearbeitet werden muss. Das ist ganz dringend, dass die Schulbegleiter wirklich in das konzeptionelle Geschehen richtig einbezogen werden und ein gesamter Schuh aus der ganzen Geschichte wird.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Professor Werning bitte.

**Herr Dr. Werning:** Also ich denke, Sonderpädagogen ersetzen keine Sozialpädagogen und Sozialpädagogen ersetzen keine Sonderpädagogen. Das sind zwei unterschiedliche Professionen mit zwei unterschiedlichen professionellen Zugängen. Deshalb kann man nicht sagen, wir nehmen statt der Sonderpädagogen Sozialpädagogen, genauso wenig, wie man das umgekehrt machen würde. Ich denke, das ist ein wichtiger Punkt. Sonderpädagogen sind wichtig, wenn man eine inklusive Schule haben will, muss ich a) unterrichtsbezogen arbeiten und b) haben Sie eine bestimmte Kompetenz im Umgang mit Kindern mit besonderem Förderbedarf.

Der andere Punkt ist Sozialpädagogik. Sozialpädagogen sind wichtig, wenn sich eine Schule als gemeine Schule im Ganztagsbereich auch gerade in der Einbeziehung von Eltern sozusagen aufstellen will, sind Sozialpädagogen die richtige Profession. Also man sollte genau hingucken und man sollte sozusagen es nicht als Changiermasse nehmen, weil, Sozialpädagogen sind wahrscheinlich ein bisschen billiger als Sonderpädagogen. Das ist,

glaube ich, eher eine Gefahr und da sollte man schon genau gucken. Denn natürlich kann man sozusagen die Profession der Sonderpädagogen nicht durch Sozialpädagogen ersetzen, genauso wenig wie Sonderpädagogen durch Sozialpädagogen ersetzt werden.

**Vorsitzender:** Herr Katzer, bitte.

**Herr Katzer:** Sozialpädagogen sind, glaube ich, ergänzend auch in der Inklusion nicht nur im Ganztagsbereich hilfreich, aber ergänzend, nicht ersetzend, wenn es auch darum geht, soziale Prozesse in den Klassen zu befördern und im Hinblick darauf auch in der Unterstützung für die Lehrkräfte, seien es Regelschullehrer oder Sonderschulkräfte, zu sein. Anknüpfend an diese Frage Schulbegleiter, sie konzeptionell einzubinden, unbedingt, weil, das ist eines der ganz großen Probleme. Nur, dies werden wir nicht hinkriegen, wenn weiterhin für Schulbegleiter ein Stundenlohn von circa 10 Euro, manchmal noch weniger ist. Das heißt, an dieser Stelle muss man auch gucken, und da gibt es aber auch, wie ich gehört habe, Bemühungen in der Behörde, eine andere Qualifikation und auch eine andere Anbindung zu machen als eine Mitteilung an die Eltern, Sie haben jetzt das Recht auf einen Schulbegleiter für 10 Euro in der Stunde und Sie können sich jetzt einen suchen. Also, vorgestern gerade so einen Bescheid bekommen.

Gut, das ist ein Satz, es ist alles gesagt worden. Es sind unterschiedliche Professionen mit unterschiedlichen Stärken und unterschiedlichen Potenzen. Es macht überhaupt keinen Sinn, hier für eine Entdifferenzierung zu plädieren.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. Wir haben jetzt zu diesem Themenkomplex noch drei Abgeordnete im Moment auf der Liste. – Herr Heinemann ist der Nächste davon.

**Abg. Robert Heinemann:** Ja, vielen Dank. Zunächst bin ich Professor Werning sehr dankbar für seine Aussage zum Thema Sozialpädagogen/Sonderpädagogen. Ich hoffe, dass die SPD-Fraktion dann auf den von ihr selbst benannten Experten hört, wenn wir bei den Haushaltsberatungen dann entsprechend darüber abstimmen, ob wir Sonderpädagogen oder Sozialpädagogen zur Verfügung stellen an dieser Stelle.

Mit geht es genau um diese Fragen der Ressourcen. Wie viel brauchen wir eigentlich und wie organisieren wir genau diese Frage. Beim Wie viel würde mich interessieren, selbstverständlich gibt es, Professor Preuss-Lausitz hat es angesprochen, gibt es sozusagen auch Synergieeffekte, wenn Kinder inklusiv beschult werden. Auf der anderen Seite gibt es natürlich andere Synergieeffekte gerade nicht mehr, die eine Sonderschule entsprechend bieten kann, von daher schon für mich die Frage: Kann man das kostenneutral organisieren oder geht das eben nicht? Und kostenneutral würde, glaube ich, der Finanzsenator anders definieren als Sie, also kostenneutral heißt für ihn, es kostet genauso viel und nicht, kostenneutral heißt, wir tun noch mal die normale Klassenausstattung noch mal on top. Das würde, glaube ich, der Hamburger Finanzsenator nicht unter kostenneutral verstehen. Also deshalb die Frage an die Experten: Kann man diese Umsteuerung des Systems kostenneutral machen oder brauchen wir eher, wie Herr Katzer es ausgedrückt hat, den Maßstab der Hamburger I-Klassen, um die Qualität der ..., im Vergleich mit der pädagogischen Förderung, um die Qualität der therapeutischen Angebote sicherstellen zu können?

Und die zweite Frage wäre dann, bei der Frage, wie man es organisiert, also ich kann mir sehr gut eine systemische Ressource ergänzend vorstellen, ich kann mir sehr gut vorstellen, dass so etwas systemisch im großen System funktioniert, also an einer achtzügigen Stadtteilschule, wo Sie dann von allen sonderpädagogischen Fachrichtungen dort eben die Sonderpädagogen vor Ort haben, kann ich mir das alles gut vorstellen. Wir haben aber auch ganz andere Schulen natürlich, auch sehr kleinen Schulen teilweise, und da würde ich jedenfalls ganz gerne ein bisschen weniger akademisch einmal hören. Wie muss ich mir eine systemische Förderung in einer zweizügigen Grundschule vorstellen, welche



sonderpädagogischen Fachkräfte oder Fachrichtungen wären dann dort vor Ort mit wie viel, wie könnte man sich so was ganz pragmatisch in der Praxis vorstellen, wenn das nicht an das Kind gebunden werden soll, und wie wollen Sie auch ganz konkret verhindern, es gab sozusagen auch eher einen akademischen Ansatz bisher, nur wie wollen ... ganz konkret verhindern, dass das, was wir gelernt ... in der Vergangenheit bei Sprachförderressourcen und bei vielen anderen Dingen, dass es ständig in Schule irgendwelche Ausfälle gibt und selbstverständlich dann sofort, bevor man zwei Klassen zusammenlegt, natürlich immer dort reingegriffen wird, wo es gerade eine Doppelbesetzung gibt. Und wir haben reichlich Doppelbesetzungen, die nie zustande gekommen sind, wir haben das große Risiko, wenn Sie es eben systemisch anbieten und nicht an das Kind anbinden, dass natürlich diese Ressourcen im System ganz schnell auch verloren gehen. Auch da die Frage, wie kann man das sicherstellen. Es gibt ja zum Beispiel die, wenn es über die Förderzentren läuft, dann die Sonderpädagogen an den Förderzentren formal angebinden sind, dass natürlich jemand anders auch die Hoheit für diese Ressource hat, aber da brauchen wir konkrete Vorschläge und ich würde ungern dann nur hören, dass muss man systemisch lösen oder das stellt Fragen an das System, sondern da brauchen wir sozusagen, was wir uns auch entsprechend vorstellen können.

**Vorsitzender:** Die Frage geht an alle Experten?

**Abg. Robert Heinemann:** Ja.

**Vorsitzender:** Dann fangen wir diesmal wieder auf der anderen Seite an. – Herr Professor Dr. Ahrbeck fängt an.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Ganz kurz nur, ich bin kein Bildungsökonom, ich kann mir schwerlich vorstellen und ich würde meinen Kollegen Herrn Katzer folgen, dass die Aus... – das ist ja in der Diskussion um die Ressourcen und die Diagnostik auch deutlich geworden –, dass die Ausweitung eines sonderpädagogischen Aufgabenfeldes in die allgemeine, in die Schule hinein, in die Schulprozesse hinein, aber auch bezogen auf das Kind individuell, dass dies möglich ist, ohne dass insgesamt der Bedarf steigt. Das kann ich mir schlicht und einfach schwerlich vorstellen.

Ich sage das vielleicht, man kann den Kuchen nicht essen und haben. Die Idee dabei, die auch Herr Werning vertritt, ist ja eine solche, wir müssen anders nicht nur mit dem individuellen Kind umgehen, sondern auch anders mit dem Schulsystem. Und nach dem, was Sie beschrieben haben, und nach dem, was man aus internationalen Kontexten weiß, Ausstattung von – Finnland ist ja wirklich ein erfolgreiches Land im Schulbereich –, aus der Ausstattung in anderen, gerade in den skandinavischen Ländern kann ich mir nicht vorstellen, dass all dies erfolgreich möglich ist ohne vermehrte Ressourcen. Und ich muss noch mal rekurrieren auf den Hamburger Schulversuch, der Hamburger Schulversuch war ja ein Inklusionsmodell in gewisser Weise. Die Erfolge sind nicht überwältigend gewesen, das muss man schlicht und einfach so feststellen.

**Vorsitzender:** Herr Katzer, bitte.

**Herr Katzer:** Ich würde gerne das aufgreifen, was, glaube ich, Herr Wernig gesagt hatte – Wernig, Entschuldigung – in Bezug auf die Phase der Implementierung der Inklusion in so vielen Schulen, wie es in Hamburg zurzeit geschieht. Ich weiß nicht, mittlerweile sind es an die 200 Schulen, glaube ich, Grundschulen und Stadtteilschulen. Der Aspekt, wie werden diese Schulen als Systeme, da sind wir noch überhaupt nicht bei dem einzelnen Kind, sondern wie werden Kollegen fortgebildet, und das wird nicht laufen über ein paar Vorträge, sondern das ist eine schulinterne Fortbildung, wie werden sie unterstützt in Bezug auf Teamarbeit, das ist in vielen Schulen überhaupt nicht gang und gäbe. Wie lernen sie eine systemische Unterrichts- und Schulentwicklung zu machen, die notwendig ist, um inklusive Pädagogik und Didaktik, um entsprechende Strukturen aufzubauen in der Schule und so

weiter? Also diese ganze, ich sage mal, Begleitmusik als Voraussetzung, dass dann, egal, wie hoch die Ressource ist, die selbige überhaupt eine Funktion hat und wirksam wird, das ist ein Bereich, wo, glaube ich, bisher unterschätzt wird.

Und ich nenne noch mal den Antrag, der beschlossene Antrag vor zwei Tagen in der Bürgerschaft, wo der erste Satz hieß, dass die entsprechende Lehrerfortbildung kostenneutral zu erfolgen hat. Es geht um die Fortbildung von weit über 1 000 Lehrern, die jetzt schon unmittelbar inklusive Arbeit leisten sollen, aber im Moment häufig nur den Begriff kennen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Professor Werning bitte.

**Herr Dr. Werning:** Also Sie haben gefragt, wie man sich das ganz konkret vorstellen kann, zweizügige Grundschule, sonderpädagogische Ressource dabei. Zweizügige Grundschule hat acht Klassen, jede Klasse nach dem Modell von Preuss-Lausitz und Klemm drei Stunden, haben Sie 24 Stunden Sonderpädagogik, das ist eine Stelle, die ist in der Schule implementiert.

(Abg. Robert Heinemann: Welche Fachrichtung?)

Die Fachrichtung bezieht sich jetzt erst mal auf Lernen, Verhalten, Sprache. Und da kann man davon ausgehen, wenn eine Person sozusagen – zwei Fachrichtungen hat sie studiert, das heißt also, da hat man eine Person, die zumindest ein großes Spektrum in diesem Bereich abdecken kann. Die ist ein sonderpädagogisches Team eingebettet, was sozusagen auf einer Schulamtsebene implementiert ist, kann sich sozusagen Unterstützung holen, da kann auch der Sonderpädagoge, die Sonderpädagogin in der Nachbarschule zum Beispiel mal rüberkommen und Beratung machen. Das heißt also, da muss man nicht für jedes Kind einen spezifisch ausgebildeten Sonderpädagogen danebensetzen.

Wenn in dem Förderbedarf, in den anderen Förderbedarfen weitere Ressourcen da sind, kommen die oben drauf, das wäre ja auch in dem Ressourcen-Modell, was die beiden Kollegen berechnet haben und was sozusagen sehr plausibel ist, in diesem Bereich vorhanden, das heißt, man bekäme da noch die Ressourcen, wenn man ein geistig behindertes Kind oder ein Kind mit einer Sehbehinderung hätte, weitere Ressourcen. Das heißt, Sie hätten eigentlich mit diesem Modell eine Sonderpädagogen-Stelle an einer Regelschule. Vielleicht teilen sie sich das auf, wenn da nur eine halbe Stelle ist oder sonst wie, also das kriegt man hin, das wird sortiert.

Eine andere Überlegung wäre, das wird zurzeit wenig diskutiert, Sonderpädagogen haben ein Fach studiert. Damit könnten sie auch den Unterricht in einem bestimmten Fach abdecken und sie könnten sozusagen ein Hybridmodell fahren, in dem sie teilweise ganz normal in den Grundschulbereich den Unterricht abdecken und mit ihrem anderen Stellenanteil die sonderpädagogische Förderung, wenn es unter – wenn es zum Beispiel einzügige Grundschulen sind. Der entscheidende Punkt ...

(Abg. Robert Heinemann: Das haben wir nicht!)

Haben Sie nicht, aber könnte es ja geben, es gibt Schulen, also in der Schweiz kann man das, zum Beispiel sehen.

(Abg. Robert Heinemann: Ja, aber haben wir dafür genügend Sonderpädagogen?)

Ob Sie genügend Sonderpädagogen haben?

(Abg. Robert Heinemann: Wir würden ja Sonderpädagogen, einen Teil sozusagen, nutzen, wenn Sie ganz normalen Unterricht machen. Also, wir bräuchten deutlich mehr Sonderpädagogen!)

Jetzt kommt die nächste Frage, jetzt kommt die nächste Frage, haben Sie genug Sonderpädagogen, da müsste man mehr Sonderpädagogen ausbilden, man könnte auch über die Ausbildung nachdenken sozusagen in dieser Zusammenführung. Die Kollegen Klemm und Preuss-Lausitz haben sozusagen die sonderpädagogische Ausbildung in drei Fachrichtungen, Lernen, Verhalten, Sprache vorgeschlagen als sozusagen den allgemeinen Sonderpädagogen, wenn ich das mal vielleicht in diesem Bereich ...Also da hätten Sie eigentlich ein ganz gut fahrbares Modell für eine kleine Schule, so. Und da sehe ich eigentlich überhaupt kein Problem, wie Sie das in diesem Bereich umsetzen.

(Abg. Robert Heinemann: Wir haben die Sonderpädagogen nicht, haben wir gerade festgestellt!)

Wieso haben Sie die Sonderpädagogen nicht? Sie haben einen Sonderpädagogen mit diesen, drei mal acht, 24 Stunden, Sie machen die Förderschulen natürlich – der wird von einer Förderschule transferiert in die Regelschule.

(Abg. Robert Heinemann: Wir brauchen deutlich mehr Sonderpädagogen, weil die einen Teil des normalen Fachunterrichts machen sollen! Wir haben heute schon einen Mangel an Sonderpädagogen!)

Halt, halt, halt! In dieser Schule brauchen Sie das nicht. In dieser Schule haben Sie 24 Stunden sonderpädagogische Förderung, da müssen die keinen Fachunterricht mehr machen. Ja, also Ihr Modell könnte man sehr gut ...

(Abg. Robert Heinemann: Wir wollen ja gerade die verschiedenen Fachrichtungen auch drin haben dann und dann haben die den mit der – für die geistigen Behinderungen auch wieder mit fünf Stunden noch drin. Das kriegen Sie doch nicht organisiert!)

Den haben sie mit fünf Stunden noch drin, aber das ist sozusagen ein Modell, was aus diesem Bereich, zumindest im Bereich Lernen, Verhalten, Sprache relativ unproblematisch eigentlich zu implementieren wäre.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – War das, Frau Dr. von Berg, eine Zwischenfrage dazu?

**Abg. Dr. Stefanie von Berg:** Ja.

**Vorsitzender:** Dann Frau Dr. von Berg.

**Abg. Dr. Stefanie von Berg:** Ja, also eine Zwischen... beziehungsweise bisschen weitergehende Frage. Stimmen Sie mir zu, Herr Professor Werning, dass wir eigentlich so was wie Inklusionspädagogen brauchen, die nicht mehr so schächtelmäßig für einen bestimmten Förderbedarf ausgebildet sind?

**Herr Dr. Werning:** Also, ich stimme Ihnen zu, dass wir Inklusionspädagogen brauchen, und Inklusionspädagogen sind alle Pädagogen. Also, wenn wir die Inklusion erst nehmen, ist jeder Pädagoge ein Inklusionspädagoge. Was ich nicht sage, ist, dass wir die Sonderpädagogik abschaffen und dafür Inklusionspädagogen einrichten. Wir brauchen schon Experten für bestimmte Unterstützungsbedarfe. Ja? Und da kann nicht jeder alles. Das, finde ich, sollten wir schon auch bei der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen. Wo ich d'accord gehe, ist, dass man Lernen, Verhalten, Sprache eigentlich als eine Fachrichtung zusammenschließt, sodass da jede Schule mit Sonderpädagoginnen

und Sonderpädagogen ausgestattet ist und die dort auch einen stabilen Bereich haben, wo sie eingesetzt sind. Ich halte deshalb auch nicht so viel davon, die an Förderzentren eigentlich zu implementieren und dann nur abzuordnen. Die müssen Bestandteil des Kollegiums sein, weil sie sich dann mit der Schule identifizieren und auch mit der Entwicklung einer Schule identifizieren. Sie haben eben gesagt, dann haben Sie noch ein geistig behindertes Kind. Geistig behindertes Kind, wenn Sie zwei geistig behinderte Kinder ..., wenn Sie ein geistig behindertes Kind an der Schule haben, fände ich das sowieso ungünstig, das haben wir eben gehört, das heißt also, dass wäre gerade auch für die individuelle Entwicklung, für die Identitätsentwicklung dieses Kindes ungünstig. Das heißt, Sie werden eher darauf setzen, dass Sie an dieser Schule zwei oder drei Kinder mit geistiger Behinderung haben, dann haben Sie einen zweiten Sonderpädagogen an der Schule.

Also, die Frage ist, dass man sich jetzt entscheidet, wenn man die Ressourcen da zuordnet, dann sollte man sich auch entscheiden, die Sonderpädagogen als Bestandteil des Kollegiums dieser Schule zu verstehen, sodass Sie diese Idee der Implementierung von Förderung, von Diagnostik, in das System in einem Team – also wir sprechen da von professionellen Lerngemeinschaften, wo Lehrerinnen und Lehrer professionelle Lerngemeinschaften bilden, professionelle Unterrichtsentwicklungsteams bilden, wo sie das einbringen können und damit Schulen inklusionsfähig machen. Und da gibt es durchaus funktionierende Beispiele. Das heißt, das sehe ich als nicht so problematisch an, wenn man sich denn entscheidet. Die Schwierigkeit wird sein, wenn man keine Entscheidung trifft, wenn man weiterhin die Förderschulen behält und die Inklusion will. Dann wird man ressourciell große Probleme haben, weil man sozusagen beide Seiten bedienen muss, und das ist, glaube ich, etwas, was die Ressourcen überfordern wird.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Eckert, bitte.

**Herr Eckert:** Direkt im Anschluss daran natürlich, das Wahlrecht, die Doppelstruktur, die wollen wir, aus der Elternsicht müssen wir auch darauf bestehen, ist eine Angelegenheit, die eine Menge Geld kostet. Alleine, dass es die Doppelstruktur gibt. Das ist so, da gibt es überhaupt nichts drum herum zu reden. Und auch im Anschluss an das, was Sie, Herr Professor Werning, gesagt haben, aus Elternsicht müssen wir auch dann tatsächlich noch mal auf den Förderplan gucken. Ein Förderplan muss so aussagekräftig sein, dass da nicht nur irgendwie irgendwas schön drin steht, sondern der tatsächlich beschriebene Bedarf des Kindes oder des Schülers, und wenn es denn dann der Förderbedarf ist, der nicht über den vorhandenen kompetenten Sonderpädagogen an der Schule abgedeckt werden – ist, dass der bei dem Kind tatsächlich auch nachweisbar stattfindet. Das ist möglich. Es gibt im übrigen Bereich, in der Eingliederungshilfe, im Erwachsenenbereich auch viele Prozesse, die ergebnisgesteuert und auch mit bestimmten Lern... oder mit bestimmten Zielen verbunden sind. In jedem – da nennt man das Hilfeplan oder individueller Hilfeplan, je nachdem –, in jedem ordentlichen Hilfeplan steht nicht nur drin, was man erreichen will, sondern durch wen und wie und durch welche Maßnahme, sodass man hinterher auch gucken kann, hat es funktioniert oder warum hat es nicht funktioniert, sodass man es auch korrigieren kann. Das gehört dazu. Also, es muss eine ganz hohe Verbindlichkeit in die Förderpläne rein. Und die müssen gemeinsam mit den Eltern gemacht werden und die Eltern müssen wissen und es muss so wahrgenommen werden, dass es nicht ein kostenloses und unverbindliches Papier bleibt, wo es schön ist, wenn es passiert, und wenn es nicht passiert, liegt es daran, dass das Kind behindert ist. Davon müssen wir weg. An vielen Stellen sind wir inzwischen davon weg, Entschuldigung. Aber noch nicht überall.

**Vorsitzender:** Vielen Dank für die Antwort. – Herr Professor Preuss-Lausitz, bitte.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Ja, erst mal will ich was zu der Kostenneutralität sagen. Sie müssen ja nicht nur die Personalkosten diskutieren, sondern Sie müssten dann schon auch zum Beispiel die Kostenaufwendungen für die Schülerbeförderung diskutieren, wohnortnahe Integration oder Inklusion mit kürzeren Wegen hat weniger Kosten, die ja, Gott sei Dank, die

Gesellschaft übernimmt, das sind Pflichtaufgaben, als wenn Sie lange Wege haben. Wir in Berlin haben zwei Zentren für Schulen für Körperbehinderte, da fahren aus dem ganzen Stadtgebiet lange Taxiwege, jeden Morgen und jeden Nachmittag zurück, die Kinder aus allen Stadtbezirken. Das ist natürlich ein riesen Kostenfaktor. Wenn sie wohnortnah beschult würden, würde der deutlich verringert werden. Also, das ...

(Zuruf des Abg. Robert Heinemann)

Ja, aber ich wollte damit nur sagen, man muss gucken, über welche Kosten wir reden. Jetzt reden wir nur über Lehrerkosten, Lehrerstellenkosten.

(Zuruf des Abg. Robert Heinemann)

So, das Zweite, und da kann ich Herrn Eckert ..., da muss ich Herrn Eckert zustimmen, das Doppelsystem ist das teuerste System, was Sie überhaupt organisieren. Das ist nämlich das gegenwärtige System. Insbesondere, wenn Sie bei der individuellen Feststellungsdiagnostik bleiben, dann stimmt nämlich der Satz von Herrn Ahrbeck, die Zahlen werden weiterhin steigen, so, wie sie in den letzten Jahren auch gestiegen sind. Das ist ganz klar. Sie werden nicht steigen, wenn Sie die Ressourcenzuweisung umsteuern, wie das ja Schleswig-Holstein unter einer CDU-Regierung schon vor 15 Jahren beschlossen hat und auch praktiziert, nämlich die Sonderpädagogikstellen an die allgemeine Schülerzahl zu binden und nicht ... – und damit eine Quote zu definieren –, und nicht mehr an die individuelle Feststellung vor Ort. Das empfehle ich für die Landesebene. Dann muss man aber gucken, wie geht es weiter in die Bezirksebene. Und noch interessanter ist es, wie geht es dann in die Einzelschule, also, wie verteilt der Bezirk die vorhandenen Ressourcen an die Einzelschulen. Das ist ein ganz wichtiger Punkt, weil das nämlich bedeuten kann, dass nicht jede Schule gleich behandelt wird. Nicht nur wegen des KESS-Faktors, also wegen der Sozialfaktoren, sondern weil möglicherweise da Bedürfnisse kurzfristiger Art da sind, die die Kollegen im Konsens miteinander klären sollten.

Also das ... Dann haben Sie gefragt nach der Krankheitsvertretung von Förderschulen und kleinen Schulen, zweizügiges Beispiel. Herr Werning hat das ja schon mal ausgeführt, was das nach unserem Modell bedeuten würde. Ich kann mir natürlich auch Verbundlösungen vorstellen zweier oder dreier Grundschulen, wenn sie ganz klitzeklein sind. Im Sek-I-Bereich tritt dieses Problem ja gar nicht auf.

**Abg. Robert Heinemann:** Da haben Sie mich missverstanden, mir ging es nicht darum, wie man den Sonderpädagogen vertritt, mir geht es um die Gefahr, dass ein Sonderpädagoge für alles eingesetzt wird, nur nicht für den sonderpädagogischen Unterricht.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Ja, das habe ich doch vorhin schon mal angesprochen, da haben Sie offenbar skeptisch ...

**Abg. Robert Heinemann:** Da habe ich zugehört, das war sehr akademisch. Und die Praxis in Hamburg ist ja sozusagen, dass es konkret weggenommen wird.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Herr Heinemann, ich kenne ja die Praxis in Hamburg in den Einzelschulen nicht. Ich empfehle doch nur das Verfahren, was dieses Problem versucht zu lösen und was einige Länder jetzt auch versuchen umzusetzen. Nämlich, es muss seitens der Schulaufsicht natürlich völlig klar sein, dass hier gegebenenfalls kein Missbrauch stattfindet. Das heißt, dass die vorhandene Kompetenz nicht sozusagen nutzlos in der Schule ist oder für bloße Krankheitsvertretung verwendet wird. Aber die Sonderpädagogen, die dann da sind, sind auch keine heiligen Personen, die man nicht berühren darf. So, und dieses Problem muss die Einzelschule verbindlich, das heißt, auch schriftlich und transparent für alle Kollegen und auch transparent für die Schulaufsicht klären. Ich würde da

einen Vorschlag seitens der Behörde an die Schulen machen, aber das sollen die Schulen selber organisieren, wie sie das machen. Die beste Lösung, habe ich vorhin schon vorgeschlagen, ist, dass die Einbindung in die Jahrgangsteams stattfindet und dass die sich halt dann gegenseitig vertreten, dann ist das Problem aus meiner Sicht weitgehend gelöst. Und selbstverständlich haben wir doch sowieso oder brauchen wir für langzeitkranke Kolleginnen und Kollegen eine poolgelös... – eine Ressource. Das gilt aber generell für die Lehrkräfte. Also, das ist kein spezifisch sonderpädagogisches Problem.

Zu der Lehrerqualifikation will ich noch sagen, Herr Heinemann, Ihr Problem kann man auch noch ... Also, wir haben zusätzlichen sonderpädagogischen Bedarf, vor allen Dingen in dem Bereich Lernen, Verhalten und Sprache, wir sollten an der Universität ein zweites Fach, LVE heißt das, glaube ich, in Hamburg, einführen, also Lernen, Verhalten, Sprache. Ein zweites Fach wohlgemerkt. Also, der Gymnasiallehrer, der Grundschullehrer, der Sek-I-Lehrer, mit seinem zweiten Fach hat er die sonderpädagogische Fachrichtung Lernen, Verhalten, Sprache studiert. Das würde nämlich ermöglichen, das heißt, es gibt weiterhin Sonderpädagogen, die das mit dem Erstfach haben und mit dem Zweitfach das Schulfach. So machen wir es auch umgekehrt. Das würde bedeuten, dass wir den Einsatz dieser Kompetenz flexibler handhaben können und vor allen Dingen ausdehnen. Ich bin ja eigentlich jemand, der für die Ausdehnung der sonderpädagogischen Kompetenz, wenn sie bei den Personen da ist, steht. Und deswegen plädiere ich für die Einführung eines Zweifaches. Ich weiß, dass der vds und alle Verbände der Sonderpädagogen das für eine Katastrophe halten, weil das natürlich real bedeutet, sie sind keine Sonderpädagogen von Haus aus, sondern Mathelehrer mit dem Schwerpunkt Lernen, Verhalten, Sprache zusätzlich. Und vielleicht ist sogar die Besoldung dann die des Mathelehrers an der Grundschule. So, das muss man auch ehrlich sagen, dass man das will. Ich will das, dass das zusätzlich – zusätzlich, wohlgemerkt – eingeführt wird, denn in den nächsten zehn Jahren sind alle Bundesländer darauf aus, Sonderpädagogen sich gegenseitig abzugreifen, es sind nämlich zu wenig ausgebildet.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Preuss-Lausitz. Ich habe noch zwei Abgeordnete auf der Liste. – Herr Czech, gibt es etwas zu fragen, was noch nicht beantwortet ist?

**Abg. Matthias Czech:** Vielen Dank, Herr Scheuerl, wahrscheinlich geht das ganz schnell. Herr Werning, Sie hatten vorhin gesagt, die Inklusionsschulen sind die Schulen, die dann den besseren Unterricht oder den höherwertigen Unterricht anbieten. Wenn ich Inklusion jetzt in der ganzen Debatte richtig verstanden habe, richtet sich ja das an alle Kinder, nicht nur an die Kinder, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Bedeutet das dann im letzten Rückschluss noch, dass ich nur dann auch eine erfolgreiche Schule sein kann, wenn ich eine systembezogene Ressource habe, weil ich damit planen kann, oder geht das auch mit einer Kopfzuweisung?

**Vorsitzender:** Herr Professor Werning.

**Herr Dr. Werning:** Also, das ist die Frage, wie gehe ich mit der Kopfzuweisung um. Ich kann eine Kopfzuweisung letztlich auch systemisch einsetzen und kann sie im System benutzen. Ich sage nur, die Gefahr einmal der Etikettierung des Kindes und die Bindung der Ressource führt zu einer bestimmten Haltung. Das heißt, ein Kind hat Anspruch auf die und die Förderung. Da sind wir uns nicht ganz einig mit dem Kollegen Ahrbeck, weil er sagt, genau das möchte ich, weil das die Sicherstellung der Förderung für das Kind bedeutet. Und da hat er in gewisser Weise ja auch durchaus recht. Wir müssen es sicherstellen, dass das Kind die Förderung erhält, die es braucht. Ich sage, wenn wir dem System die Ressource zuweisen, dann kann es flexibler mit dieser Förderung umgehen. Es muss natürlich an Förderpläne gebunden sein, es muss nachvollziehbar sein. Wir beziehen die Eltern ein, insbesondere, wenn man irgendwann bei der Beschulung des Kindes Abstand nimmt von dem Regelschulcurriculum. Das heißt, das ist natürlich immer etwas, wo ein bestimmter Einschnitt

da ist, wo ja auch ein Rechtsakt, sozusagen, stattfindet, und der muss mit Eltern, mit den Lehrern, natürlich gemeinsam besprochen werden, so.

Der Punkt ist, wenn Sie das an das Kind binden, und das zeigt sich in vielen Systemen, wo das so ist, dann können entweder die Eltern sagen, so, mein Kind hat vier Sonderpädagogikstunden, und die möchte ich, dass der Sonderpädagoge mit meinem Kind verbringt. Oder aber, die Lehrkräfte sagen, ich bin für dieses Kind mit zwei Stunden hier, das mache ich und dann fahre ich weiter. Wenn Sie diese Orientierung haben, dann haben Sie keine inklusive Orientierung, dann haben Sie sozusagen so etwas wie eine Sonderpädagogik in der Westentasche. Also, da kommt der Sonderpädagoge angereist, macht seine zwei Stunden und reist wieder ab. Das führt dann dazu ..., das haben wir in vielen Ländern, wo sozusagen genau diese ganz enge Bindung da ist. Schulen ..., deshalb plädiere ich dafür, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen werden Teil eines Kollegiums, sind mit für die Schulentwicklung zuständig, die inklusiv ist.

Zu den Ressourcen, man kann natürlich auch vieles bündeln. Es wird viel Geld für Schulentwicklung ausgegeben, jetzt wird viel Geld für Inklusion ausgegeben, das heißt, man wird es zusammenführen, weil, das habe ich eben schon gesagt, im Change Management, und da stimme ich mit Ihnen überein, werden wir es nicht ressourcenneutral hinbekommen. Das heißt, wir werden einen Zuschlag brauchen, der diese Umsteuerung – Sie haben einen Zug, der läuft, und der ist hoch selektiv, und den wollen Sie auf einmal umsteuern, und da brauchen Sie natürlich ein paar Mittel, um das vernünftig hinzukriegen, sonst lassen Sie die Lehrer im Regen stehen. Das fängt bei Fortbildungen an. Ich plädiere übrigens nicht für Fortbildung, sondern eher für Coaching-Modelle, wo sich gegenseitig erfahrene Kollegen untereinander beraten.

Und dann letztlich zu Ihrer Frage. Natürlich kann man auch mit einer Kopfzuweisung Ressource ins System bringen. Aber sie hat eine andere Konnotation, diese Ressource. Und da sind wir uns sicherlich nicht einig. Ich wünsche mir, dass das System die Verantwortung für alle Kinder übernimmt und dafür ressourciell ausgestattet wird und sie nicht an das einzelne Kind explizit gebunden wird.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Dann haben wir im Moment als letzten Abgeordneten zu diesem Themenschwerpunkt Herrn Holster auf der Liste.

**Abg. Lars Holster:** Ja, vielen Dank, Herr Scheuerl. Ich habe eine Frage noch mal an Professor Preuss-Lausitz, und zwar, aufgrund einer Anmerkung, die Herr Katzer vorhin gemacht hat, nämlich auf den enormen Anstieg von LSE-Kindern, den wir momentan zu verzeichnen haben. Und Herr Katzer hatte das damit begründet, wenn ich Sie recht verstanden habe, dass bisher die Kolleginnen und Kollegen an den Grundschulen oder die Schulleiter oder die Schulleiterinnen bisher nicht so viele Gutachten geschrieben haben oder sie gemeldet haben. Ich würde Sie noch mal fragen, Herr Preuss-Lausitz, welche – gibt es da vergleichbare Phänomene in anderen Bundesländern oder wie können Sie sich denn diesen Anstieg – wie können Sie sich diesen Anstieg erklären.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Also, da ich die Verhältnisse hier nicht kenne, will ich nur Vermutungen anstellen. Ich gehe davon aus, die Tatsache ist ja, dass in einigen Bundesländern dieser Bereich steigt, in anderen nicht. In Baden-Württemberg zum Beispiel ist der Anteil der sogenannten Lernbehinderten zurückgegangen, dafür aber der Anteil der Sprachbehinderten gestiegen. Und wenn Sie dann auch noch die Erziehungshilfekinder dazu nehmen, dann – und zwar im Zeitraum von etwa zehn Jahren –, und wenn Sie das addieren, kommt ein Nullsummenspiel raus. Also, da hat sich die Verschiebung der Feststellung, der Diagnos..., also der Schwerpunkt Feststellung – Also, sind die Baden-Württemberger plötzlich klüger, aber verhaltensauffälliger geworden? Also, wenn man manche Demonstration betrachtet, könnte man das vermuten. Aber das ist eher doch spekulativ.

Also, ich glaube, dass das ganz einfach ist, dieser dramatische Anstieg hier in Hamburg. Durch die Möglichkeit des – die große Diskussion auch über gemeinsamen Unterricht, übrigens auch die Diskussion unter den Eltern mit Migrationshintergrund, die deutlich sich stärker engagieren jetzt auf Richtung gemeinsamen Unterricht, da gibt es ja auch in Bremen entsprechende Umfragen unter den Eltern, haben ganz viele gesagt, ich will jetzt mein Kind gern mit zusätzlicher Förderung, weil ich glaube, dass meinem Kind das guttut, im gemeinsamen Unterricht haben. Und offenbar haben die zuständigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen das auch dann so beschrieben, weil natürlich viel mehr als die berüchtigten 4 oder 4,5 Prozent gelegentlich zusätzliche Förderung brauchen, so. Also das lässt sich, glaube ich, so erklären. Und weil natürlich die Feststellung nicht mehr bedeutet, dass die in der Förderschule landen, muss nicht mehr bedeuten, sondern jetzt habe ja den Rechtsanspruch. Das kann man auch in anderen Bundesländern beobachten.

Also, wir haben in den Bereichen Körperbehinderung, Sehen, Hören relativ konstante Zahlen über die Jahrzehnte, aber im Bereich Lernen zum Beispiel hatten wir, ich glaube, das KMK-Gutachten von 1962 ging noch von 2,5 Prozent aus, dann 1973 noch mal 2,5 Prozent, dann später von 4 Prozent, also man sieht, es gibt auch völlig spekulative – und das waren die Fachleute, die das gemacht haben –, völlig spekulative Annahmen über den objektiven Umfang. Wocken redet von 10 Prozent im Bereich LES, also, ich halte das für absolut beliebig, wie man da Zahlen ... Herr Ahrbeck hat vorhin von 17 bis 20 Prozent verhaltensschwächerer Kinder und Jugendlicher ... Also, man muss da, glaube ich, sehr vorsichtig sein. Ja, ich weiß, die Zahlen schwanken zwischen 5 und 40 Prozent der Psychologen.

Also, man muss ganz deutlich sagen, diese Zahlen sind nicht objektivierbar und sie sind, glaube ich, aufgrund schulpolitischer Maßnahmen hier in Hamburg so entstanden. Und das zeigt ja eigentlich einen guten – das ist ja eigentlich ein guter – also, das zeigt, dass die Eltern ja offenbar stark in Richtung von gemeinsamem Unterricht gehen wollen, in die allgemeinen Schulen, ihre Kinder, auch ihre Kinder mit Problemen. Und da empfehle ich dann, den Schnitt zu machen und eben umso mehr auf die individuelle Feststellung zu verzichten an der Ressourcenzuweisung und lieber die schulinterne Förderung auszubauen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Professor Preuss-Lausitz. Wenn es zu diesem ... – Herr Ahrbeck noch?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Ja, darf ich noch mal dazu was sagen? Also, ich wäre doch froh, wenn nicht allzu viele Dinge durcheinandergehen. Ich habe gesagt, es gibt eine erhebliche Diskrepanz zwischen kinder- und jugendpsychiatrischen Untersuchungen und kinderpsychologischen Untersuchungen und dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der Schule. Da habe ich von keinem sonderpädagogischen Förderbedarf an der Schule von 15 Prozent gesprochen, sondern benannt, was Kinder und Jugendpsychiater sagen. Ich möchte bitten, dass dies nicht durcheinander gerät. Das Zweite ist in Hamburg, dass es einen vermehrten Run gibt von Eltern auf die Förderkategorie emotional-soziale Entwicklung, weil die Eltern nicht mehr wollen, dass diese Kinder in eine Sonderschule kommen. Kann es schon deswegen nicht geben, weil die Sonderschule für Verhaltensgestörte seit Jahren in Hamburg nicht mehr existiert.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. Wenn es dann zu diesem Abschnitt keine Fragen gibt, dann schlage ich vor, dass wir jetzt eine Pause machen von, sagen wir, 20 Minuten, bis 20 vor neun. Mit Blick auf die 100 Brötchenhälften, die uns erwarten, bitte ich all diejenigen, die nicht mehr vorhaben, lange hierzubleiben, dass die sich vielleicht enthalten, und nur die sich wirklich stärken, die noch vorhaben, hier aktiv mitzumachen. – Herr Professor Werning hat noch eine Frage.



**Herr Dr. Werning:** Ich müsste um halb neun diese Veranstaltung verlassen. Also, ich habe bis acht Uhr eingeplant, die halbe Stunde kann ich noch drauflegen, aber dann muss ich weg. Das tut mir leid.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Das gilt auch für mich, ich muss zehn vor neun zum Zug.

**Vorsitzender:** Dann machen wir eine zehnminütige Pause nur. Bitte bis halb neun hier alle wieder im Saal zusammenfinden, und dann haben wir noch Gelegenheit für die eine oder andere Frage.

Unterbrechung: 20:19 Uhr

Wiederbeginn: 20:41 Uhr

**Vorsitzender:** Meine Damen, meine Herren, das Thema bietet Anlass für vielfältige Gespräche am Rande der Pause, aber die Pause ist jetzt vorbei. Wir fahren fort mit unserer Sachverständigenanhörung. Herr Professor Werning hat sich schon verabschiedet, der musste zum Zug. Herr Professor Preuss-Lausitz wird in zehn Minuten den Saal verlassen müssen und wir arbeiten aber trotzdem dann die weiteren Punkte noch ab. Möglicherweise geht es bedingt durch die verringerte Zahl der Sachverständigen dann etwas flotter. Wir haben dann anschließend nur noch den zweiten Tagesordnungspunkt, der aber im Wesentlichen in den Abstimmungen besteht, sodass wir möglicherweise bis 22 Uhr mit unserer Sitzung durch sind. Wir beginnen also mit der Sachverständigenanhörung.

**Abg. Robert Heinemann:** Ich würde einmal gerne die Obleute alle fragen, ob wir nachher zu TOP 2 noch Fragen stellen wollen an den Senat. Wenn nicht, würde ich nämlich den zuständigen Behördenmitarbeiterinnen und -mitarbeitern gerne irgendwie das Gehen in den Feierabend erlauben. Also, ich meine die Entscheidung trifft natürlich der Senator, aber wenn wir keine Fragen mehr haben, könnte man eventuell das etwas abkürzen für Sie.

**Vorsitzender:** Frau Demirel.

**Abg. Phyliss Demirel:** Ich würde mich schon freuen über einen Bericht jetzt, wie das im Bundesrat jetzt die Gespräche ausgegangen sind. Vielleicht kann der Senator das selbst beantworten in der Richtung.

**Vorsitzender:** Herr Senator, das können Sie hinterher wahrscheinlich selbst beantworten, oder? Oder möchten Sie jetzt?

(Zuruf des Senators Rabe – Heiterkeit)

**Vorsitzender:** Also, dann würde aus Sicht des Schulausschusses der Senator bleiben, wir freuen uns drauf, und die Mitarbeiter könnten aus Sicht der Abgeordneten jedenfalls ins Wochenende entlassen werden. Die Entscheidung liegt bei Ihnen, Herr Senator.

### **3) Qualitätssicherung/Wissenschaftliche Begleitung**

Gut. Dann wenden wir uns wieder dem Tagesordnungspunkt 1 vor. Themenschwerpunkt „Qualitätssicherung und wissenschaftliche Begleitung“. Gibt es Fragen dazu aus dem Kreis der Abgeordneten an die verbliebenen Sachverständigen? – Herr Lein.

**Abg. Gerhard Lein:** Ich habe eine ganz spezielle Frage, die im Augenblick in Hamburg keine so große Rolle spielt, aber vielleicht andere Beispiele, die Sie aus Ihrer Erfahrung mit beibringen könnten. Wie könnte eigentlich ein Modell aussehen, wo die Akzeptanz der Inklusion bei Gymnasien von innen heraus gestärkt wird, von außen heraus gestärkt wird?

Wir sehen ja mit großer Sorge, dass die – Herr Katzer hat das ja sehr schön dargestellt, wie sich das Ganze auf die Stadtteilschulen konzentriert. Im Grunde genommen ist aber Inklusion eine gesamtschulische Aufgabe. Und da wir es in Hamburg nicht schaffen, eine Schule für alle zu organisieren – das hat sich nun nach dem 18. Juni erledigt –, müssen wir überlegen, wie beide Säulen sich an diesem Geschäft beteiligen.

**Vorsitzender:** Geht die Frage an alle?

**Abg. Gerhard Lein:** Ich glaube, ich fange mal an mit Herrn Ahrbeck und wenn jemand was beifügen will – oder nein, Entschuldigung, mit Herrn Preuss-Lausitz. Wenn jemand was beifügen will, dann kann es gerne ergänzt werden, aber es muss nicht an alle gehen.

**Vorsitzender:** Herr Professor Preuss-Lausitz, bitte.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Ja, ich bitte um Nachsicht, dass ich in fünf Minuten zum Zug gehen muss.

Ja, die Frage ist natürlich ganz wichtig und ich glaube, dass der Hinweis, dass ja so viele Kinder des Altersjahrgangs aufs Gymnasium gehen und damit auch die schulinterne Situation auch verändert haben, im Zusammenhang mit Inklusion nicht ganz unwichtig ist. Also, im Bereich der pubertierenden, wenn ich das mal so sagen darf, Jugendlichen besteht gelegentlich, insbesondere wenn man das Abschulungsverbot realisiert, ein deutlicher Förderbedarf im Bereich Lernunterstützung, psychische – psycho-soziale Situation und so weiter und selbstverständlich gehe ich davon aus, dass in jedem Bezirk es mindestens ein Gymnasium gibt, was barrierefrei umgebaut wird und die personelle und räumliche Situation so geschaffen wird, dass Kinder mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören dort aufgenommen werden. Das Schleswig-Holsteinische Modell der Schule ohne Schüler im Bereich Sehen kann man ja hier in Hamburg meines Erachtens ganz gut realisieren, sodass dann tatsächlich relativ wohnortnah solche Schulen vorhanden sind – in jedem Schultyp übrigens. Also, das gilt ja auch für die Stadtteilschulen.

Wir in Berlin haben beschlossen, ab nächstem Jahr das so aufzubauen, dass die – wir haben zwölf Bezirke –, dass in jedem der zwölf Bezirke von jedem Schultyp der Sekundarstufe, also Gymnasium, und bei uns heißt die dann Integrierte Sekundarschule, also das, was Sie hier Stadtteilschule nennen, dass diese beiden Säulen barrierefrei..., also mindestens eine Schule barrierefrei ist für die Körperbehinderten, auch barrierefrei für Sehbeeinträchtigte, sodass ..., und diese auf allen zwölf Bezirken sozusagen. Und wie wird das organisiert? Die Stellen bleiben dann – also, die Lehrer sind in diesen entsprechenden Schulen, aber die Stellen bleiben dann in dem Förderzentrum, was umgebaut wird zu einem Förder- und Beratungszentrum.

**Abg. Gerhard Lein:** Darf ich mal eine präzisierende Nachfrage stellen?

**Vorsitzender:** Eine Nachfrage.

**Abg. Gerhard Lein:** Mich interessiert natürlich bewusst das LSE-Segment und das mit dem Bewegungseingeschränkten, das kann ich mir schnell vorstellen, aber LSE ist ja das Problem. Das zieldifferente Unterrichten, das wir an den Stadtteilschulen ja auch haben müssen, vor dem die Gymnasien sich aber offensichtlich gerne drücken wollen.

**Herr Dr. Preuss-Lausitz:** Also, ich bin ja ein pragmatischer Mensch und ich sage, wenn Sie an dem Gymnasium – also bisher gibt es keine LSE-Förderung an den Gymnasien. Meines Wissens im ganzen Bundesgebiet nicht. Wenn der Handlungsdruck an den Gymnasien wegen der Schwierigkeiten mancher Jugendlicher steigen wird, auch im Lernbereich, und die Abschulung nicht mehr möglich ist, wenn Sie also ein Abschulungsverbot einführen, dann müssen ja diese Kinder gefördert werden, individuell unterstützt werden bei ihren

Lernprozessen, jedenfalls zu einem Teil. Das Gymnasium in – ich glaube, es ist Wanne-Eickel, nein, Beckum – in Beckum hat deswegen ein Lernzentrum eingerichtet. Schüler helfen Schülern, übrigens über den Förderverein bezahlt, machen Kleingruppenarbeit, ganz kurrikulumbezogen, und zwar sowohl für die – Gänsefüßchen – normalen Schülerinnen und Schüler als auch für Kinder mit deutlichen Beeinträchtigungen im Sozialverhalten, aber auch im kognitiven Bereich. Sie schulen also nicht mehr ab, so. Also, das wäre aus meiner Sicht ein Weg, dass das Gymnasium schrittweise öffnet für diese Fragen. Ich würde da nichts überstürzen, aber wir kennen natürlich auch Gymnasien etwa in Marburg und an anderer Stelle – Herr Werning hat ja schon eins genannt –, die tatsächlich auch geistig Behinderte integrieren. Ich halte mich da zurück und sage, das muss möglich sein. Wenn alle Beteiligten das wollen, soll man das doch ruhig zulassen. Aber ich würde das nicht erzwingen. Also so würde ich mit der Problematik umgehen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Dann habe ich Herrn Heinemann auf der Liste.

**Abg. Robert Heinemann:** Ja, vielen Dank. Herr Professor Ahrbeck, zwei Fragen habe ich. Zum einen, wenn künftig die Sonderpädagogen verstärkt in den allgemeinen Schulen tätig sind, dann hat das den Vorteil, dass alle Lehrer natürlich von dem Wissen dieser Sonderpädagogen profitieren können, hat aber natürlich den Nachteil, dass der Austausch der Sonderpädagogen untereinander natürlich nicht mehr so in dem Maße stattfinden kann, wie er heute stattfindet. Frage von daher, wie kann da eine Qualitätssicherung, eine auch Innovationssicherung in der Zukunft sichergestellt werden, macht es Sinn – ich hatte vorhin ja schon die Frage an Herrn Professor Werning gestellt –, macht es Sinn, da auch über die Bildungszentren, die Förderzentren nachzudenken als Ort des, sozusagen, Treffens, als Ort der Dienst- und Fachaufsicht. Und die zweite Frage, wie dann, wenn dann vor Ort gefördert wird, wir sicherstellen können, dass auch ein ordentliches Rechenschaftssystem besteht über die verwendeten Ressourcen, über den Erfolg der Förderung. Also, die Frage, wie kann ein solches System aussehen, das sicherstellt, dass das, was man an Förderplänen aufgestellt hat, am Ende auch zu einem Erfolg führt.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Ja, vielen Dank für die Frage. Es geht dabei um die Dienst- und Fachaufsicht unter anderem. Ich bin kein Jurist, kann zur Dienstaufsicht relativ wenig sagen. Fachaufsicht würde ja bedeuten – oder die Frage zielt doch dahin, zu gucken, wo sollen die Sonderpädagogen, die integrativ oder inklusiv arbeiten, dann letztlich verortet werden. Sie haben eine Doppelfunktion. Ich gehe nach wie vor davon aus, dass es nicht die Eltern gibt und dass es nicht die Kinder gibt und dass es ein Nebeneinanderbestehen von unterschiedlichen Systemen gibt. Aber wenn ich allein an den inklusiven Raum denke, muss es irgendeinen Ort geben der fachlichen Auseinandersetzung für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, insbesondere wenn es Ideen gibt in kleineren Einheiten, nur einen oder zwei Sonderpädagogen in der Schule zu haben. Ich bin mit Herrn Werning, der leider weg ist, nicht einer Meinung, in vielem einer Meinung gewesen, manchmal aber auch nicht. Der Vorschlag in der Ausbildung – und das gehört unmittelbar dazu –, die sonderpädagogische Ordnung zwischen Lernbehinderten-, Verhaltensgestörten- und Sprachbehindertenpädagogik aufzuheben und daraus einen Einheitsberuf zu machen, sehe ich außerordentlich kritisch, weil man nicht beides zusammen haben kann, eine breite Qualifikation, aber auch eine tiefe und fundierte Qualifikation. Dieses Modell wird mit einem Verlust an Qualifikation einhergehen. Besser wäre es, unterschiedlich qualifizierte Kollegen gemeinsam dann in einem Kontext zu haben. Aber ich halte das für unablässig, dass es einen Ort gibt, an dem es einen fachlichen sonderpädagogischen Austausch und eine Weiterqualifizierung gibt.

**Abg. Robert Heinemann:** Das Thema Rechenschaftssystem. Also, wie sollte künftig Rechenschaft abgelegt werden über den Einsatz der Ressource und den Erfolg des Einsatzes?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Das ist ja gerade ein Problem, das an der Frage der Diagnostik hängt. Ich glaube, es gibt wirkliche Missverständnisse, wenn ich mir die Diskussion über die Diagnostik hier angehört habe. Das ist ja die Frage, wie legitimiert der Lehrer, die Lehrerin – gilt natürlich generell –, aber auch die Sonderpädagogin ihr Tun. Bei einer Diagnostik, die mehr auf die Person zielt, ist das deutlicher nachvollziehbar, nicht? Weil personengebunden, das heißt ja nicht, dass der Sonderschullehrer sich nur um dieses Kind kümmern muss. Das ist ja eine völlig illusionäre Verkennung dessen, wie Schule abläuft. In dem eher diffusen systemischen Phänomen sehe ich wirklich ein Problem. Und der Versuch, eine initiale Diagnostik abzuschaffen und sie durch eine permanente Verlaufsdiagnostik zu ersetzen, ist ja lobenswert, aber der Aufwand wird immer größer der Legitimation und es wird unüberschaubarer, was die Personen dort tun. Da sehe ich erhebliche Legitimationsprobleme.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. Gibt es zu dem Themenkomplex noch weitere Fragen? – Das ist nicht der Fall.

#### **4) Umsetzung an verschiedenen Förderorten**

Dann kommen wir zu dem Themenkomplex „Umsetzung an verschiedenen Förderorten“. Fragen aus dem Kreis der Abgeordneten?

(Zurufe)

– Ist im Wesentlichen schon beantwortet, höre ich.

#### **5) Erfahrungen aus den IR- und I-Schulen**

Dann haben wir den fünften Themenschwerpunkt „Erfahrungen aus dem IR- und den I-Schulen“. Gibt es dazu noch offene Fragen? – Frau Prien.

**Abg. Karin Prien:** Wir haben ja in der Bürgerschaft in dieser Woche auch schon über das Thema gesprochen und Sie haben, Herr Senator Rabe, uns erklärt, dass behinderte Schüler an allgemeinen Schulen besser lernen als an Sonderschulen, und da würde mich einfach einmal interessieren, welche wissenschaftlichen Untersuchungen diese These stützen?

**Vorsitzender:** Die Frage geht an wen?

**Abg. Karin Prien:** Geht an Herrn Professor Ahrbeck und wer auch immer sich noch dazu berufen fühlt.

**Herr Dr. Ahrbeck:** Die Frage, die Frage ist leicht zu beantworten, und zwar in folgender Weise. Wir haben einen Mangel an empirischer Schulforschung. Am besten erforscht ist der Bereich, der sich mit Kinder der Beeinträchtigung des Lernens beschäftigt hat. Dazu gibt es eine ganze Reihe von Untersuchungen. Im Bereich der Verhaltensstörungen gibt es wenige, aber die permanente Erfahrung, dass diese Kinder in einem integrativen System zu Teilen – ich sage immer nur zu Teilen – wirklich nicht zurechtkommen. Dass sie dort besser lernen, ist eine Illusion. Es werden überall dort, wo Sonderschulen abgebaut werden, Klinikschulen zum Beispiel eingerichtet. Es gibt in Hamburg eine massive Verschiebung von Kindern mit Verhaltensstörungen auf die Kategorie „lernbehindert“. Wir finden auch in Sprachbehindertenschulen ..., weil es die speziellen Schulen in Hamburg nicht gibt, bei aller Achtung vor REBUS. Ich glaube, dass REBUS ein sehr gutes System ist, eine gute Feuerwehr, aber die schweren Brände kann auch REBUS nicht löschen.

Also, wir haben ein immenses Erfahrungswissen, dass für alle Kinder, die einen emotional-sozialen Förderbedarf haben – meines Erachtens sind es nur schwer beeinträchtigte Kinder aufgrund der geringen Förderquoten – dieses Modell nicht durchgängig erfolgreich sein kann. Zur Sprachbehinderung kann ich nichts sagen, weil ich keine Untersuchungen dazu kenne. Zur Lernbehinderung umso mehr. „Die Negativbilanz der integrativen Regelklasse ist in der Summe der Fakten bestürzend, weniger Gymnasialüberweisungen, keine Reduktion von Sonderschulüberweisungen und durchgängiger Leistungsrückstand an integrativen Regelklassen.“ Ich hatte es schon mal vorgelesen. „Was völlig unstrittig ist“, in dem – und das ist ja eine riesige Untersuchung gewesen –, „was völlig unstrittig ist, dass die Lernrückstände der Kinder, die mit Lernrückständen begonnen haben, nicht aufgehoben wurden. An der relativen Quote sonderschulbedürftiger Kinder hat sich nichts geändert“, so schreibt Hans Wocken, „sie sind nicht durch Integration schlechter geworden, sondern trotz Integration schlechter geblieben“.

Eine Vielzahl von Untersuchungen – ich relativiere das gleich – gibt differenzierte Ergebnisse. In Hamburg war es eher so, dass offensichtlich es gelungen ist, und das ist sehr anerkennenswert, dass das soziale und emotionale Zusammensein dieser Kinder mit anderen gut gelaufen ist. Auf dem Leistungsbereich gibt es keine durchschlagenden Erfolge. Dies ist auch innerhalb des Forschungsteams sehr kontrovers diskutiert worden. Hans Wocken war der Meinung, dass man Behinderung nicht abschaffen, sondern akzeptieren kann und muss. Dieter Katzenbach, Mitglied des Forschungsteams gleichermaßen, hat gesagt, es wäre ein skandalöser Zustand, wenn man resignativ hinnimmt, dass viele lernbehinderte Kinder in der Schule nicht vorankommen. Und im Weiteren gibt es auch eine Reihe von Untersuchungen, die sagen, dass die lernbehinderten Kinder integrativ mehr lernen. Das ist die Haerberlin-Studie, das ist die Tent-Studie, es gibt verschiedene derselben. Aber diese, Haerberlin in der ersten Studie, weisen aus, dass dies mit erheblichen psychischen Belastungen verbunden ist und mit einer sozialen Randständigkeit – „in ungewöhnlicher Deutlichkeit“, wie der Autor schreibt. Das heißt, wir haben insgesamt einen Forschungsbefund, der für das eine und das andere spricht und der sagt, es gibt Vorteile des einen Systems und Nachteile des anderen. Aber wir haben keine Forschungslage, die eindeutig sagt, ein System vereinigt alle Vorteile auf sich. Und wir müssen uns außerordentlich vorsehen – ist mein letzter Satz –, dass nicht unter der Intention bestimmter politischer Veränderungen die Forschungslage nicht solide, ruhig und unaufgeregt betrachtet wird.

Ich hörte es vorhin in der Diskussion hier, bei Haerberlin sei das nun alles ganz anders, hat einer meiner Mitredner gesagt. Ich habe mir die Haerberlin-Studie – hier ist sie – angeguckt. Sie stammt aus der Schweiz. Man wagt es nicht zu sagen und es kursiert als Beleg für Integration – bin wirklich nicht gegen Integration –, es sind dort 33 Schüler untersucht worden, die integrativ beschult wurden, und 33 Schüler vergleichbarer Art, die segregiert beschult wurden. Zwei Elemente wurden gemessen in dem ganzen Buch, die Unterschiede..., und zwar Kinder aus 20 Kantonen, für einen Kanton sozusagen immer zwei Kinder. Dieses kann nicht seriös in die Fachdiskussion eingehen und ich kann nur sagen, eine ruhige und unaufgeregte Betrachtung findet keinen eindeutigen Systemeffekt für die eine oder andere Richtung.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Ich habe eine Nachfrage von Frau Prien und dann eine Ergänzung von Herrn Katzer.

**Abg. Karin Prien:** Nun haben wir ja von Herrn Professor Werning gelernt heute Abend, dass das Problem bei dem Hamburger Modell war, dass die Peergroup sozusagen nicht stark genug war, also es war sozusagen ein systemischer Fehler, um das Wort noch mal aufzugreifen, man hat also die falschen Kinder zusammengebracht. Hätte man neben den behinderten Kindern hinreichend begabte Kinder gehabt, dann wäre es schon gut gegangen. Was sagen Sie zu dieser These?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Na ja, an der These ist natürlich insofern was dran, als – und ich frage mich manchmal, warum der Leistungs- und Entwicklungsstand auch in den Lernbehindertenschulen nicht hoch genug ist und warum man nicht in Lernbehindertenschulen höhere Ansprüche stellen kann. Das ist schon so, dass das Anregungsmilieu in einer größeren Gruppe für diese Kinder größer ist, nicht? Und manche können davon profitieren. Ich habe gesagt, das gilt nicht durchgängig für alle. Dies ist ein Vorteil für die integrative Beschulung. Das Anregungsmilieu ist größer, aber auch die Motivation der Lehrer. Nun weiß man nicht, wie das beim hoch individualisierten Unterricht wird. Die Motivation der Lehrer größer, die Kinder mitzuziehen. Das ist ein Vorteil für Integration, den gibt es.

Zweitens zu der Frage, die noch mitklingt: Warum sind die Gruppen so unterschiedlich? Es klingt ja manchmal ein wenig idyllisch. In der Inklusion gibt es eine bunte Vielfalt von Schülern, die kann sich ja nur auf die Behinderung beziehen, weil, im Grundschulbereich bleiben ja dann nur die behinderten Kinder integriert. Die Faktizität vor Ort ist aber, dass die sozialen Milieus in den Stadtteilen so unterschiedlich sind, dass die Gruppen in einer nicht guten Weise heterogen sind. Das halte ich aber für ein sozialpolitisches Problem und keines, was die Schule lösen kann.

(Abg. Robert Heinemann: Da habe ich eine Nachfrage zu!)

**Vorsitzender:** Noch eine Nachfrage von Herrn Heinemann und dann kommen Sie dran, Herr Katzer.

**Abg. Robert Heinemann:** Ich hätte gerne Herrn Professor Werning gefragt, weil er vorhin sagte, das muss man dann eben entsprechend gestalten. Sehen Sie dort Möglichkeiten, das entsprechend zu gestalten, sagen wir mal, außerhalb großer Wohnungsbauprojekte und solcher Fragen, aber gibt es, sehen Sie Möglichkeiten, auf diese Klassenzusammensetzung mehr Einfluss zu nehmen, als man es heute generell tut?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Ich glaube, der Lehrerberuf ist kein ganz leichter, und zwar deswegen nicht, weil erwartet wird, dass der Lehrer, die Lehrerin sich auf jedes Kind individuell einstellt, persönlich Partei nimmt, und andererseits ist der Beruf ein ziemlich schwieriger, weil er sich objektiven Maßstäben widmen soll, die Kinder müssen irgendetwas lernen. Das ist doch ein Skandal, dass wir Regionen haben, in denen ein Viertel der Kinder – in bestimmten Regionen ein Viertel der Kinder in der siebten und achten Klasse nicht vernünftig lesen und schreiben kann. Es ist eine Doppelaufgabe, die der Lehrer hat und die Lehrerin, und das ist außerordentlich schwierig.

Und vor allen Dingen, und da lässt die empirische Schulforschung überhaupt keinen Zweifel, ist es kaum möglich, sehr heterogene Gruppen bei steigenden Leistungsanforderungen zusammenzuhalten. Sie werden immer weiter auseinanderfallen und die angedachte Lösung der Integration ist dann eben zieldifferentes Lernen. Darüber kann man diskutieren. Ich glaube nur, dass durch den guten Willen der Lehrer wirklich nicht Berge zu versetzen sind, weil die Lehrerinnen und Lehrer häufig viel guten Willen und viel Potenzen und Kraft haben, wirklich, und in die Schule investieren.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Eine Anmerkung jetzt oder Ergänzung von Herrn Katzer, bitte.

**Herr Katzer:** Es ist richtig, dass das ein sozialpolitisches Problem ist, das heißt, die Ballung von Schülern, die einen schwierigen sozialen und familiären Hintergrund haben mit entsprechenden Lebens- und Lernproblemen. Aber es ist auch ein bildungspolitisches. Und ich hatte das vorhin im Vergleich mit Bremen gesagt, dass in Bremen die Quote an Gymnasien 30 Prozent ist und die Quote an der anderen Säule 70 Prozent. Das heißt, wir haben hier in Bremen dann eine ganz andere Heterogenität mit einem höheren Anteil von

leistungsstarken Schülern in der zweiten Säule, die dann auch integrationsfähiger ist. So, das heißt, es ist sowohl ein sozialpolitisches, was wir ...

(Ein Mikrofon fällt vom Tisch – Abg. Robert Heinemann: Ich stelle fest: Erst wollte er Ihnen einen Maulkorb geben, jetzt erschlägt er sie gleich, aber ...! – Heiterkeit)

..., was zu tun hat mit den Wohnquartieren, die nicht so schnell verändert werden. Aber das andere, das andere Problem ist die hohe Gymnasialquote und ist im Zuge der gescheiterten Primarschulreform das Tabu des sogenannten Schulfriedens.

Das heißt, dass alles das, was gymnasiale Interessen tangieren könnte, in jedem Falle verhindert werden soll, also dass es darüber sozusagen einen Konsens gibt. Das heißt, es gibt keine Diskussion, und die müsste es eigentlich geben. Wenn man Inklusion will und wenn übereinstimmend von Wissenschaftlern, die heute in anderen Fragen häufig Kontroversen hatten, aber in diesem Punkt absolut übereinstimmen, dass eine Heterogenität auch nach oben hin sozusagen eine Voraussetzung ist, dass Inklusion und Integration stattfinden kann, dann müsste die bildungspolitische Diskussion sich darauf beziehen, dass nicht diese in Hamburg relativ kleine Säule von 45 Prozent 100 Prozent der LES-Schüler integrieren soll.

So, und wenn das Gymnasium sagt, wir können und wollen uns dieser Aufgabe zieldifferenten Lernens nicht stellen, die Voraussetzung wäre auch, dass das Schulgesetz geändert wird, weil dort ausdrücklich gesagt worden ist, dass es um die Unterrichtung der besonders begabten und schnell lernenden Schüler gehen soll im Gymnasium, dass deswegen auch eine Schwelle nach sechs eingebaut wird für die Schüler, von denen man annimmt, dass sie den weiteren Bildungsgang in dieser Form nicht durchhalten – ja, was kann man dann machen?

Also entweder man wartet noch zehn Jahre, bis der zehnjährige Schulfrieden vorbei ist, und ändert die bildungspolitischen Strukturen, oder – es gab mal, es gab irgendwie vor langer Zeit einen Soli, der jetzt gerade in der Diskussion wieder war. Also dann muss man vielleicht auch darüber nachdenken – ich weiß, das ist eine Provokation, aber das ist ein Gedankenexperiment –, ob dann nicht die zweite Säule auch ressourcenmäßig, wenn denn der Haushalt insgesamt gedeckelt ist, auch durch die erste Säule des Gymnasiums ein bisschen solidarisch unterstützt werden kann, das heißt, Umverteilung der Ressourcen innerhalb des Bildungshaushalts, wenn er denn nicht erhöht werden soll. Ich weiß, dass das eine Provokation ist, aber ich nenne sie trotzdem.

**Vorsitzender:** Herr Heinemann, Sie haben das Wort.

**Abg. Robert Heinemann:** Da hätte ich dann doch gerne eine Nachfrage. Herr Katzer, würde das bedeuten aus Ihrer Sicht, dass wir die Klassenfrequenzen an den Gymnasien erhöhen sollen oder sollen die Lehrer an den Gymnasien mehr arbeiten?

**Herr Katzer:** Ich habe gesagt, das ist ein Gedankenexperiment und Sie werden mich nicht dazu bringen, dass ich dazu eine Antwort sage, sondern ich wollte provozieren, um deutlich zu machen, dass es eigentlich nicht angehen kann, dass die Schulform, die von der Zusammensetzung ihrer Schüler her, nicht von der Art und Weise, wie unterrichtet wird, und nicht vom Selbstverständnis her, aber von der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft her hoch geeignet wäre, diese Integrationsaufgabe in einem viel größeren Umfang zu leisten, als es die Stadtteilschulen in Bezug auf die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft, nicht in Bezug auf ihre Pädagogik und Didaktik, leisten können.

**Vorsitzender/Abg. Dr. Walter Scheuerl:** Dann habe ich mich selbst noch auf die Liste geschrieben, eine Frage für Herrn Katzer und dann für Herrn Professor Ahrbeck zu diesem Bereich der IR- und I-Schulen. Vor allem für Sie, Herr Katzer, die Frage, ich habe mir das

Gutachten von Klemm und Preuss-Lausitz sehr aufmerksam durchgelesen, zu NRW jedenfalls, das zu Bremen ist ja ein bisschen älter und auch die SPD stützt sich eher auf das NRW-Gutachten. Wenn es um die größtmögliche Heterogenität der Lerngruppen geht, um sozusagen das ganze Leistungsspektrum abzubilden, dann ist mir aufgefallen, in dem Gutachten von Klemm und Preuss-Lausitz, dass die dann am Ende oft davon sprechen, in Wirklichkeit seien ja Sonder- und Förderschulen Armenschulen und dahinter stehe, dass ist vorhin auch in den Antworten so ein bisschen angeklungen, sehr oft eben dann das gesamte komplexe wirtschaftliche, soziale Umfeld. Und damit bin ich beim Thema der Stadtteile. Sehen Sie auch ein Problem darin, möglicherweise, wenn es darum geht, praktisch die idealen Lerngruppen herzustellen, dass sich das in manchen Stadtteilen und in manchen Einzugsgebieten von Schulen möglicherweise einfach aufgrund der Bevölkerungsstruktur gar nicht darstellen lässt in dem entsprechenden Stadtteil? – Herr Katzer.

**Herr Katzer:** Das ist der sozialpolitische Aspekt, so. Und natürlich ist es klar, dass in Wohnquartieren mit extrem hohen sozialen Problemen, es sei denn, Sie machen Busverkehr – also vorhin wurde ja gesagt, dass in den USA das unter dem Aspekt Rassismus thematisiert wird. Da gab es auch mal so eine Aktion. Ich sage nicht, dass das hier für Hamburg irgendwie aktuell ist, aber es gibt dieses Problem und ich sehe im Moment nicht die Bereitschaft der anderen Säule, mitzuhelfen dieses zu lösen. Das ist – die beiden Dinge hängen miteinander zusammen. Und im Übrigen ist es so, dass – nein, das lasse ich mal.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Professor Ahrbeck, können Sie dazu was sagen?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Ich wäre an manchen Stellen, was die Selektivität des Schulsystems angeht, ein bisschen vorsichtig. Wir haben in Hamburg einen Abiturientengrad über 50 Prozent. Das heißt, der Vorwurf einer harten sozialen Selektion gilt für die Hälfte der Bevölkerung nicht, an anderen Stellen mag sie zutreffen. Die Aussage, die Lernbehindertenschulen, um die geht es, bei Sprachverhalten ist es ein bisschen anders, wären Schulen der armen Kinder, ist wahr, so wie sie auch nicht stimmt. Und zwar haben wir lange in der Bundesrepublik damit gerechnet, dass 16 Prozent aller Kinder in armen Verhältnissen aufwachsen. Diese Zahl hat nie gestimmt, das ist ungefähr die Hälfte. Olaf Scholz, der kluge Bürgermeister, hat gesagt, er hat es immer gewusst, wenn so was erst mal in den Köpfen wäre, würde es sich schwer verändern. Wir haben nicht so viele arme Kinder, wie behauptet wurde. Und von den armen Kindern landen übermäßig viele in der Lernbehindertenschule. Aber nicht jeder, der arm ist, kommt dort hin. Das heißt, es gibt weitere Kriterien, die an individuellen Dingen, der kognitiven Ausstattung und Ähnlichem liegen. Insofern ist der Satz, das ist die Schule der Armen, halb wahr und halb nicht wahr, das muss man ganz deutlich sehen.

Und die Erfolge des Bildungssystems sind auch nicht so gering, wie sie immer gemacht werden oder häufig gemacht werden. Ungefähr 25 bis 30 Prozent der lernbehinderten Schüler erreichen irgendwann auch den Hauptschulabschluss. Das ist zu wenig, aber es ist immerhin 30 Prozent der Schüler, 25 bis 30. Kann sein, in Hamburg nicht, aber das sind die durchschnittlichen Zahlen, die wir in der Bundesrepublik haben. Übrigens erreichen ungefähr noch ein Drittel der Hauptschüler irgendwann im Leben den Realschulabschluss und ein Drittel der Realschulabschließenden in dem System noch mal den Hochschulzugang. So undurchlässig ist das deutsche Schulsystem nicht, wie oft behauptet wird. Ich glaube, die Quoten können höher liegen, aber ich sehe auch keine pädagogisch verantwortliche und gesellschaftssinnvolle Lösung, die Abiturientenquoten auf 70, 80 oder 90 Prozent zu erhöhen. Wir haben Länder wie Polen, die haben so etwas, denen ist nicht wirklich damit geholfen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. Gibt es noch Fragen zu dem Themenkomplex der IR-Schulen?



## 6) Erfahrungen aus anderen Ländern

Wenn das nicht der Fall ist, kommen wir auch schon zum letzten großen Themenschwerpunkt, „Erfahrungen aus anderen Ländern“. Aus dem Kreis der Abgeordneten, gibt es zu diesem internationalen Aspekt der Inklusion Fragen? – Herr Heinemann?

**Abg. Robert Heinemann:** Ja, Professor Ahrbeck, zum einen würde mich mal interessieren, wir haben ja jetzt viel gesprochen über Quoten auch, wie viel Kinder als dann mit Förderbedarf dort diagnostiziert werden in Deutschland. Mich würde einmal interessieren, wie das eigentlich im Ausland aussieht, im europäischen Ausland. Wir haben vorhin schon gehört, dass es teilweise in Italien ganz andere, bestimmte Förderschwerpunkte sozusagen gar nicht als behindert entsprechend klassifiziert werden. Wie sieht das sonst in Europa aus, sind wir dort besonders hoch mit den Quoten, besonders niedrig mit den Quoten oder sozusagen der übliche Durchschnitt? Und besonders würde mich mal interessieren, weil wir ja so viel immer über Skandinavien reden, wie die eigentlich auf die UN-Konvention reagiert haben, ob es dort noch spezielle Sonderschulen gibt oder ob man dort dann zu einem rein inklusiven Schulsystem inzwischen übergegangen ist?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Gut, die Frage ist so global und hat so viele Aspekte, dass ich einige wenige herausnehme. Zum einen ist es so, dass in Deutschland die sonderpädagogischen Förderquoten im moderaten Durchschnitt der europäischen Länder liegen. Es ist nicht richtig, dass wir vorschnell besonders viele Kinder etikettieren als lernbehindert, verhaltensgestört, sprach..., das sind ja die großen Gruppen, die kleinen, blind, sehbehindert spielen ja kaum eine Rolle. Geistig behindert ist noch eine große Gruppe. Also Deutschland ist im moderaten Durchschnitt des sonderpädagogischen Förderbedarfes. Es gibt Länder, die dadurch beeindruckt, dass sie außergewöhnlich hohe Integrationsquoten haben. Ich habe leider, tut mir jetzt noch leid, Herrn Werning bei der ersten Vorstellungsrunde über den Mund geredet mit Griechenland. Griechenland hat einen sonderpädagogischen Förderbedarf von 1 Prozent, das heißt, die haben so gut wie keine Sonderschüler, weil sie so gut wie nicht behinderte Kinder als behinderte Kinder anerkennen. Die niedrigen Quoten von Sonderschulen in Italien haben damit zu tun, dass die größte Gruppe, lernbehindert, 46 Prozent aller Schüler, dort nicht gesondert ausgeworfen wird. Ich bin nächste Woche in Luxemburg, im luxemburgischen Schulgesetz steht, wer ein geistig behindertes Kind hat, möge dieses Kind bitte in Belgien einschulen. In der Statistik Luxemburg tauchen keine geistig behinderten Schulen auf. Auch aus Nordfrankreich werden Kinder dort hin... Also das ist eine heikle Geschichte.

(Unruhe)

Das ist eine heikle Geschichte und man darf sich nicht dadurch täuschen lassen, dass andere Länder so wenig Sonderschulen haben. Die kommen unter anderem dadurch zustande, dass sie diese Kinder überhaupt nicht speziell betreuen, und zwar auch nicht integrativ, sondern gar nicht. Und nach dem, was ich weiß, hat eine Publikation mit aufgenommen in eine meiner Herausgaben von Gerhard Langfeld, einem norwegischen Wissenschaftler. In Norwegen sind auf Elternwunsch die Geistig-Behinderten-Schulen wieder eingeführt worden, in Schweden gibt es sie gleichermaßen und es gibt keine politische Intention, dies zu ändern. Man mag das gut oder schlecht finden. Finnland hat nach wie vor 1,8 Prozent klassische Sonderschulen und es ist nicht absehbar, dass sie darauf völlig verzichten werden. Das wäre auch gar nicht in Übereinstimmung mit der UN-Konvention, die fordert ja gar nicht hundertprozentige Inklusion, sondern sagt, man soll sich so weit wie möglich bemühen, völlig unabhängig davon, wie man nun den Inklusionsbegriff definiert. Also die Lage ist sehr, sehr unterschiedlich. Dass Deutschland das Schlusslicht ist im Hinblick auf Förderung bei dem hoch differenzierten System und der hohen Qualifikation von Sonderpädagogen, kann man mit Recht nicht behaupten.

**Vorsitzender:** Eine Rückfrage von Herrn Heinemann.

**Abg. Robert Heinemann:** Sie sagten ja, Deutschland liegt im guten Mittelfeld. Wo sind da so die Ausreißer nach oben und nach unten, also Griechenland hatten Sie gerade genannt. Wie stehen da zum Beispiel die skandinavischen Länder da, sind die – haben die eine höhere Quote diagnostiziert oder eine niedrigere als Deutschland?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Ich kann es nicht numerisch sagen, Herr Preuss-Lausitz sagte das aber auch schon. Einige skandinavische Länder, die mit besonderem Integrationsbemühen, Island ist ganz vorne mit ungefähr 20 Prozent, Finnland mit 20 Prozent, Norwegen mit 18 Prozent, die haben deutlich höhere Förderquoten, nicht? Das mag Vor- und Nachteile haben. Das finnische System zum Beispiel ist sehr flexibel. Da wird ein Förderbedarf vergeben, nicht so lange aufrechterhalten, zurückgenommen, das mag Vorteile haben durchaus. Gleichwohl – letzter ..., wirklich, mag Vorteile haben –, gleichwohl kann man zwei Dinge nicht auf einmal haben. Ein zentrales Argument, ich persönlich kann es manchmal schwer noch hören, ist dieses, wir wollen bloß nicht Kinder etikettieren. Wir wollen sie bloß nicht personengebunden diagnostizieren in der Inklusion, weil es schlimm ist, behinderte Menschen zu etikettieren. Wenn man dies nicht will, dann muss man aber auch den sehr hohen Förderquoten in den skandinavischen Ländern skeptisch gegenüberstehen. Vielleicht haben die in manchem ein besseres Schulsystem, das will ich gar nicht bezweifeln. Nur, die Gleichung geht nicht auf, dass man hier verurteilt, was man dort fördert.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Lein, bitte.

**Abg. Gerhard Lein:** Ich würde gerne an dem letzten Gedanken von Herrn Professor Ahrbeck noch mal anschließen. Da ist mir die Formulierung behinderte Kinder zu allgemein. Also, es ist doch völlig klar, dass man ein mobilitätseinschränktes Kind, das sieht jeder, das muss man nicht diagnostizieren. Die Frage ist ja eher, stigmatisiert man ein Kind mit emotionalen Defiziten, indem man sagt, du hast ja einen Förderbedarf und das sieht auch jeder. Oder ein Kind mit – ein V-Kind, wie wir so sagen. Da sind ja die eigentlichen Probleme. Wenn Sie ganz allgemein über Kinder mit Förderbedarf reden, ist mir das viel zu oberflächlich. Denn da muss man natürlich in die einzelnen Probleme reingehen und welche Effekte erzielt man bei Kindern bestimmter Förderschwerpunkte, indem man sie auch vor der Klasse her etikettiert?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Ja, da haben Sie völlig recht. Da haben Sie völlig recht. Die Aussage „die Kinder“ und Etikettierung ist viel zu global, das stimmt, wobei man ja auch im Kopf haben muss, Behinderung ist eine sozialrechtliche Kategorie, um Fördermittel herzustellen. Es gibt viele Menschen mit Körperbehinderung, die gehen auf ein Gymnasium, die brauchen überhaupt keinen sonderpädagogischen Förderbedarf. Die meisten schwerhörigen Menschen brauchen keinen sonderpädagogischen Förderbedarf, nicht? Aber es gibt bestimmte Gruppen, bei denen sieht man es, die wissen selbst, dass sie behindert sind, und es gibt andere Gruppen, da sieht man es nicht. Nun stellt aller..., und in der Tat gibt es so was wie Etikettierung und man muss vorsichtig sein und die Gefahren wissen. Dies ist so sehr in der Fachdiskussion, dass das Optimum an kognitiver Aufklärung längst erfolgt sein müsste.

Und Clemens Hillenbrand, ein Kollege von mir nunmehr aus Oldenburg, hat festgestellt, dass die Kinder mit dem emotional-sozialen Förderbedarf in der Schulklasse längst in einer sozialen Randposition sind, dass sie längst psychisch hoch belastet sind. Dies passiert, bevor der sonderpädagogische Förderbedarf in der Regel ausgesprochen wird, nicht? Das ist ja nicht so, dass der sonderpädagogische Förderbedarf die Behinderung produziert. Der Wind wird nicht von den Bäumen gemacht, sondern es gibt gravierende Probleme, die irgendwann pädagogisch benannt werden. Und ich weiß um die Etikettierungsproblematik. Ich sage Ihnen nur eins, aus meiner Sicht, ich bin Psychoanalytiker, ich glaube, der ehrlichste Weg ist, die Dinge so zu benennen, wie sie sind. Und der ehrlichste Weg ist, dran

zu arbeiten, dass wir wirklich innerlich das Anderssein von Menschen akzeptieren können. Und dass dies gelingt durch Abschaffung von Begriffen, dies glaube ich nun wirklich nicht. Die Geschichte der Psychiatrie belehrt einen eines anderen, aber die will ich jetzt hier nicht erzählen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Lein hat noch eine Nachfrage.

**Abg. Gerhard Lein:** Ja, noch eine Nachfrage. Ich will jetzt ja nicht in einen Fachdialog eintreten, aber auch da würde ich noch mal die Frage stellen, wenn Sie sehen, wie ein Großteil der Kinder mit emotionalen oder Verhaltensauffälligkeiten, die diagnostischen Förderbedarf haben könnten, die erkennt man auch so. Ja, ich glaube, dass man in der Klasse auch die ganzen Zappelphilippe, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf nach sich ziehen, erkennt. Das heißt also, natürlich haben wir in der Klasse immer eine bestimmte Sorte von Zuschreibung. Aber ob man eine sonderpädagogische Zuschreibung haben sollte vor aller Öffentlichkeit, das ist die Frage. Und da würde ich gerne mit Ihnen, aber nicht an diesem Ort, aber weiter streiten. Da habe ich Dissens zu dem, was Sie angedeutet haben.

Ich habe noch eine weitere Frage, darf ich die noch stellen?

**Vorsitzender:** Selbstverständlich, Herr Lein.

**Abg. Gerhard Lein:** Wir sind eben im europäischen Ausland gewesen. Ich würde das befreundete Ausland, unsere Nachbarländer, die 15 noch mal abfragen. Wie ist da denn die Quote an Sonderschulen? Wir wissen, dass in Sachsen zum Beispiel eine sehr hohe Übergangsquote ist und eine Abweisungsquote in Förderschulen, die vielleicht das Doppelte ist von Baden-Württemberg. Auf welchen diagnostischen Grundlagen passiert das und relativiert das nicht die Frage von sonderpädagogischer Diagnostik?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Da haben Sie recht, da haben Sie recht. Die ganze Frage der sonderpädagogischen Diagnostik hat immer gewisse Spielräume. Man muss sehr sorgfältig mit den Diagnosen umgehen und es gibt erstaunliche Phänomene, dass in manchen Ländern besonders viel sonderpädagogischer Förderbedarf ...

(Zuruf von Herrn Eckert)

– Kann ich mal zu Ende reden, vielleicht? Ich bin ja nun gefragt hier. Macht nichts, Martin.

So, das kann ich Ihnen im Einzelnen nicht erklären. Ich weiß aber aus Berlin, dass es Besonderheiten gibt. In Ost-Berlin werden bei gleich begabten Kindern viel mehr Kinder lernbehindert diagnostiziert als in West-Berlin. Da gibt es schon Systemeffekte, nicht? Das ist überhaupt nicht zu übersehen. Gleichwohl können diese Fehler in den Systemeffekten nicht dazu führen, dass man eine grundlegend tragfähige Position in Bezug auf Diagnose und Förderung diesen Kindern aufrechterhält. Die Fehler machen nicht das Prinzip falsch, aber die Fehler gibt es.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Eckert hat sich zu Wort gemeldet.

**Herr Eckert:** Ich möchte eine kurze Bemerkung machen, erst mal mich dafür entschuldigen, dass ich gerade einen Zwischenruf gemacht habe und zum Zweiten darauf hinweisen, dass es ganz offensichtlich so zu sein scheint, dass nicht nur das Thema Behinderung kontextbezogen gesehen werden muss, sondern auch die Frage der Diagnostik kontextbezogen gesehen werden muss. Es ist also ein politisches Instrument.

(Abg. Gerhard Lein: Um den PISA-Schnitt zu erhöhen in Sachsen!)

**Vorsitzender:** Wir haben schon vorhin festgestellt, dass an den PISA-Erhebungen und -Tests, ich glaube, in keinem Land Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf teilnehmen, die werden da nicht hingeschickt.

(Abg. Gerhard Lein: Je höher man den Anteil hat, desto günstiger ist es!)

– Herr Heinemann.

**Abg. Robert Heinemann:** Ich würde da doch einmal gerne nachfragen, weil politisches Instrument klingt jetzt ja so, als ob da der sächsische Kultusminister sitzt und persönlich siebt, ja? Und dem ist ja wahrscheinlich nicht ganz so, von daher vermute ich mal, da würde ich gerne noch mal eine Rückmeldung zu haben, dass in der Tat sozusagen es auch von der Ressourcenausstattung und der Bereitstellung von Ressourcen abhängt, wie viel Ressourcen genutzt werden, weil natürlich es wahrscheinlich ja nicht – ich bin da ein Laie –, aber nicht ein Schwarz-Weiß gibt zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf Ja und Nein, sondern ein riesengroßes Graufeld. Und je nachdem, welche Ressourcen zur Verfügung steht – und man hat ja vorhin über Schleswig-Holstein gesprochen –, ist man in dem einen Bereich im hellgrauen Bereich schon bei der Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf und woanders ist es im dunkelgrauen Bereich. Vermute ich das so richtig?

**Vorsitzender:** Die Frage geht an wen?

**Abg. Robert Heinemann:** Also, genickt wird, also dann ist es in Ordnung.

**Vorsitzender:** Alle drei Experten stimmen zu?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Es gibt ein gewisses Dunkelfeld, das ist so, bei der Diagnostik, bei der Pädagogik und so fort.

**Vorsitzender:** Gibt es zu den internationalen Bezügen noch Fragen aus dem Kreis der Abgeordneten? – Herr Eckert meldet sich noch zu Wort.

**Herr Eckert:** Wenn nicht, ich würde gern noch eins loswerden, wenn nicht mehr ist.

**Vorsitzender:** Da keine Fragen aus dem Kreis der Abgeordneten kommen, schlage ich vor oder biete es Ihnen gerne an, dass jeder der Experten, wenn etwas noch gesagt werden sollte und heute noch nicht gesagt worden ist und es sich nicht um politische Bewertungen handelt, dass dies dann jetzt gerne gesagt werden möge. – Wir fangen mit Herrn Eckert an, Herr Eckert bitte.

**Herr Eckert:** Ja, nichts Politisches und es ist wirklich noch nicht gesagt worden. Sie haben alle ein Blatt Papier vor sich, wenn Sie mögen, schauen Sie am Wochenende doch einmal bei Google und geben den Suchbegriff „Heinrich-Zille-Grundschule“ ein, dort kommen Sie dann gleich im dritten oder im vierten Verweis auf einen YouTube-Film über die Heinrich-Zille-Schule in Kreuzberg in Berlin, und schauen sich den Film an, das ist ein Film, der ist mithilfe der Bertelsmann Stiftung gemacht worden und veranschaulicht sehr viel von dem, was heute Abend immer ein bisschen so schwer zu beschreiben war, dass es eben um Haltungsfragen auch geht.

**Vorsitzender:** Vielen Dank. – Herr Katzer, noch ein Schlusswort von Ihnen.

**Herr Katzer:** Kein Schlusswort, ein Aspekt, der hier nicht so sehr benannt worden ist. – Kein Schlusswort, sondern ein Aspekt, der nur ganz kurz benannt worden ist, aber, glaube ich, für die Hamburger Entwicklung auch bedeutsam ist. Wir haben sehr viel unter dem Aspekt Ressourcen über personelle Ressourcen gesprochen. Das sind auch die wichtigsten, aber die räumlichen Ressourcen dürfen nicht vernachlässigt werden. Es geht konkret um ein

Musterflächenprogramm, was in Hamburg jetzt neu aufgelegt worden ist und nach meiner Kenntnis für den ganzen Bereich Inklusion keine zusätzlichen Flächen vorgesehen sind. Und die Erfahrungen aus der bisherigen integrativen Beschulung machen deutlich und das steht übrigens auch in dem Gutachten von Professor Klemm und Professor Preuss-Lausitz, dass Inklusion zusätzlichen Raumbedarf im Bereich von Differenzierung, Förderung, Therapie et cetera pp. benötigen und von daher, glaube ich, ist es wichtig, auch diesen Aspekt noch mal ins Auge zu fassen.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, Herr Katzer. – Herr Professor Ahrbeck?

**Herr Dr. Ahrbeck:** Gut, ich habe abschließend nichts zu sagen, ich hoffe nur, dass wir nicht durch allzu lange Beiträge Ihre Aufmerksamkeit allzu sehr strapaziert haben, und ich hoffe, dass wir Ihnen einige Anregungen oder Wissen oder Überlegungen mitgeben konnten. Und ich danke Ihnen noch mal für die Einladung.

**Vorsitzender:** Vielen Dank, wir haben zu danken. Und der Umstand, dass wir jetzt um 21:30 Uhr, also nach zwei, vier, fünf, fünfeinhalb Stunden immer noch in relativ großer Zahl hier sitzen, zeigt, wie spannend und wichtig uns allen das Thema ist. Vielen Dank für die zum Teil weite Anreise und für Ihre Vorbereitung auf die heutige Sitzung, für Ihr Kommen, für Ihre interessanten Antworten, vielen Dank.

Wir unterbrechen jetzt die Sitzung, würde ich sagen, noch mal für fünf bis zehn Minuten, dass wir uns hier dann ordnen können für den Tagesordnungspunkt 2, der dann aber sicherlich relativ schnell geht auch.

## **Zu TOP 2**

Keine Niederschrift. Siehe Bericht an die Bürgerschaft.

## **Zu TOP 3**

Es bestand kein Beratungsbedarf.

Dr. Walter Scheuerl (CDU)  
(Vorsitz)

Lars Holster (SPD)  
(Schriftführung)

Michael Giß  
(Sachbearbeitung)

Anhörung gemäß § 58 Abs. 2 GO zum Thema  
*„Inklusion“*

-

## **Fraktionsübergreifender Themenkatalog**

Die schulpolitischen Obleute der Bürgerschaftsfraktionen haben sich im Vorwege auf folgende Fragenkomplexe verständigt:

- 1) **Die UN-BRK und die daraus zu ziehenden Schlüsse**
- 2) **Diagnostik & Ressourcenvergabe**
- 3) **Qualitätssicherung/ Wissenschaftliche Begleitung**
- 4) **Umsetzung an verschiedenen Förderorten**
- 5) **Erfahrungen aus den IR- und I-Schulen**
- 6) **Erfahrungen aus anderen Ländern**