

Ada Sasse, Bärbel Kracke,  
Stefanie Czempel, Sabine Sommer (Hrsg.)

## Schulische Inklusion in der Kommune



# Netzwerke im Bildungsbereich

herausgegeben von  
Herbert Altrichter, Nils Berkemeyer,  
Harm Kuper, Katharina Maag Merki,  
Frank Meetz, Hans Anand Pant

Band 10

Ada Sasse, Bärbel Kracke,  
Stefanie Czempiel, Sabine Sommer (Hrsg.)

# Schulische Inklusion in der Kommune



Waxmann 2019  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Netzwerke im Bildungsbereich, Band 10**

Print-ISBN 978-3-8309-3991-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8991-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: © Ada Sasse

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

<i>Ada Sasse, Bärbel Kracke, Stefanie Czempiel und Sabine Sommer</i> Vorwort der Herausgeberinnen.....	9
---	---

## 1. Das Beispiel Jena

<i>Ursula Schulzeck und Ada Sasse</i> Inklusive Transformation in der Kommune – Jena als Beispiel.....	17
<i>Björn Uhrig und Frank Schenker</i> Inklusive Schulentwicklung als inklusive Stadtentwicklung – Meilensteine der Jenaer inklusiven Bildungslandschaft.....	29

## 2. Perspektiven der Bildungspolitik

<i>Ulf Preuss-Lausitz</i> Die Anfänge schulischer Inklusion und deren Entwicklung seit 40 Jahren.....	51
<i>Klaus Hebborn</i> Inklusion in der Kommune aus bundesdeutscher Perspektive. Herausforderung und Chancen – Relevanz aus Sicht des Deutschen Städtetags .....	65
<i>Björn Uhrig und Frank Schenker</i> Inklusion in den Kommunen – Kommunalpolitische Steuerung und Umsetzung.....	77
<i>Eberhard Eichenhofer</i> Sozialrechtliche und bildungspolitische Implikationen der UN-Behindertenrechtskonvention .....	85

## 3. Perspektiven der Inklusionsforschung

<i>Bärbel Kracke und Ada Sasse</i> Qualität im inklusiven Unterricht – erfassen, beschreiben, mit Schulen entwickeln .....	101
<i>Bärbel Kracke, Ada Sasse, Stefanie Czempiel und Sabine Sommer</i> Die Qualität schulischer Inklusion – exemplarisch erläutert .....	117

## 4. Perspektiven der Steuerung und Verwaltung

*Anke Detering*

Unterstützungssysteme in der inklusiven  
Bildungslandschaft Bremerhavens ..... 159

*Dana Tegge*

Indikatoren gestützte Steuerung inklusiver Bildung im Kreis Paderborn ..... 165

*Käthe Brunner*

Inklusion und Jugendhilfe – Vom Einzelfall zur systemischen Lösung ..... 185

*Christine Wolfer, Mandy Thieme und Beate Butters*

Ämterinterne und ämterübergreifende Kooperation für  
schulische Inklusion in der Kommune ..... 201

*Axel Weyrauch*

Gespräche, Konzepte und Gründungen – Jenaer Schulentwicklung  
aus biographischer Perspektive ..... 213

*Anne-Katrin Thierschmidt*

Qualifizierte Schulbegleitung als Aufgabe sozialer Träger ..... 225

## 5. Reflexionen der pädagogischen Praxis

*Dirk Strecker*

Partnerschaftliche Elternarbeit – Biographische Etappen im  
inkluisiven Bildungssystem aus Elternperspektive ..... 235

*Sabine Sommer*

„Man muss es ausprobieren“ – Lerngelegenheiten der  
Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusiven Unterricht ..... 243

*Stefanie Czempiel*

„So unspektakulär das auch ist, was ich da mache,  
so wichtig ist das auch“ – Tätigkeiten und Rollenverständnis  
von Schulbegleiter/innen im inklusiven Unterricht ..... 259

*Anette Berg, Annett Hardieß und Ute Plötner (unter Mitarbeit von Ada Sasse)*

Gut strukturierte Räume für heterogene Klassen.  
Raumentwicklung als Ausgangspunkt inklusiver Schulentwicklung ..... 271

*Dorit Weber-Liel, Kerstin Mayhack, Peter Noack und Bärbel Kracke*

Netzwerke für Bildungsübergänge.  
Übergangskonferenzen für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf ..... 281

## 6. Fazit und Ausblick

*Ada Sasse und Bärbel Kracke*

Schulische Inklusion gestalten und Transformationsprozesse in der Kommune erforschen.....	293
--	-----

## Anhang: Instrumente aus Expertise

(1) Leitfaden für Interviews mit Schulleitungen.....	301
(2) Leitfaden für Interviews mit Lehrer/innen.....	305
(3) Leitfaden für Interviews mit Integrationshelfer/innen .....	309
(4) Unterrichtsbeobachtungsbogen .....	312
(5) Lehrerfragebogen .....	315
(6) Schulportrait .....	328
(7) Dokumentation der Entwicklung von Schul- und Unterrichtskultur für Inklusion .....	344
 Autorinnen und Autoren .....	 349





## **Vorwort der Herausgeberinnen**

Schulische Inklusion wird in konkreten regionalen bzw. kommunalen Bildungslandschaften realisiert. Ob ein Kind eine Förderschule oder den Gemeinsamen Unterricht der nächsten Grund- bzw. weiterführenden Schule besuchen kann, ist entscheidend von der Qualität der Bildungslandschaft abhängig, in die das Kind hineinwächst. Sie bildet den Rahmen für inklusive Prozesse, aber sie kann auch ein Rahmen sein, in dem schulische Inklusion erschwert wird. In Kommunen, in denen es in der Kommunalpolitik, im Verwaltungshandeln und in den Schulen vorrangig darum geht, Chancengerechtigkeit für alle Heranwachsenden zu verwirklichen, Benachteiligungen zu vermeiden und erfolgreiche Bildungsbiographien auch unter risikobehafteten Bedingungen zu ermöglichen, kann schulische Inklusion gelingen. Ein solch inklusionsförderlicher Konsens entsteht in der lokalen Bildungslandschaft nicht im Selbstlauf, sondern erst dann, wenn sich die verschiedenen Akteur/innen in den Kindertageseinrichtungen, in Schulen, in den Einrichtungen der Jugendhilfe und in außerschulischen Bildungsinstitutionen im Austausch befinden und durch Kooperationen miteinander verzahnt sind, um Konsistenz im Bildungsverlauf für jedes Kind und jeden Jugendlichen zu erreichen. Wenn Kommunalpolitik und Stadtverwaltung in diesen Austausch und in diese Kooperationen eingebunden sind, können sie Initiativen zur Gestaltung inklusiver Bildungslandschaften mittragen und die erforderlichen Entwicklungen im städtischen Schulsystem steuern. Auf diese Weise etabliert sich in der Kommune ein inklusives Netzwerk, das sich beständig in Transformationen befindet. Denn im Spannungsfeld zwischen rechtlichen Bestimmungen, institutionellen Eigenlogiken, knappen Ressourcen und individuellen Ansprüchen von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf treten immer wieder neue institutionelle, rechtliche und pädagogische Herausforderungen auf, für die Lösungen vor Ort gefunden werden müssen. Diese Lösungen führen dazu, dass sich das Netzwerk, in das alle Akteur/innen schulischer Inklusion eingebunden sind, fortlaufend an neue Bedingungen anpasst und sich somit permanent transformiert.

Kommunale Strategien dazu, wie schulische Inklusion nicht nur in Übergangssituationen, sondern über die gesamte Schullaufbahn hinweg vor Ort bzw. in der Region realisiert werden kann, befinden sich überall in der Bundesrepublik gerade erst in der Entwicklung. Viele Fragen hierzu erscheinen noch unzureichend beantwortet, viele Herausforderungen noch nicht bewältigt. In vielen Kommunen stellen sich zurzeit dieselben Fragen, zum Beispiel:

- Lässt sich die Trennung von Schulverwaltung und Staatlicher Schulaufsicht weiter aufrechterhalten, wenn die Kommunen verstärkt zur Schaffung angemessener Vorkehrungen für Inklusion herangezogen werden?
- Welche angemessenen Vorkehrungen für schulische Inklusion können und müssen die Schulen selbst entwickeln – und welche Ressourcen sind von Seiten der Schulträger zu erwarten?

- Wie können Schulträger und Schulaufsicht in Prozessen der inklusiven Schulentwicklung zusammenarbeiten?
- Braucht es für inklusive Klassen in jedem Fall eine Schulbegleitung, ein Zwei-Pädagogen-System und einen ‚Differenzierungsraum‘?
- Sind die finanziellen Verpflichtungen bei der Schaffung angemessener Vorkehrungen für schulische Inklusion zwischen Bundesland und Kommune fair verteilt?

Solche und weitere Fragen werden in Jena, wo im Schuljahr 2017/18 etwa 90 % aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht an Grund- und weiterführenden Schulen lernten, seit mehr als zwei Jahrzehnten erfolgreich bearbeitet. Im vorliegenden Band wird dargestellt, welche Wege und Lösungen für schulische Inklusion sich in der Stadt – in einem sich stetig transformierenden Netzwerk – herausgebildet haben. Das Beispiel Jenas überzeugt davon, dass ein hoher Inklusionsanteil bei angemessener Qualität des Gemeinsamen Unterrichts kein Hexenwerk ist, sondern das Ergebnis einer intensiv vernetzten Arbeit der verschiedenen Akteur/innen in der Kommune. Über vergleichbare Entwicklungsspielräume verfügen andere Kommunen in der Bundesrepublik ebenfalls. Wir wünschen uns deshalb, dass der vorliegende Band als Beispiel und Ermutigung dient, andernorts ebenfalls die Kräfte in einem sich transformierenden kommunalen Netzwerk für schulische Inklusion zu bündeln.

In Jena wurden bereits in den frühen 1990er Jahren auf Initiative interessierter Eltern an einzelnen Schulen die Bedingungen dafür geschaffen, dass Kinder nach der integrativen Kindertagesstätte den Gemeinsamen Unterricht an einer Grundschule besuchen konnten. Im Kontext der wachsenden Zahl von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Grundschule und auch mit zunehmenden Übergängen dieser Schüler in die weiterführenden Schulen entwickelten sich innerhalb der Jenaer Stadtverwaltung sukzessive vernetzte Arbeitsfelder und Strukturen, die die Kooperation zwischen den für die Finanzierung von Unterstützungsmaßnahmen für den Gemeinsamen Unterricht zuständigen Ämtern, der Schulverwaltung und der Staatlichen Schulaufsicht erlaubten. Anlass dieser funktionalen Ausdifferenzierung war die Einsicht, dass zunehmende schulische Inklusion nicht mehr im Sinne einer steigenden Zahl von Einzelfällen realisiert werden kann, sondern dass es sich bei schulischer Inklusion um eine grundsätzliche Veränderung des Schulsystems handelt, die strukturelle Veränderungen nicht nur in den Schulen, sondern auch in den für Schulen zuständigen und mit den Schulen kooperierenden Ämtern erfordert. Der Wandel in den Vorstellungen und im Handeln weg von Inklusion als Einzelfall und hin zur Vorstellung und zum Handeln für Inklusion als grundlegendem Transformationsprozess, der das Schulnetz der gesamten Kommune erfasst, begann in Jena bereits ein Jahrzehnt vor Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen in der Bundesrepublik. Dies zeigt, dass schulische Inklusion tatsächlich Zeit braucht – dass aber die Zeit effektiv und entschlossen zu nutzen ist, um angemessene Vorkehrungen zu schaffen – in den Ämtern, in der ämterinternen und ämterübergreifenden Kooperation, in den Räum-

lichkeiten und Lernumgebungen der Schulen sowie im Denken und Handeln der an Schule und Unterricht direkt Beteiligten.

Als Besonderheit der Transformationsprozesse auf dem Weg zur Inklusion in Jena muss Erwähnung finden, dass die für Bildung und Soziales verantwortlichen Akteure in der Kommune immer wieder die Expertise verschiedener Bildungswissenschaftler/innen in längerfristige Kooperationen eingebunden haben und auf diesem Weg nicht nur einen organisatorisch-strukturellen Blick auf Inklusion, sondern auch eine spezifische Perspektive auf die erforderlichen schulstrukturellen, schulorganisatorischen und pädagogisch-didaktischen Entwicklungen gewinnen konnten. In diesem Kontext haben wir in zwei aufeinanderfolgenden Forschungsvorhaben mit der Stadt Jena zusammengearbeitet; zunächst von 2011 bis 2014 in dem Projekt *„Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“* und anschließend von 2014 bis 2017 im Folgevorhaben *„Jenaer Schulen auf dem Weg zur Inklusion begleiten“*. Während das erstgenannte Projekt ausschließlich durch die Stadt Jena finanziert wurde, konnte für das zweite Projekt das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport zu einer Kofinanzierung gewonnen werden.

Nach erfolgreicher Beendigung dieser Kooperation zwischen Wissenschaft und Stadtverwaltung steht für uns das Resümee, dass sich am Beispiel der Stadt Jena für andere Kommunen detailliert darstellen lässt, welche Herausforderung Inklusion für die an der Gestaltung von Schule beteiligten Akteur/innen in der städtischen bzw. regionalen Schullandschaft darstellt und welche angemessenen Lösungen für diese Herausforderung zu finden, zu erproben und weiterzuentwickeln sind. Um einen Transfer der Jenaer Erfahrungen zu ermöglichen, veranstaltete die Stadt Jena in Kooperation mit dem Deutschen Städtetag, der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Humboldt-Universität zu Berlin am 30. und 31. März 2017 die Tagung *„Inklusion in der kommunalen Bildungslandschaft“*. Ziel der Tagung war es, die bisherigen Prozesse und Erfahrungen der Transformation hin zu einer inklusiven Kommune exemplarisch zu beschreiben, zu reflektieren und mit verschiedenen Akteur/innen zu diskutieren. Auf der Tagung kamen neben Wissenschaftler/innen auch Vertreter verschiedener Kommunen, kommunaler Einrichtungen, Ämter und Behörden zusammen: Vertreter/innen von Stadtverwaltungen, von Schulämtern und Kultusministerien sowie von Schulen und Kindertagesstätten; es kamen auch Eltern von Kindern mit Behinderungen sowie Träger der beruflichen Bildung. In den Vorträgen und Workshops wurden die Ergebnisse unserer Untersuchungen und die Erfahrungen der städtischen Akteure zur schulischen Inklusion in Jena berichtet. Die Expert/innen aus Wissenschaft, Politik und Praxis stellten ihre spezifischen Perspektiven auf die Herausforderungen und Chancen inklusiver Bildung in den jeweiligen Stationen den individueller Lernbiographien dar.

Der vorliegende Herausgeberband stellt die Ergebnisse dieser Tagung in den Mittelpunkt und erweitert sie um ausgewählte Beiträge zu Fragen der gesamtdeutschen Entwicklung von Inklusion. In Kapitel 1 werden nach einem einführenden Überblick von Ursula Schulzeck und Ada Sasse über den zivilgesellschaftlichen Kontext und die quantitative Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts Meilensteine der Entwicklung der inklusiven Bildungslandschaft in Jena von Björn Uhrig

und Frank Schenker beschrieben. Darauf folgen: „*Perspektiven der Bildungspolitik*“ (Kapitel 2), „*Perspektiven der Inklusionsforschung*“ (Kapitel 3) sowie „*Perspektiven der Steuerung und Verwaltung*“ (Kapitel 4) sowie „*Reflexionen der pädagogischen Praxis*“ (Kapitel 5).

Das Kapitel 2, „*Perspektiven der Bildungspolitik*“, wird von Ulf Preuss-Lausitz eröffnet, der die Anfänge und Entwicklungen der schulischen Inklusion im Verlauf der vergangenen 40 Jahre betrachtet. Klaus Hebborn stellt die Perspektive des Deutschen Städtetags auf die Herausforderungen und Chancen der Inklusion für Kommunen dar. Björn Uhrig und Frank Schenker erläutern außerdem Fragen der kommunalpolitischen Steuerung sowie der Umsetzung von Inklusion. Eberhard Eichenhofer diskutiert den rechtlichen Rahmen der schulischen Inklusion und arbeitet sozialrechtliche und bildungspolitische Implikationen der UN-Behindertenrechtskonvention heraus.

In Kapitel 3, „*Perspektiven der Inklusionsforschung in der Kommune*“, wird das Jenaer Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu den Gelingensbedingungen schulischer Inklusion in insgesamt drei Beiträgen dargestellt. Bärbel Kracke und Ada Sasse erläutern den ökosystemischen Forschungsansatz in der Tradition der Schulversuche zu schulischer Integration der 1970er und 1980er Jahre in Deutschland. Typische Merkmale des Entwicklungsstands der schulischen Inklusion stellen Bärbel Kracke, Ada Sasse, Stefanie Czempiel und Sabine Sommer am Beispiel von vier detailliert analysierten Jenaer Schulen vor. Schließlich zeigen diese vier Autorinnen auf, welche zentralen Merkmale geeignet sind, um die Qualität des inklusiven Unterrichts beurteilen zu können.

Das Kapitel 4 enthält zentrale „*Perspektiven der Steuerung und Verwaltung*“ auf mehreren Ebenen des Schulsystems. Anke Detering stellt in ihrem Beitrag die Unterstützungssysteme in der inklusiven Schullandschaft Bremerhavens dar. Dana Tegge arbeitet Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten Bildungssteuerung in Bezug auf schulische Inklusion am Beispiel des Landkreises Paderborn heraus. Käthe Brunner reflektiert ihre Doppelrolle als Mutter und Jugendamtsleiterin sowie die Entwicklung der Jugendhilfe für die Verwirklichung von Inklusion vom Einzelfall zur systemischen Lösung. Christine Wolfer, Mandy Thieme und Beate Butters berichten über die ämterinterne und ämterübergreifende Zusammenarbeit in der Kommune. Axel Weyrauch als Schulleiter einer Gemeinschaftsschule reflektiert, wie Inklusion bereits bei der Konzeption einer Schule und der Planung ihres Gebäudes mitgedacht wird. Aus Sicht eines Freien Trägers beschreibt Anne-Katrin Thierschmidt die Notwendigkeit qualifizierter Schulbegleitung.

Schließlich bündelt das Kapitel 5, „*Reflexionen der pädagogischen Praxis*“, die verschiedenen Akteursperspektiven. Dirk Strecker stellt aus Elternsicht biographische Etappen von Kindern auf ihrem inklusiven Weg durch das Schulsystem dar. Sabine Sommer widmet sich der Frage, wie die Professionalisierung von Lehrkräften in inklusiven Kontexten stattfindet. Die Aufgaben und das Rollenverständnis von Schulbegleiter/innen im inklusiven Unterricht werden im Beitrag von Stefanie Czempiel untersucht. Welche Rolle pädagogisch gut strukturierte Räume für heterogene Klassen spielen und wie sie den Unterricht verändern, stellen Anette Berg,

Annett Hardieß und Ute Plötner am Beispiel der Jenaer „Westschule“ dar. Dorit Weber-Liel, Kerstin Mayhack, Peter Noack und Bärbel Kracke erörtern schließlich ein Modell der unterstützenden Kooperation bei Bildungsübergängen für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

So wie schulische Inklusion nicht ohne vertrauensvolle Kooperation gelingen kann, so ist auch Begleit- und Entwicklungsforschung zu schulischer Inklusion nicht ohne Kooperation und Vertrauen möglich. Schulische Inklusion ist bekanntermaßen ein pädagogisches Feld, das nicht nur durch Konsens, sondern auch durch divergierende pädagogische Haltungen und verschiedene institutionelle und professionelle Interessen – kurzum auch durch Konflikte – geprägt ist. Um in diesem komplexen und dynamischen Feld als Forschende tätig werden zu können, ist vor allem eines erforderlich: *Vertrauensvorschuss*. Weder die Akteur/innen der pädagogischen noch die der administrativen Praxis wissen am Beginn eines Forschungsvorhabens, zu welchen Erkenntnissen und Schlussfolgerungen die Forschenden – auch im Gespräch mit ‚der Praxis‘ – gelangen werden. Ungeachtet dessen haben uns die Schulleitungen und Kollegien, die Schüler/innen sowie die Eltern der Jenaer Schulen die Türen für unsere Untersuchung weit geöffnet. Überall waren Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und der Einsatz von Fragebögen problemlos möglich und sind uns zudem ergänzende Unterlagen zur Verfügung gestellt worden, um für jede Einzelschule ein Schulportrait erarbeiten zu können. Für diese großzügige und offene Unterstützung sind wir den Jenaer Schulen ebenso zu Dank verpflichtet wie auch für ihr Interesse an der Diskussion des jeweiligen Schulprofils sowie für die offene Kommunikation im Verlauf anschließender Schulentwicklungsprozesse. Wir danken außerdem Berthold Rader, der als Leiter des Staatlichen Schulamtes Ostthüringen den Forschungs- und Entwicklungsprozess in den zahlreichen Arbeitstagungen mit den Vertreter/innen der Stadt langfristig begleitet hat.

Dank sagen wir auch den Mitarbeiter/innen der Jenaer Stadtverwaltung, mit denen wir über viele Jahre in intensivem Gespräch geblieben sind; diese sind Christine Wolfer, Dr. Beate Butters, Björn Uhrig sowie Stefanie Teichmann und Dr. Konstanze Tenner, die es mit wunderbarem Organisationstalent und großer Beharrlichkeit ermöglicht haben, die Entwicklungen der Stadt Jena im Kontext der oben genannten wissenschaftlichen Fachtagung zu diskutieren. Wir danken schließlich allen Autorinnen und Autoren für ihren Beitrag zu diesem herausfordernden Thema sowie Larissa Lorenz und Albrecht Freudewald für die gewissenhafte formale Überarbeitung der Manuskripte. Unserem Lektor Falk Burkhardt danken wir für die professionelle Betreuung in der Abschlussphase des Bandes. Ohne diese breite Unterstützung seitens aller Beteiligten wäre die Realisierung des Buches nicht möglich gewesen.

Uns bleibt der Dank an den Bürgermeister der Stadt Jena, Frank Schenker, der mit großem Mut und unermüdlichem Engagement die Entwicklung der Inklusion in Jena über drei Jahrzehnte hinweg und in unterschiedlichen Ämtern und Funktionen vorangetrieben hat. Aus der Kooperation mit ihm und seinen Mitarbeiter/innen nehmen wir über das Ende unseres gemeinsamen Projektes hinaus und mit Blick auf die weitere Entwicklung schulischer Inklusion die folgende Frage

**14** Ada Sasse, Bärbel Kracke, Stefanie Czempiel und Sabine Sommer

mit auf den Weg: Verlieren wir überhaupt etwas oder gewinnen nicht vielmehr alle, wenn wir – über politische, institutionelle und professionelle Unterschiede hinweg – gemeinsam an Lösungen arbeiten?

Oßmannstedt und Jena im Dezember 2018

Ada Sasse, Bärbel Kracke, Stefanie Czempiel & Sabine Sommer

# 1. Das Beispiel Jena



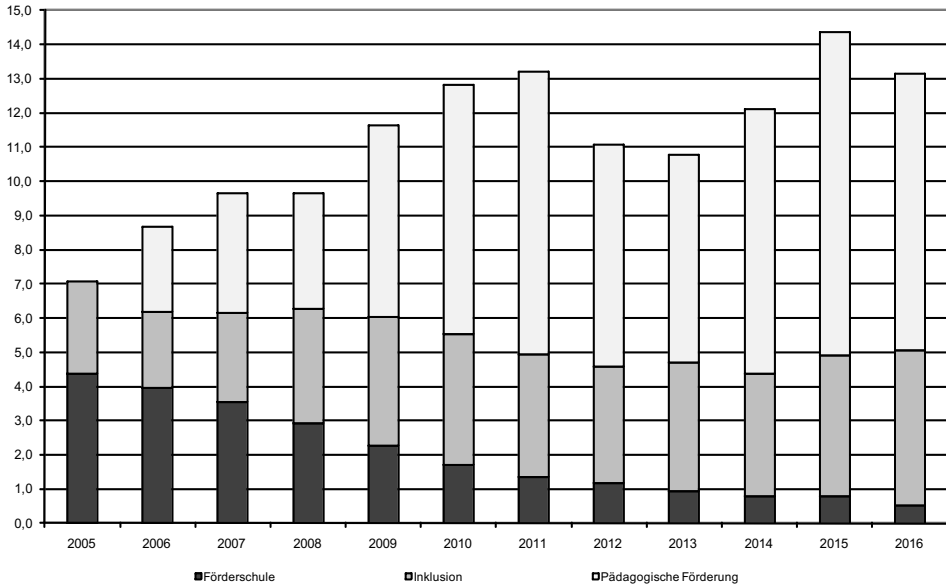


## Inklusive Transformation in der Kommune – Jena als Beispiel

Der heutige Blick auf schulische Inklusion in Jena ist für die meisten Kommunen der Bundesrepublik ein Blick in die Zukunft: Hier betrug im Schuljahr 2016/17 der Inklusionsanteil bereits knapp 90%. Nur noch 10% aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchten im betreffenden Schuljahr Förderzentren. Dieses Verhältnis von schulischer Inklusion zu separater Beschulung war nicht etwa Ergebnis eines jähen Umbaus des Schulnetzes oder das Ergebnis der abrupten Schließung von Förderzentren. Es ist vielmehr Ausdruck eines mittelfristigen und komplexen Transformationsprozesses. Dieser begann nach 1989 mit dem Wunsch von Eltern nach einem wohnortnahen Besuch des Gemeinsamen Unterrichts für ihre Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie mit pädagogischen Innovationen in Jenaer Schulen. Stadtrat, Stadtverwaltung und auch das Staatliche Schulamt haben die Transformation von der separaten Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hin zu ihrer umfassenden schulischen Inklusion kontinuierlich reflektiert, begleitet und auch gesteuert. Zentrale Akteur/innen dieses Transformationsprozesses kommen im vorliegenden Band zu Wort.

Wie kontinuierlich der Wandel hin zum Überwiegen schulischer Inklusion in Jena war, darüber geben die Daten der amtlichen Schulstatistik klare Auskunft. Betrachten wir zunächst, wie sich die Anzahl und die Anteile der Schüler/innen mit pädagogischem Förderbedarf an den Grund- und weiterführenden Schulen sowie die Anzahl und die Anteile der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (in Förderzentren bzw. im Gemeinsamen Unterricht) an der Gesamtschüler-schaft in der Stadt Jena seit 2005 entwickelt haben.

Zum Verständnis der Abbildung 1 wird an dieser Stelle die Kategorie „*pädagogischer Förderbedarf*“ näher erläutert, da sie nicht in allen Ländern der Bundesrepublik üblich ist. Diese Kategorie ist in der Thüringer Schulstatistik seit dem Schuljahr 2006/07 enthalten. Hier werden Schüler/innen an Grund- und weiterführenden Schulen berücksichtigt, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf, wohl aber „*besondere Lernschwierigkeiten*“ haben. In der einschlägigen „*Fachlichen Empfehlung zu Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten an allgemeinbildenden Schulen (außer Förderschule) in Thüringen*“ wird ausgeführt, dass es sich hierbei „*nicht um sonderpädagogischen Förderbedarf handelt*“, sondern dass besondere Lernschwierigkeiten „*sich in Problemen beim Sprechen, Lesen und Schreiben [...], in Problemen beim Rechnen und in mathematischen Lernproblemen und in Problemen beim Verhalten äußern. Erschwerend können bei einzelnen dieser Kinder zeitweise physische und psychische Probleme (Erkrankung, Entwicklungsstörung, familiäre Probleme usw.) oder sprachliche Probleme, z.B. bei Kindern nichtdeutscher Muttersprache, hinzukommen*“ (TMBJS, 2008, S. 1). Die Feststellung dieser besonderen Lernschwierigkeiten (in der amtlichen Schulstatistik als „*pädagogischer Förderbedarf*“ bezeichnet) ist mit dem Erstellen eines individuellen



Anzahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
an Förderzentren	313	269	238	203	164	129	108	97	80	72	72	50
im Gemeinsamen Unterricht	193	150	175	231	273	292	289	281	321	323	375	426
mit pädagogischem Förderbedarf	0	171	235	236	408	558	663	539	519	701	863	762

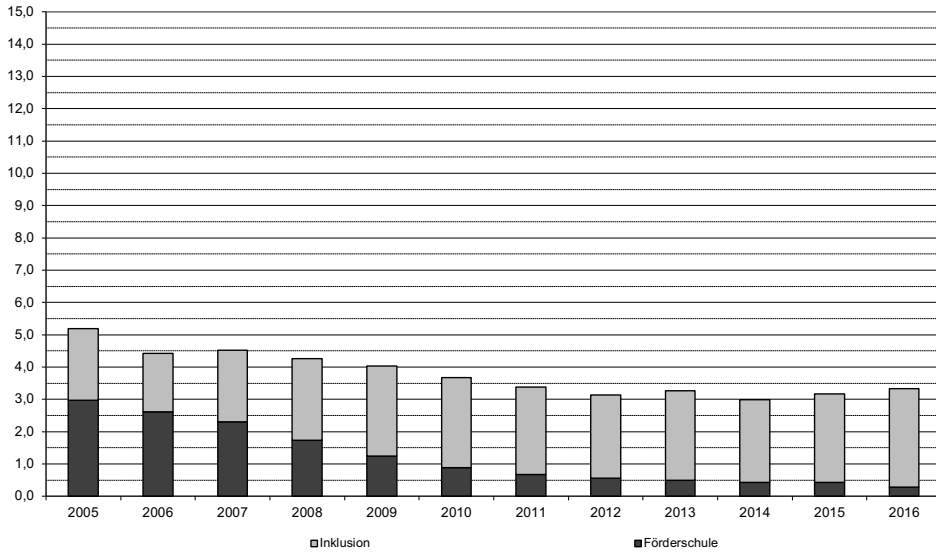
Abbildung 1: Anzahl und Anteil der Schüler/innen mit pädagogischem Förderbedarf an Grund- und weiterführenden Schulen sowie derjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Förderzentrum/Gemeinsamer Unterricht) an der Gesamtschülerschaft in der Stadt Jena von 2005 bis 2016 (eigene Darstellung)

Förderplans und der Durchführung der hier beschriebenen Fördermaßnahmen für das betreffende Kind verbunden. Hierfür werden den Grund- und weiterführenden Schulen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt. Die Berücksichtigung pädagogischen Förderbedarfs kann somit als Prävention sonderpädagogischen Förderbedarfs angesehen werden. Denn sie kann dazu führen, dass insgesamt bei weniger Kindern und Jugendlichen sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, weil die Unterstützung im Rahmen des pädagogischen Förderbedarfs zur Überwindung der Lernschwierigkeiten ausreichen kann. Aus Abbildung 1 können nun für den Zeitraum von 2005 bis 2016 in der Stadt Jena die folgenden vier zentralen Entwicklungen abgelesen werden:

- Die Gesamtförderquote – bestehend aus sonderpädagogischem und pädagogischem Förderbedarf – ist von 7% auf etwas über 13% gestiegen, wobei zu beachten bleibt, dass der pädagogische Förderbedarf in der Schulstatistik erst seit 2006 berücksichtigt wird (die Beantwortung der Frage, weshalb der Anteil von Schüler/innen mit pädagogischem Förderbedarf von Jahr zu Jahr deutlich schwankt, bedarf weiterer Untersuchungen).
- Die Quote der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Förderzentren beschult wurden, ist von 4,4% auf 0,53% gesunken.
- Die Quote der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im Gemeinsamen Unterricht an Grund- und weiterführenden Schulen lernten, ist von 2,7% auf 4,5% gestiegen.
- Der Anteil von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtschülerschaft Jenas ist von 7,1% auf 5,03% gesunken.

Zu Abbildung 1 bleibt anzumerken, dass sich hinsichtlich der Anteile von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderzentren und im Gemeinsamen Unterricht an Grund- und Regelschulen in Jena eine andere Entwicklung abzeichnet als für den Bundesdurchschnitt häufig diskutiert. So stellt Wolfgang Dworschak (2017, S. 35) für die gesamte Bundesrepublik fest, dass *„zwischen den Jahren 2008/09 und 2014/15 [...] sich die Förderquote um 1 %-Punkt erhöht [hat] von 6 % auf 7 %, d.h. die Zahl der Schüler, die in Deutschland eine sonderpädagogische Förderung erhalten haben, hat sich in dieser Zeit deutlich erhöht“*; hier liege *„der Verdacht nahe, dass die bisherigen Inklusionsbemühungen dazu führen, dass im Rahmen der Allgemeinen Schule ‚neue‘ Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf rekrutiert werden, was die Grundidee von Inklusion ad absurdum führt“* (Dworschak, 2017, S. 40).

Anders die Entwicklung in Jena: Abbildung 1 zeigt den Wechsel in der Nachfrage vom Förderzentrum zum Gemeinsamen Unterricht an den Grund- und weiterführenden Schulen sowie den Rückgang des sonderpädagogischen Förderbedarfs insgesamt zugunsten des (präventiv angelegten) pädagogischen Förderbedarfs. U.E. illustriert das Jenaer Beispiel, dass die Transformation von separierter zu inklusiver Beschulung nicht dem Selbstlauf überlassen werden darf und Appelle für einen passiven ‚Schulfrieden‘ in bildungspolitisch bewegten Zeiten nicht hilfreich sind. Notwendig ist vielmehr eine aktive und abgestimmte Begleitung und Steuerung durch Schulaufsicht, Schulverwaltung und Kommunalpolitik, wie sie im vorliegenden Band durch die Akteur/innen inklusiver Transformation in Jena beschrieben wird. Wie nachhaltig der Wechsel in der Nachfrage vom Förderzentrum zum Gemeinsamen Unterricht an den Grund- und weiterführenden Unterricht hier ist, lässt sich mit Abbildung 2 auch für die große Gruppe der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, in der sprachlichen sowie in emotional-sozialen Entwicklung zeigen:



Anzahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen Lernen, Sprache sowie Emotional-soziale Entwicklung													
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
am Förderzentrum	212	177	155	120	90	67	54	46	42	39	39	26	
im Gemeinsamen Unterricht an den Grund- und weiterführenden Schulen	159	123	149	175	203	213	217	213	237	231	250	288	

Abbildung 2: Anteil und Anzahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, in der sprachlichen sowie in der emotional-sozialen Entwicklung an Förderzentren sowie im Gemeinsamen Unterricht an Grund- und weiterführenden Schulen an der Gesamtschülerschaft der Stadt Jena von 2005 bis 2016 (eigene Darstellung)

Anders als von Wolfgang Dworschak für die Bundesrepublik beschrieben, steigt auch hier die Quote des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht mit der Inklusionsquote: Im Jahr 2005 wurde für insgesamt 5,5% aller Schüler/innen in Jena ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen, in der sprachlichen oder in der emotional-sozialen Entwicklung attestiert; 3,0% lernten an Förderzentren und 2,2% im Gemeinsamen Unterricht an den Grund- und weiterführenden Schulen. Ein Jahrzehnt später wurde 2016 für insgesamt 3,3% aller Jenaer Schüler/innen ein entsprechender Förderbedarf attestiert; 0,3% der Schüler/innen lernten am Förderzentrum und 3,0% im Gemeinsamen Unterricht. Nicht vergessen werden darf in diesem Zusammenhang, dass im Jahr 2016 für insgesamt 8,1% der Jenaer Schülerschaft „besondere Lernschwierigkeiten“, d.h. ein pädagogischer Förderbedarf zur temporären Unterstützung und zur Prävention sonderpädagogischen Förderbedarfs festge-

stellt wurde. Ein Teil dieser Schüler/innen würde beim Fehlen der Kategorie „pädagogischer Förderbedarf“ wohl einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuerkannt bekommen. Gleichwohl bleibt festzustellen, dass auch mit Blick auf diese drei häufigsten Förderbedarfe in Jena nicht von einer Koppelung zwischen steigender Inklusionsquote und steigender Quote im sonderpädagogischen Förderbedarf ausgegangen werden kann. Als Ursache hierfür kann u.E. angenommen werden, dass sich die meisten Jenaer Schulen durch die Entwicklung ihrer Schul- und Unterrichtskultur zunehmend auf die vielfältigen Lernausgangslagen und Bedürfnisse in heterogenen Klassen einstellen. Ein verbessertes Schulklima und die Weiterentwicklung des Unterrichts ermöglichen das bessere Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse und Lernausgangslagen *aller* Schüler/innen.

Die hier beschriebene Transformation von der Beschulung am Förderzentrum hin zum inklusiven Unterricht hat die Stadt Jena vor umfassende Herausforderungen gestellt. Um diese ermesen zu können, ist ein Blick auf die Entwicklung der Schülerzahlen seit den 1990er Jahren erforderlich. Bekanntermaßen waren in allen östlichen Bundesländern seit Beginn der 1990er Jahre die Schülerzahlen stark rückläufig. Familien zogen arbeitsmarktbedingt in die westlichen Bundesländer und junge Frauen wanderten noch vor der Phase der Familiengründung aufgrund günstigerer Perspektiven für Ausbildung und berufliche Tätigkeit ebenfalls dorthin ab; in den östlichen Bundesländern wurde die Familiengründung aufgeschoben und die Zahl der Kinder pro Familie sank.

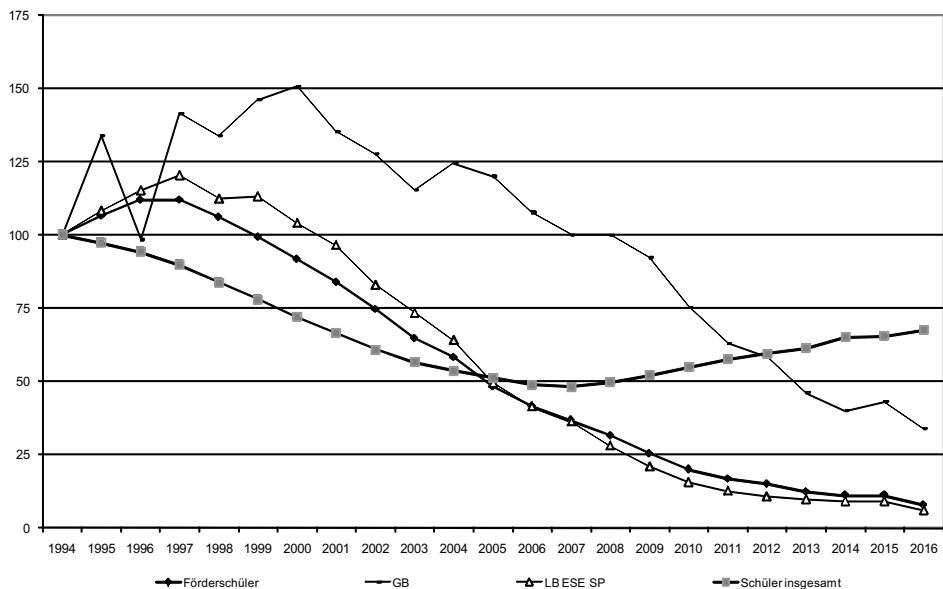


Abbildung 3: Entwicklung der Schülerzahlen prozentual bezogen auf den Ausgangspunkt der Messung 1994 insgesamt, der Förderschülerzahl insgesamt sowie die Entwicklung der Schülerzahlen in den Schwerpunkten Geistige Entwicklung (GB) sowie Lernen, Sprachliche und Emotional-Soziale Entwicklung (LB ESE SP) von 1994 bis 2016 in Jena (eigene Darstellung)

Wie Abbildung 3 zeigt, war in Jena der Tiefpunkt der Schülerzahlentwicklung im Jahr 2005 erreicht: In diesem Jahr war die Schülerzahl – gemessen an der des Jahres 1994 – um die Hälfte zurückgegangen. Seither steigt sie wieder und hatte im Jahr 2016 fast 70 % des Wertes von 1994 erreicht.

Die Zahl der Förderschüler hat in Jena – wie übrigens in allen weiteren Thüringer Gebietskörperschaften – in spezifischer Weise auf den Schülerrückgang reagiert: Während Grund- und weiterführende Schulen wegen sinkender Schülerzahlen zusammengelegt bzw. geschlossen wurden, blieben Förderzentren bestehen und hielten ihre Schülerzahlen noch für wenige Jahre konstant. Dies führte dazu, dass sich die Schülerzahlentwicklung der Förderzentren zunächst von der allgemeinen Schülerzahlentwicklung abkoppelte – sie stieg kräftig an bis 1997; im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sogar bis 2000. Seither sind die Förderschülerzahlen rückläufig. Im Jahr 2005 wies der Schülerrückgang bei Förderschülern (ohne den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) in Jena den gleichen Stand auf wie die allgemeine Schülerzahlentwicklung. Im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung war diese Entwicklung erst im Jahr 2012 erreicht. Durch die Zunahme schulischer Inklusion hat sich die Schülerzahlentwicklung an den Förderzentren abermals von der allgemeinen Schülerzahlentwicklung abgekoppelt – nun aber unter verändertem Vorzeichen. Diese rasante demographische Dynamik machte es erforderlich, die sonderpädagogischen bzw. inklusiven Infrastrukturen in der Stadt fortlaufend zu analysieren, zu diskutieren, zu begleiten und auch zu steuern. Der quantitative und qualitative Ausbau des Schulnetzes in der Stadt ist in den vergangenen zweieinhalb Jahrzehnten somit im Kontext divergierender Entwicklungen realisiert worden: Zuwachs im Gemeinsamen Unterricht und Rückgang in der separaten Beschulung sowie Rückbau überschüssiger Schulkapazitäten bei allgemeinem Schülerrückgang und Aufbau einer differenzierten und an Innovation und Reformpädagogik reichen Schullandschaft im Zusammenspiel von staatlicher, freier und kommunaler Trägerschaft.

## Gelingensbedingungen der Transformation zum Gemeinsamen Unterricht

Lassen sich Bedingungen des Gelingens dieser Transformation von der separaten zur inklusiven Beschulung in Jena benennen? U.E. wirken hier historische und gegenwärtige Umstände zusammen.

Daher sind zunächst die mindestens folgenden drei *historischen* Umstände zu benennen:

- Jena war bereits im späten 19. Jahrhundert Standort einer für damalige Verhältnisse richtungsweisenden Institution zur Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Benachteiligungen geworden. Diese Entwicklung hatte ihren Anfang damit genommen, dass 1890 der Lehrer Johann Trüper „geben“ wurde, „ein paar Knaben, denen die Schule nicht hatte gerecht werden können, ganz bei sich aufzunehmen und ihre Erziehung zu leiten. Er sagte zu, mietete eine kleine Villa am Landgrafenberge bei Jena und begann sein Lebenswerk. [...] Die Zahl der Zöglinge nahm beständig zu. [...] Da kaufte Trüper kurz entschlossen

sen [...] *das neuerbaute Sanatorium*“ – so die Gründungsgeschichte des „Erziehungsheims und Jugendsanatoriums Sophienhöhe zu Jena“, wie sie im Nachruf auf Johann Trüper in der von ihm 1896 gegründeten Zeitschrift für Kinderforschung im 27. Jahrgang erinnert wurde (Strukenberg, 1922, S. V f.). Hier auf der Sophienhöhe „erhielten Hermann Lietz und Paul Geheeb wichtige Anstöße für ihre spätere Arbeit in der Landerziehungsheimbewegung“ (Möckel, Adam & Adam, 1999, S. 32). Diese von der Familie Trüper nach dem 2. Weltkrieg zunächst fortgeführte Einrichtung überstand den Aufbau des „einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ der DDR in den 1950er Jahren nicht. Im historischen Bewusstsein der Stadt dürfte aber die Erfahrung lebendig geblieben sein, dass auch Kinder und Jugendliche mit komplexen Beeinträchtigungen Unterstützung und Bildung benötigen und zur Stadt dazugehören.

- In den 1920er Jahren entwickelte Peter Petersen für die damals schon seit mehreren Jahrzehnten bestehende Universitätsübungsschule *„jenes Schulmodell, das [...] seit 1927 [...] als Jena-Plan weltbekannt wurde“* (Fauser, John & Stutz, 2012, S. 7). Die reformpädagogischen Grundlinien der Jenaplan-Pädagogik ermöglichten noch in den 1930er Jahren auch die Unterrichtung einiger Kinder und Jugendlicher mit Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen, wenngleich damals von schulischer Integration oder gar Inklusion freilich noch nicht die Rede war (vgl. Kluge, 1992, S. 191 f.). Ohne an dieser Stelle näher darauf eingehen zu können, dass Petersen *„mit seinen Bündnissen und seiner Publizistik in der Sprache des ‚Dritten Reiches‘ [...] in eine für viele unerträgliche Nähe zum NS-System“* geriet (Fauser, John & Stutz, 2012, S. 7), so zeigte die Jenaplan-Pädagogik selbst doch eine hohe Anschlussfähigkeit an die dann seit den 1970er Jahren entstehende integrative Praxis des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen in der Bundesrepublik. Integrationsklassen und Integrationsschulen griffen zahlreiche Elemente klassischer Reformpädagogik, auch der Jenaplan-Pädagogik (vgl. Traub, 1996), auf.
- Schließlich hatte sich in der späten DDR in Jena eine aktive Bürgerrechtsszene etabliert. In diesem Kontext fanden sich in der ‚Wendezeit‘ Eltern und Lehrkräfte, Verwaltungsmitarbeitende sowie Wissenschaftler/innen zusammen, um über neue bzw. bislang unerwünschte Ideen und Konzepte für vorschulische sowie schulische Bildung zu sprechen (vgl. den Beitrag von Uhrig/Schenker, Schulentwicklung, im vorliegenden Band). Die Wiederaneignung der heil- und reformpädagogischen Geschichte Jenas in dieser Aufbruchsstimmung sowie die Tatsache, dass Akteur/innen der Bürgerbewegung in und nach der ‚Wendezeit‘ Schulen gründeten, Schulleitende wurden, als Lehrkräfte sowohl Schul- und Unterrichtsentwicklung diskutierten und umsetzten, als auch im Schulamt, in der Schulverwaltung sowie im Jenaer Stadtrat tätig wurden, waren Faktoren, die den späteren Vorrang schulischer Inklusion in Jena vorbereiten und dann auch stärken konnten (vgl. Stadt Jena, 2012).

Außerdem lassen sich mindestens die folgenden vier *gegenwärtigen* Faktoren zum Gelingen des Vorrangs schulischer Inklusion benennen:

- Jena ist eine der wirtschaftlich stärksten Regionen in den neuen Bundesländern. Hier sind internationale Unternehmen ebenso verankert wie eine Universität, eine Fachhochschule und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen. Bürger-schaftliches Engagement und Weltoffenheit prägen die Atmosphäre in der Stadt. In diesem öffentlichen Klima ist die Akzeptanz von Verschiedenheit, wie sie für schulische Inklusion erforderlich ist, angelegt.
- Der Stadt stehen durch die günstige Einnahmesituation hinreichend finanzielle Mittel zur Verfügung, um durch barrierefreie, architektonisch anspruchsvolle Schulbausanierungen sowie durch die Finanzierung freiwilliger kommunaler Leistungen die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sinne schulischer Inklusion nachhaltig zu unterstützen. Die Stadtverwaltung kennt den Entwicklungsstand der einzelnen Schulen, ist mit ihren Kollegien und Leitungen im Gespräch und bündelt Steuerungswissen, um Schulentwicklung durch Schulfinanzierung zu unterstützen. Hierbei arbeitet die Stadtverwaltung mit zahlreichen Kooperationspartner/innen zusammen; ämterinterne und ämterübergreifende Formen der Zusammenarbeit sind ebenso Routine wie der Einbezug wissenschaftlicher Expertise.
- Im hier interessierenden Zeitraum haben alle Fraktionen des Stadtrates die Entwicklung der Jenaer Schulen kontinuierlich und weitgehend unabhängig von parteipolitischen Partikularinteressen unterstützt.
- Eltern als auch Schüler/innen bringen sich mit hohen Erwartungen in die Entwicklung von Schule und Unterricht mit ein.

Die Summe dieser historischen und gegenwärtigen, die schulische Inklusion unterstützenden Faktoren darf jedoch nicht zu dem Schluss verleiten, dass die Transformation von separater zu inklusiver Beschulung gewissermaßen im Selbstlauf oder sogar zwangsläufig vonstattengegangen sei. Diese günstigen Faktoren konnten erst durch das Engagement aller an Schule und Unterricht Beteiligten auf allen Ebenen des städtischen Schulsystems zur Wirksamkeit gelangen. Denn günstige Kontextbedingungen nehmen es beispielsweise der einzelnen Lehrkraft, den jeweiligen Erziehenden und den Schulbegleitenden, aber auch den Schulleitungen oder den Sachbearbeitenden in Ämtern und Behörden nicht ab, sich selbst zu qualifizieren, andere professionelle Handlungs-routinen, Strukturen gelingender Zusammenarbeit und immer wieder neue Lösungen für neue Herausforderungen zu erarbeiten.

## **Entwicklungsperspektiven schulischer Inklusion in Jena**

Abschließend möchten wir die Frage aufwerfen, welche weitere Entwicklung schulische Inklusion in Jena nehmen wird. Hierzu die folgenden Stichworte: Im Schuljahr 2017/18 wurden noch 50 Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den beiden Förderzentren beschult. Außerdem lernten 426 Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht an den Grund- und



weiterführenden Schulen. Der Gemeinsame Unterricht ist bei Eltern von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hoch akzeptiert; zumeist wünschen sie für ihr Kind die Beschulung im gelingenden Gemeinsamen Unterricht statt im Förderzentrum.

Beim derzeitigen Stand der Entwicklung schulischer Inklusion stellt sich weiterhin die Frage nach der Zukunft der beiden in der Stadt noch verbliebenen Förderzentren (ein Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung sowie ein Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Lernen) im Kontext folgender Bedingungen: Jena ist eine junge Stadt, deren Bevölkerung – auch im schulpflichtigen Alter – weiterhin stabil bleiben wird; die Nachfrage nach schulischer Inklusion wird anhalten und Eltern wie Schüler/innen erwarten, dass sie wohnortnah ermöglicht wird; außerdem wird die Nachfrage nach der Beschulung im Förderzentrum weiterhin gering bleiben. Schon heute sind beide Förderzentren (mit 22 bzw. 28 Schüler/innen) so klein, dass ein Unterricht in Klassenverbänden kaum mehr gestaltet werden kann. Daher liegt die Zusammenfassung beider Förderzentren zu einer Schule nahe. Bei diesem neu zu gründenden Förderzentrum kann es sich jedoch nicht um eine stationäre Schule handeln, sondern es ist eine Schule mit komplexer Binnenstruktur zu entwickeln. Für die Binnenstruktur dieses künftigen Jenaer Förderzentrums müssen die folgenden zwei Prämissen Berücksichtigung finden:

- Kinder und Jugendliche haben einen vorrangigen Rechtsanspruch auf wohnortnahe schulische Inklusion. Schon jetzt hat Jena eine beträchtliche Ausdehnung in der Fläche erreicht, die bei weiterer Bevölkerungszunahme noch wachsen könnte. Individual- und öffentlicher Nahverkehr können, bedingt durch die Tal-lage der Stadt, nicht unbegrenzt mitwachsen. Nicht nur aus infrastrukturellen, sondern auch aus pädagogischen Gründen muss die Lernortbestimmung für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dem Grundsatz ‚kurze Beine – kurze Wege‘ folgen. Auch ältere Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollten nicht erheblich längere oder andere Schulwege in Kauf nehmen müssen als ihre altersgleichen Mitschüler/innen ohne Förderbedarf. Deshalb sind an *allen* Jenaer Schulen die Kolleg/innen des Förderzentrums für die häufigsten sonderpädagogischen Schwerpunkte (Lernen, Sprache sowie Emotional-soziale Entwicklung) tätig; an ausgewählten Grund- bzw. weiterführenden Schulen gehören auch Lehrkräfte für sonderpädagogischen Förderbedarf im Sehen, im Hören, in der körperlich-motorischen sowie in der geistigen Entwicklung zum Kollegium der Grund- bzw. weiterführenden Schule.
- In pädagogisch begründeten *Ausnahmefällen* muss die Möglichkeit erhalten bleiben, Kinder oder Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf kurzfristig oder auch über längere Zeiträume außerhalb des Unterrichts an Grund- und weiterführenden Schulen unterrichten zu können (z.B. nach Traumatisierungen, bei schweren chronischen physischen oder psychischen Erkrankungen, nach Unfällen). Für diese sehr geringe Anzahl von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind Standorte des Förderzentrums vorzusehen, an denen sie über einen längeren Zeitraum die Möglichkeit haben, separiert zu lernen. Da auch für diese Schüler/innen die Option Vorrang hat, wieder in den Gemeinsamen Unterricht zu wechseln, sind diese Standorte nicht in eigenen Gebäuden

situiert, sondern in ausgewählten Grund- bzw. weiterführenden Schulen verankert. Vorgeschlagen werden insgesamt drei bis vier kleinere Standorte in verschiedenen Stadtteilen Jenas.

Das Vorhandensein aller oben genannten Angebote führt dazu, dass sonderpädagogische Kompetenz überall in der Stadt ‚fußläufig‘ vorhanden sein kann. Im Zusammenspiel zwischen der sonderpädagogischen Kompetenz im Gemeinsamen Unterricht und der sonderpädagogischen Kompetenz bei Standorten mit Langzeitoption können flexible und abgestufte Strukturen innerhalb von Grund- und weiterführenden Schulen angeboten werden, die der Heterogenität der Schülerschaft entsprechen. Zu solchen flexiblen und abgestuften Angeboten gehören beispielsweise der Gemeinsame Unterricht, Kleingruppen- und Kursunterricht, die zeitweilige Unterrichtung in der Einzelsituation in begründeten Ausnahmesituationen sowie ein schrittweiser Übergang vom Einzel- über den Kleingruppen- bis hin zum Klassenunterricht. Ein solches städtisches *Förderzentrum mit eigener Leitung aber ohne exklusiven Standort* ist eng in die Schullandschaft der Stadt eingebunden. Wo dann welche Standorte verankert werden können, lässt sich mit Blick auf die Struktur der Bildungslandschaft der Gesamtkommune und aus der Perspektive einer strikten Nutzerorientierung näher bestimmen.

Die Bearbeitung dieser nächst anstehenden Entwicklungsaufgaben fällt zusammen mit einem Generationswechsel: Die Gründergeneration schulischer Inklusion Jenas, zu der unter anderem Stadträte, Bürgermeister, Schulleitungen, Lehrkräfte und Sonderpädagogen gehören, beschließt gegenwärtig oder in naher Zukunft ihr Berufsleben. Junge Lehrkräfte, die vielleicht schon in ihrer Schulzeit in inklusiven Klassen unterrichtet wurden, nehmen nun die Arbeit auf. Sie treffen gewiss nicht auf eine Situation schulischer Inklusion, in der schon alles geklärt wäre. Es bleiben beispielsweise die langfristige Aufgabe der unterrichtsbezogenen und fachdidaktischen Verbesserung schulischer Inklusion sowie deren Verteidigung und Weiterentwicklung in einer gesamtgesellschaftlichen Umgebung, zu der auch populistische Vereinfachungen relevanter Fragen des Zusammenlebens in modernen Gesellschaften gehören.

## Literatur

- Dworschak, W. (2017). Bildungsstatistik und Inklusion – eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (1), 31–43.
- Fauser, P., John, J. & Stutz, R. (2012). Vorwort. In P. Fauser, J. John & R. Stutz (Hrsg.), *Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 7–8). Stuttgart: Franz Steiner.
- Kluge, B. (1992). *Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Möckel, A., Adam, H. & Adam, G. (Hrsg.). (1999). *Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Bd. 2: 20. Jahrhundert*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Stadt Jena (Hrsg.). (2012). *Bildung gestalten. 20 Jahre Schulentwicklung in Jena*. Jena: Stadt Jena.

- Strukenberg, W. (1922). Johann Trüper †. Ein Nachruf von Kreisschulrat W. Strukenberg. *Zeitschrift für Kinderforschung unter besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie*, 27, I–IX.
- TMBJS – Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2008). *Fachliche Empfehlung zu Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten in den allgemein bildenden Schulen (außer Förderschule) in Thüringen vom 20. August 2008*. Erfurt. Verfügbar unter: [https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/foerderung/fachliche\\_empfehlung\\_lernschwierigkeiten\\_20\\_08\\_2008.pdf](https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/foerderung/fachliche_empfehlung_lernschwierigkeiten_20_08_2008.pdf) [09.08.2018].
- Traub, T. (Hrsg.). (1996). *Jenaplan – Aktuelle Konzepte*. Gießen: Jenaplan-Forschungsstelle.



*Björn Uhrig und Frank Schenker*

## **Inklusive Schulentwicklung als inklusive Stadtentwicklung – Meilensteine der Jenaer inklusiven Bildungslandschaft**

Wie ‚inklusiv‘ ist die Jenaer Bildungslandschaft? Findet nicht doch – gewollt oder ungewollt – eine Exklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf statt? Dieser Beitrag will die Frage klären, wie die Stadt Jena versuchte und versucht, das Ziel der Inklusion – also die vollumfängliche Teilhabe von Menschen gleich ob mit oder ohne Behinderung – in den Bildungseinrichtungen und der Bildungslandschaft zu erreichen. Dabei werden sowohl die historische Entwicklung als auch Gelingensbedingungen auf dem Weg zu einer inklusiven Bildungs- und Schulandschaft erörtert.

Die Steuerung von Bildungsprozessen spielt in Jena eine wichtige Rolle: Sowohl innerhalb als auch außerhalb der Bildungslandschaft werden verbindliche Entscheidungen gefällt, deren Auswirkungen die Gestaltung dieser Landschaft konkret treffen. Entscheidend dabei ist, ob sie an ideologischen Zielen ausgerichtet sind und von einer abstrakten staatlichen Verwaltung gesteuert werden – so wie dies etwa in der DDR der Fall war –, oder ob sie Vorgaben einer demokratischen und rechtsstaatlichen Schulverwaltung folgen, die sich an den Bedürfnissen der Kinder, den Wünschen der Eltern, an erziehungswissenschaftlichen Konzepten und der pädagogischen Freiheit der Lehrer/innen orientieren (Fauser, 1986; Rux, 2002, insbes. S. 141–185).

Um die aufgeworfenen Fragen zu beantworten, wird zuerst das Schulsystem der früheren DDR skizziert (1) – als Voraussetzung für das Verständnis der Veränderung des Jenaer Schulsystems im Zuge der Friedlichen Revolution (2). Es ist sodann zu klären, wie sich die Schullandschaft ständig reformierte und an veränderte Erwartungshaltungen anpasste (3) und welche Rolle hierbei das Ziel der Inklusion einnimmt (4). Wie sich aus der Schullandschaft eine Bildungslandschaft entwickelte (5), bedarf der besonderen Betrachtung, bevor abschließend die Herausforderungen einer inklusiven Bildungslandschaft (6) benannt werden können.

### **1. Schulen in Jena in der DDR**

Das Schulsystem der DDR war geprägt durch eine autoritäre Ideologie mit dem Ziel, „*Eigenschaften sozialistischer Persönlichkeiten*“ zu entwickeln (Günther & Autorenkollektiv, 1989, S. 14). So war nach dem Jugendgesetz der DDR vom 28. Januar 1974 vorgeschrieben, „*alle jungen Menschen zu Staatsbürgern zu erziehen, die den Ideen des Sozialismus treu ergeben sind, [...] den Sozialismus stärken und gegen alle Feinde zuverlässig schützen*“ (§ 1, Abs. 1 Jugendgesetz der DDR). Aufgabe eines jeden Schülers bzw. einer jeden Schülerin sei es, „*auf sozialistische Art zu arbeiten, zu lernen und zu leben, selbstlos und beharrlich zum Wohle seines sozialistischen Vaterlandes [...] zu handeln*“. (§ 1, Abs. 2 Jugendgesetz der DDR)

Die Schule in der DDR hatte die Aufgabe, diese ideologischen Ziele zu erreichen. Es gab jedoch auch Lehrer/innen, die den kaum vorhandenen Freiraum nutzten, um ihn pädagogisch, professionell und kreativ auszufüllen.

Das Schulsystem war gegliedert, aber einheitlich organisiert. Regelschule war die Polytechnische Oberschule (POS), die mit schriftlichen und mündlichen Prüfungen endete und deren Abschluss die Voraussetzung für eine Berufsausbildung war. An der Erweiterten Oberschule (EOS) wurde die Hochschulreife erworben.

Schüler/innen mit Förderbedarf lernten an Sonderschulen. Diese *„Institutionen für Geschädigte sind in ihrer Struktur den grundlegenden Bestandteilen des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems angepaßt“* (Becker & Autorenkollektiv, 1979, S. 224). Sie verfolgten mithin die gleichen ideologischen Zielsetzungen. Dabei wurde zwischen *„bildungsfähig intellektuell Geschädigten“* und *„bildungsunfähig intellektuell Geschädigten“* unterschieden, wobei *„bildungsfähig“* nicht *„schulbildungsfähig“* bedeutete (dazu ausführlich Becker, Greenberg & Autorenkollektiv, 1987, S. 147f.). Wer nicht *„schulbildungsfähig“* war, wurde in Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens untergebracht (Wapler, 2012, S. 28f.), zum Teil bei konfessionellen Trägern, konnte aber nicht die Möglichkeit einer Schulbildung wahrnehmen. Das heißt, dass alle Kinder mit Behinderung systematisch ausgegrenzt und bestenfalls an Sonderschulen unterrichtet wurden (Gries, 1995, S. 261). Während ab 1973 in der Bundesrepublik Deutschland die Prinzipien für den Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern diskutiert wurden (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 66–102), wurde fast zum gleichen Zeitpunkt abermals in der DDR-Verfassung festgeschrieben, dass *„für Kinder und Erwachsene mit psychischen und physischen Schädigungen [...] Sonderschul- und -ausbildungseinrichtungen“* bestehen und diese zu besuchen seien (Art. 25 Abs. 5 Verfassung der DDR von 1974). Dementsprechend gestaltete sich die ‚exklusive‘ Schulstruktur in Jena: Die Stadt Jena hatte neben den 25 Polytechnischen Oberschulen eine Erweiterte Oberschule, zwei Spezialschulen, vier Sonderschulen sowie vier Betriebsberufsschulen.

Aus diesem ‚einheitlichen‘ Schulsystem der DDR entstand zu Beginn des Schuljahres 1991/1992 durch die Schulgesetzgebung des Landes Thüringen ein neu gegliedertes Schulsystem in Jena (Burmeister, 1997, S. 87f.). Der Prozess verlief strukturell in allen fünf neuen Ländern ähnlich (van Ackeren & Klemm, 2011, S. 39). In Jena entstanden 14 Grundschulen, acht Regelschulen, sieben Gymnasien sowie ein Sportgymnasium, vier Förderschulen, drei Berufsschulen sowie zwei Schulversuchsschulen – die „Jenaplan-Schule“ Jena und die „Integrierte Gesamtschule“ – und eine Schule in freier Trägerschaft, die „Freie Waldorfschule“ Jena (Stadt Jena, 1991).

## 2. Prozesse der Veränderungen 1989/1990

Die hohe Unzufriedenheit mit dem Bildungssystem der DDR war für inner- und außerschulische Reformbestrebungen in Jena die entscheidende Triebfeder. Dazu zählte auch und gerade die ideologisch-autoritäre Zielbestimmung von Schule. Des-