Landesverband Berlin

www.vds-in-Berlin.de

Verband Sonderpädagogik e.V.

Landesvorstand

1. Landesvorsitzender
K. Jürgen Heuel
Nöldnerstraße 44
10317 Berlin
Tel.: 030/ 5107047
Fax: 030/ 5107048
E-Mail: schadvic-heuel@web.de

Berlin, den 17.02.2011

Stellungnahme:
Der Senat von Berlin, Bild/Wiss – II
Gesamtkonzept „Inklusive Schule", Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
70. Sitzung des Ausschusses für Bildung, Jugend und Familie am 24.02.2011

Da die Fachverbände nicht an der Erarbeitung eines Gesamtkonzepts „Inklusive Bildung" beteiligt wurden, nimmt der Verband Sonderpädagogik auf diesem Weg wie folgt zu dem von SenBWF vorgelegten Konzept Stellung.
Die Ausführungen zur Sprachförderung erfolgten dabei in enger Abstimmung mit der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs-Berlin).

Der Verband Sonderpädagogik (vds-Berlin) begrüßt als größter Behindertenfachverband die Initiative der Senatsschulverwaltung, die UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen und bietet seine fachliche Kompetenz für den Umgestaltungsprozess an.

Die inklusive Bildung an Berliner Schulen fördert nach Auffassung des vds die Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen am gesellschaftlichen Leben im Sinne der Zielvorstellungen des Fachverbands. Der vds begrüßt auch die Initiative der Senatsschulverwaltung, dafür Sorge tragen zu wollen, dass im Sinne der Gleichverteilung von Personalressourcen in der Stadt die unterschiedlichen Förderquoten in den einzelnen Bezirken angeglichen werden sollen.

Der Verband begrüßt grundsätzlich das Fortbestehen des Elternwahlrechts, das zur Entlastung und Unterstützung der Eltern von Kindern mit Behinderung dient.

Sollte das Konzept aber wie vorgelegt in Berlin umgesetzt werden, ergeben sich aus der Sicht des vds gravierende Verschlechterungen der sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen. Dies steht in klarem Widerspruch zur UN-Behindertenrechtskonvention: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen be-

treffen, ist **das Wohl des Kindes** ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu bewerkstelligen ist“ (UN-Konventionen § 7).

Die ablehnende Haltung des vds zu dem Entwurf folgt insbesondere aus der Nichtberücksichtigung und Ausblendung der ökonomischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit sozio-ökonomischen Benachteiligungen. Die Bedingungen eines Aufwachsens unter den Bedingungen von Armut eines großen Teils der Schülerschaft werden unzulässiger Weise ausgeblendet. Dies wird im Folgenden näher ausgeführt.

Eine zu hohe Förderquote für Berlin?

Das Konzept ist gut geeignet, die Sonderpädagogische Förderung quantitativ zu verringern. Aus der Art der Zusammenstellung der Informationen wird deutlich, dass dies ein vorrangiges Anliegen des Konzepts darstellt. Für den Bereich Sprachförderung wird dies tatsächlich ausgewiesen: „Um den Trend zu kontinuierlich steigenden Anteilen von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache entgegenzuwirken, muss auch hier an einer veränderten Diagnostik, der Umsteuerung der Ressourcenzuweisung und einer Strukturveränderung bei den Förderorten angesetzt werden“ (ebd. Seite 44). Als Beleg für ein Zuviel an sonderpädagogischer Förderung wird neben dem Vergleich mit der Förderquote der Bundesrepublik Deutschland die ungleiche Verteilung dieser in den Berliner Bezirken genannt. Es wird nicht dargestellt, wie es zu dieser Ungleichverteilung kommt und welche Rolle hier ein mögliches Ausbleiben jeder geeigneten Intervention durch die Senatsschulverwaltung in der Vergangenheit gespielt haben könnte. Dies ist für den vds auch nur insofern von Interesse, da die Ungleichverteilung der sonderpädagogischen Förderung in Berlin und die höhere durchschnittliche Förderquote für Berlin im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland zum Anlass genommen wird, die Notwendigkeit der Umsteuerung zur Inklusion zu begründen.

Dabei wird die Bedeutung des Faktors Armut für die Situation des Bildungswesens in Berlin völlig unzureichend berücksichtigt und einfachste diesbezügliche mathematische Überlegungen bleiben aus, weil sie das offensichtliche Leitziel „Kostenneutralität“ stören. Während im Bundesdurchschnitt 11,9 % der Bevölkerung auf finanzielle Unterstützung durch den Staat angewiesen sind, werden in Berlin 19,7 % der Bevölkerung finanziell unterstützt, in einigen Bezirken sogar deutlich mehr: In Marzahn - Hellersdorf leben z.B. über 50 % der Vorschulkinder in diesen Familien (Bertelsmannstudie zur Armut, 2010). Über 90 % der Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung (LES),wachsen in Armut auf (vgl. **Iben, G.:** 2003). Von daher wäre für Berlin eine Förderquote von ca. 10 % rechnerisch zu erwarten, tatsächlich beträgt sie zur Zeit nur 7,4 % (ebd. S.52). Berlin spart damit eindeutig an der Förderung der von Armut betroffenen Kinder und Jugendlichen, weil die „besonders schwierige soziale Lage der Stadt, die gemäß wissenschaftlicher Untersuchungen insbesondere in den Bereichen LES erhöhte Förderquoten bewirkt ...“ (ebd. S. 52) entgegen der Behauptung eben (fast) nicht berücksichtigt wird. Der vds verwehrt sich gegen die streng ökonomische Argumentation

des Gesamtkonzepts und die konzeptionell ungenügende Beachtung des Armutsfaktors. Für inklusive Bildung sollten daher insbesondere unter dem Aspekt von Armut angemessene Ressourcen zur Verfügung stehen.
Inklusive Bildung ist nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen gedacht, sondern vielmehr für alle Schülerinnen und Schüler. Somit greift das Konzept viel zu kurz, wenn für die Inklusive Schule nur Ressourcen für die Förderschwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und Sprache pauschal zugewiesen werden. Zum Gelingen inklusiver Bildung müssen alle Schulen mit deutlich mehr Personal- und Sachressourcen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, mit besonderen Begabungen sowie Schülerinnen und Schüler, die in Armut aufwachsen, versorgt werden.

Kostenrechnungen
Menschen mit Behinderung und ihre Unterstützung dürfen aus ethischen Gründen nicht allein den Gesetzen der Ökonomie unterworfen werden. Der vds vertritt die Auffassung, dass die angestrebte verstärkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und das Wohl des Kindes leitende Motive für eine Umsteuerung in Richtung Inklusion sind.
Aufgrund einer ökonomischen Ausrichtung des Konzepts bleibt hier – getreu der Devise „Was niemand hören will, wird auch nicht genannt“ - Vieles unberücksichtigt, was Kosten verursacht, aber für eine notwendige und angemessene pädagogische Qualität für Unterricht in heterogenen Gruppen unabdingbar ist: z.B. an jeder Schule für alle Klassen in genügender Vielfalt und Menge verfügbares Unterrichtsmaterial zur Differenzierung und Individualisierung, genügend große Klassenräume für verschiedene Formen offener Unterrichtsformen, ausreichende personelle Ressourcen zur Differenzierung etc. . Den Bezirken diese Kosten überzuhelfen mag theoretisch möglich, praktisch aber kaum zu realisieren sein.

Letztendlich zeigt sich, das die so konzipierte inklusive Schule nach vorliegendem Konzept chronisch unterfinanziert sein und als Formalinklusion scheitern wird.

Vorbild Schulanfangsphase?
Die in Berlin an sehr vielen Schulen zu beobachtenden erheblichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Lernens in der Schulanfangsphase zeigen in der Praxis überdeutlich, wie anspruchsvoll und ressourcenintensiv eine Pädagogik der Vielfalt sein muss. Umso unverständlicher wirkt die zu positive Darstellung der Schulanfangsphase, die ohnehin aufgrund des zunehmenden Leistungsdrucks ab Klasse 3, durch Vergleichsarbeiten, Prüfungen etc., als Vorbild wenig dienlich ist, im vorliegenden Gesamtkonzept „Inklusive Schule“ (S. 20f.).
Vielmehr ist festzustellen, dass manche Schulen an der Umsetzung des jahrsgangsübergreifenden Lernens (JüL) aufgrund ungünstiger Voraussetzungen letztendlich gescheitert sind und nur auf eine Aufhebung des Zwangs zum jahrgangsübergreifenden Lernen warten. Eine wirksame Hilfe, die sicher auch Geld kostet, wäre aus Sicht des vds im Sinne des Kindeswohls besser gewesen, um ein grundsätzlich richtiges Konzept nicht scheitern zu lassen.

Ähnliches droht nun dem grundsätzlich richtigen Inklusionskonzept, das an den fehlenden Voraussetzungen und Ressourcen unter dem Leitziel Kostenneutralität erhebliche Optimierungsreserven beinhaltet.

Völlig unzureichende Ressourcen für den Umgang mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung und Lernen

Der professionelle Umgang mit dem Bereich Emotionale und soziale Entwicklung ist eine entscheidende Gelingensbedingung für die Inklusive Bildung, denn in den verstärkt aufzulösenden Förderzentren LES werden überwiegend Kinder mit Beeinträchtigungen im Sozialverhalten unterrichtet, die an allgemeinen Schulen abgewiesen werden oder bei denen ein Scheitern aus diesem Grund hochwahrscheinlich ist. In der öffentlichen Diskussion zur Inklusion wird dieser bedeutsame Punkt häufig übersehen, die Populationen der integrativ beschulten Schülerinnen und Schüler sind im Bereich des Verhaltens nicht mit den Schülern an Förderzentren vergleichbar. Vor allen den Förderzentren Lernen kommt hier tatsächlich auch eine Bedeutung zu, wie sie bereits 1972 in den KMK-Empfehlungen beschrieben wurde und im Gesamtkonzept zitiert wird: „ ... eine umfassend angepasste Hilfe für behinderte Kinder zu geben und gleichzeitig die allgemeine Schule von Schülern zu entlasten ...“ (ebd. S.27).

Dieser Punkt wird in dem Konzept durchaus berücksichtigt, „ein zentraler Punkt der Umsteuerung ist die verlässliche Ausstattung der Schulen mit Ressourcen, die die Basis für schulinterne Konzepte für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Schüler/inne/n sind (ebd. S. 37). Auch werden mit dem ETEP- und Übergangsklassen- Konzept geeignete Maßnahmen aufgezeigt. Leider werden die notwendigen Ressourcen für beide Konzepte nicht bereitgestellt. Eine kleinere Grundschule (zweizügig) erhält etwa zwischen 1,15 und 1,5 Vollzeitstellen für Sonderpädagogik. Sollte sich eine solche Schule für ein oben genanntes Konzept entscheiden, bindet dies so viele Ressourcen, dass alle anderen Kinder an dieser Schule keine oder wenig zusätzliche sonderpädagogische Förderung erhalten. Kleinere Schulen haben damit nicht die Möglichkeit, die sinnvollen Konzepte umzusetzen, größere Schulen dagegen binden einen Großteil ihrer sonderpädagogischen Ressourcen an diese Maßnahmen. Dies führt zu erheblichen Beeinträchtigungen der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- oder Sprachbehinderungen innerhalb der Inklusion.

Die im Konzept vorgestellte Möglichkeit der Einrichtung von Kleinklassen in Kooperation mit freien Trägern der Jugendhilfe vermag insofern noch nicht zu überzeugen, da nicht aufgeführt wird, ob jede Schule dazu die Möglichkeit hat, oder ob die Gelder für diese sinnvollen Klassen so begrenzt sind, dass nur wenige Gruppen je Bezirk möglich sind.

Kritik des vorgelegten Sprachförderkonzepts

Für den Bereich „Sprache“ des vorgelegten Konzepts zeigt sich besonders deutlich, dass es weder in der gemeinsamen Arbeit mit den Sonderpädagogen in den Schulen, den Förderzentren oder schulpraktischen Seminaren, noch dem Institut für Rehabilitation an der Humboldt-Universität oder den regionalen Fachverbänden entstanden ist.

Es finden sich in diesem Gesamtkonzept fachlich falsche Grundannahmen, die gezogenen Schlussfolgerungen könnten fatale Folgen für die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im Bereich Sprache haben.
Deshalb werden zunächst einige Ergänzungen zum Kapitel Definition aufgeführt:
Im Eingangszitat wird die Definition des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts „Sprache“ aus der SopädVO vom 23. Juni 2009 angeführt. Diese Rechtsverordnung benennt die Folgen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Sprache und die Ziele der sonderpädagogischen Intervention.
Die Definition „Sprachstörung“ aus der Enzyklopädie von 1992 und das auf die Körperfunktion reduzierte Zitat aus der ICD-10 vereinfachen den Sachverhalt und entsprechen nicht dem fachwissenschaftlichen Stand. Somit findet sich keine korrekte, wissenschaftlich fundierte Grundlage für die Konzeption der zukünftigen Förderung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache. Als relevant sind zu benennen:

- die ICD-10 F 80.-, hier finden sich umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache wie Artikulationsstörungen, expressive und rezeptive Sprachstörungen, auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen
- aktuelle ursachenorientierte Definitionsansätze. „Eine Ursachenorientierung ist inzwischen tatsächlich möglich….haben verschiedene Studien der letzten Jahre gezeigt, dass bestimmte Schwierigkeiten in großer Häufung das Bedingungsgefüge …mitprägen. (Motsch 2008). Dieses Bedingungsgefüge ist eine massiv eingeschränkte Sprachwahrnehmungs, -verarbeitungs- und- Speicherfähigkeit. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache haben kein stabiles Erstsprachsystem, mit dem sie ihre Gedanken transportieren, noch die der anderen rezipieren können. Somit ist ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschwert, unabhängig von der dort üblichen Muttersprache.

Die Tatsache, dass sich zahlreiche Wissenschaften mit Sprache beschäftigen, ist Ausdruck der umfassenden Bedeutung, die die Sprache für das menschliche Leben hat.
In dem Kapitel „Ausgangslage“ wird benannt, was für die unter 3.3.1 getroffenen Aussagen dienlich ist. Unstrittig exzellente Konzepte der Sprachförderung in Kita und Grundschule werden aufgeführt, aber die Arbeit der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit dem Schwerpunkt Sprache findet sich nicht. Die hohe Rückschulungsquote der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache aus den sonderpädagogische Förderzentren, die kurze Verweildauer in den Förderzentren und anschließend ein Fortsetzen der Schullaufbahn ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache, die vielfältigen Aufgaben wie Elternberatung und fachspezifische Kooperation mit den Grundschulen und die Begleitung der Sprachförderung in der integrativen Beschulung bleiben unerwähnt. Erst das Kapitel „Umsteuerung“ enthält Angaben zur Profession Sonderpädagogik.
Eine professionelle, fachlich fundierte sonderpädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache kann zur Zeit in großer Zahl zur Beseitigung des Förderbedarfs führen und dadurch die volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben herstellen. Dem Begriff der Heilpädagogik kommt im Bereich der Sprachförde-

rung aktuell eine fast wörtliche Bedeutung zu, denn der Erfolg kann mit fast 100 Prozent beziffert werden. Dies aufzugeben, ohne ein fachwissenschaftlich korrekt fundiertes und praktisch erprobtes Konzept vorzulegen, schätzt der vds als sehr problematisch ein.
Die allgemeine Sprachförderung in den Schulen und Kitas leistet zwar einen hervorragenden Beitrag im Rahmen der Berliner Schule, kann aber den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache nicht gerecht werden. Eine geforderte Beschränkung der Plätze an den Förderzentren Sprache ist daher nicht nur mit dem Elternwahlrecht unvereinbar, sondern auch in Hinblick auf die heilpädagogischen Erfolge der sonderpädagogischen Sprachförderung unvernünftig und steht im klaren Widerspruch zur Orientierung am Wohl des Kindes.

Förderzentren Lernen in der Inklusion – Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung und notwendige Ressourcen
Das Recht von Eltern auf einen Schulplatz für Kinder mit Behinderungen in allgemeinen Schulen zieht zwangsläufig nach sich, dass überwiegend Schülerinnen und Schüler mit Behinderung an Förderzentren unterrichtet werden, deren Eltern erheblich belastet sind, oder bei denen gravierende Beeinträchtigungen im Sozialverhalten als Sekundärsymptomatik dazukommen. Dies hat immer zur Folge, dass allgemeine Schulen, insbesondere bei mangelnder Personalausstattung, diese Schüler vom Unterricht ausschließen und die Eltern darin unterstützen, den Wechsel an ein Förderzentrum zu wagen. Daher sind Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen an allgemeinen Schulen und an Förderzentren von ihrer Gesamtproblematik völlig verschieden. Dies bedeutet, dass z.B. an Förderzentren Lernen nur noch Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, die auch von traditionell bekannten Integrationsschulen, als Schüler abgelehnt werden, da sich selbst diese Schulen noch nicht zutrauen, für diese Schülerinnen und Schüler ein adäquates Bildungsangebot zu unterbreiten. Dabei handelt es sich vorrangig um Schülerinnen und Schüler mit erheblicher Gewaltbereitschaft (z.B. Intensivstraftäter), mit Psychiatrieerfahrung, Kinderschutzfälle und Schülerinnen und Schüler, die aus langjährigen stationären Jugendhilfeeinrichtungen zurückkehren.
Dies führt dazu, dass in den Förderzentren Lernen inzwischen Konzepte mit hohem Personalaufwand umgesetzt werden müssen, um den Förderbedürfnissen dieser Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden und um Gewalt und Schuldistanz aktiv und präventiv zu begegnen. Die Frequenz von 13,5 entspricht nicht mehr der Realität einer Klasse mit Förderschwerpunkt Lernen. Um diese sehr beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen, die keine andere Schule aufnehmen möchte und aufnehmen kann, adäquat unterrichten zu können, ist eine Richtfrequenz von neun Schülern unerlässlich. Deshalb schlägt der vds vor, die Richtfrequenz zu ändern und die Kürzung von Lehrerstunden seit dem Schuljahr 2010/2011 bei Klassen mit Unterfrequenz zurückzunehmen. In diesem Sinne ist der Vorschlag, den Profilbereich II an Förderzentren zu kürzen, völlig unrealistisch und wird durch den vds strikt abgelehnt.

Angesichts des Wechsels dieser Schülergruppe an diesen Förderzentren ist auch eine bessere Ausstattung des Ganztags dringend notwendig. Die vorgeschriebene Richtfrequenz für Schülergruppen im Ganztagsbetrieb von Förderzentren ist nicht realistisch und muss auch auf neun Schülerinnen und Schüler gesenkt werden. Eine Auflösung der Förderzentren wäre im Sinne des inklusiven Gedankens sehr wünschenswert, würde aber bei der aktuellen Integrationskraft der allgemeinen Schulen, die mit weiteren Kürzungen der Personalressourcen sinken wird, dazu führen, dass kurzfristig mehr Schülerinnen und Schüler gar nicht die Berliner Schule besuchen, sondern in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe in anderen Bundesländern untergebracht werden müssten, was dem Gedanken, der Inklusion als kommunale Aufgabe diametral entgegensteht. Darüber hinaus würden neue Kosten bei den Jugendämtern entstehen.
Zusammenfassend muss gesagt werden, dass eine Schließung von Förderzentren Lernen nicht dazu führen wird, dass deutlich mehr Schülerinnen und Schüler dieses Förderschwerpunkts inklusiv unterrichtet werden, sondern mehr Schüler in andere Bildungseinrichtungen, die mehr Exklusion als ein Förderzentrum darstellen, umgesteuert werden würden. Damit würden Sie in der Berliner Bildungsstatistik nicht mehr geführt. Statistisch ließe sich ein Rückgang der Beschulung an Förderzentren nachweisen, ohne dass tatsächlich eine Zunahme inklusiver Beschulung die Folge wäre.

Förderzentren für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der körperlichen und motorischen Entwicklung, in der geistigen Entwicklung, im Sehen oder Hören und mit Autismus in der Inklusiven Schule

Die im Konzept für die nächsten vier Jahre angenommene Verlagerung (10 %; vgl. S.46) der Förderung von den Förderzentren an die allgemeine Schule entbehrt jeder empirischen Grundlage. Vielmehr sind die Schulplätze an den entsprechenden Förderzentren oft nicht bedarfsdeckend. In der Folge wird z.B. zur Zeit billigend in Kauf genommen, dass manche Kinder mit geistiger sowie z.T. schwerer Mehrfachbehinderung zeitweilig überhaupt keine Schule besuchen, in Kleinklassen für Kinder mit Verhaltensproblemen oder im Einzelunterricht in Projekten der Charité-Krankenhausschule sowie letztendlich immer häufiger in privaten Schulen im Land Brandenburg beschult werden. In der bisherigen integrativen Beschulung werden gerade Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf geistige Entwicklung und herausforderndem Verhalten oft nur stundenweise unterrichtet, da besonders benötigte Ressourcen für eine andere Unterrichtsgestaltung (Lehrerfortbildung, Material, Personal) in viel zu geringem Umfang zur Verfügung stehen. Die Schulplätze an den entsprechenden Förderzentren reichen in einigen Regionen der Stadt nicht aus, um dem Elternwunsch zu entsprechen, so dass Schüler immer wieder zu weit von ihrem Wohnort entlegenen Förderzentren gefahren werden müssen, was auch im Sinn einer erfolgreichen Elternarbeit ein Hindernis darstellt.

Leitung von Inklusiven Schulen

Für die Inklusive Schule sollte auch Sonderpädagogen die Leitung ermöglicht werden. Gerade Führungskräfte aufzulösender Förderzentren verfügen über Kompetenzen, konstruktive pädagogische Haltungen in einer Pädagogik der Vielfalt zu fördern - eine zentrale Gelingensbedingung für die Inklusive Schule. Hierzu finden sich im vorgelegten Konzept keine Ausführungen.

Kürzung der Unterrichtsstunden für sonderpädagogische Förderung in der Inklusiven Schule

Die Mitteilung des Abgeordnetenhauses vermittelt den Eindruck, dass 2,5 Förderstunden für die Schüler mit Förderbedarf LES oder vier Stunden Förderung je Saph-Klasse ein Modell erfolgreich praktizierter Integration darstellen. Dies ist nicht der Fall. Erfolgreich arbeitende Integrationsschulen (nach Fläming- oder Uckermark-Modell) waren immer deutlich besser ausgestattet als Schulen, die Einzelintegration praktiziert haben. Dies beinhaltete eine Frequenzabsenkung und umfangreiche sonderpädagogische Förderstunden. In einzelintegrativen Maßnahmen erhielt bis 2008 jeder Schüler LES ab Klasse 1 vier Stunden sonderpädagogische Förderung. Der Vorschlag, Schulen eine pauschale Stundenzuweisung geben zu wollen, ohne LES weiterhin zu diagnostizieren, wirkt zwar vor dem Hintergrund der UN-Konvention als fortschrittlich, da keine Etikettierung dieser Schülerinnen und Schüler mehr erfolgt, aber gleichzeitig entsteht der Eindruck, dass durch die Festschreibung von pauschalen Personalressourcen, der Möglichkeit weiterer Personalkürzungen in diesem Bereich Vorschub geleistet wird. Dies würde die Kette von Stundenkürzungen im Bereich der integrativen/inklusiven Pädagogik, die seit Jahren beobachtet werden kann, fortsetzen. Wenn man ernsthaft Inklusion voranbringen möchte, benötigt dies eine Erhöhung der sonderpädagogischen Personalressourcen auf mindestens 5 (!) Wochenstunden je Schüler LES, die auch uneingeschränkt bei den Kindern ankommen müssen, denn Inklusion stellt keine Lösung von Problemen in allgemeinen Schulen dar, sondern verlagert die Probleme, die die Unterrichtung dieser Kinder mit sich bringt, von Förderzentren an allgemeine Schulen.

Dies bedeutet eine erhebliche Zusatzbelastung für alle tätigen Pädagogen in allgemeinen Schulen. Alle Studien aus Integrationsklassen belegen, dass alle Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung von der integrativen Pädagogik profitieren. Diese Untersuchungen beziehen sich aber ausschließlich auf Klassen, die nach dem Fläming- oder Uckermark -Modell ausgestattet waren. Es sieht völlig anders aus, wenn die meiste Zeit des Unterrichts nur ein Lehrer eine Grundschul- oder Oberschulklasse unterrichtet, in der Leistungsniveaus von geistiger Behinderung bis Hochbegabung zugegen sind, Verhaltensauffälligkeiten die Gruppe belasten und nur gelegentlich ein Sonderpädagoge dazukommt. Hinzukommt die Unzufriedenheit der Eltern von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, insbesondere in den Klassen 5 und 6, in denen die meisten Eltern nach wie vor den Wechsel an das Gymnasium anstreben. Eltern sind unzufrieden, wenn sie den Eindruck gewinnen, dass ihr Kind nicht optimal gefördert wird, da nicht genug Personalressourcen für die Unterstützungen der

Kinder mit Behinderungen da sind. Deshalb kann Inklusion nur mit einer deutlichen Verstärkung der Personalressourcen in allgemeinen Schulen gelingen.

Vorteile dezentraler diagnostischer Verfahren gegenüber zentralen Verfahren
Der vds lehnt die Idee einer zentralen Diagnostikstelle für die Durchführung von Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ab. Da die Quote von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in jedem Bezirk sehr unterschiedlich ist, liegt die Idee nahe, vergleichbare Maßstäbe in allen Bezirken einzuführen. Dies ist ein sinnvolles Streben, aber es entspricht einer wissenschaftlichen Tatsache, dass Behinderung nicht objektiv messbar ist, sondern vielmehr durch die Zuschreibungen von Menschen im schulischen und außerschulischen Umfeld erst entsteht und somit auch selbstverständlich regional verschieden ausfällt (vgl. Feuser/Jantzen u.a.). Eine Behinderung liegt „im Auge des Betrachters".

Das im Konzept favorisierte standardisierte Abklärungsverfahren nach Hollenweger und Lienhard ist zudem für ein zentral gesteuertes Verfahren ungeeignet, weil es ein dialogisches Verfahren darstellt, welches deutlich zeitaufwändiger ist als das aktuell in Berlin praktizierte statusdiagnostische Verfahren und insbesondere mehr Kontaktzeiten zwischen dem Diagnostiker, den Lehrkräften und Erziehern sowie Eltern erfordert. Auf keinen Fall sind die avisierten 12-16 Zeitstunden (vgl. Seite 51) für ein Feststellungsverfahren ausreichend, erst recht nicht, wenn lange Fahrtzeiten zum Kind hinzukommen. Der Verband befürchtet, dass es durch eine falsche Berechnung des Zeitaufwandes zu einer Überlastung der zentralen Diagnostikstelle kommen würde. Eine überlastete, zentrale Diagnostikstelle würde zu einer Verschleppung der einzuleitenden Verfahren führen, für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen käme Hilfe verspätet, ein besonders unter dem Blickwinkel verschiedener Entwicklungsfenster für das Kind fataler, vielleicht nie wieder gut zu machender Schaden, entstünde.

Aus inklusiver Sicht ist das Verfahren nach Hollenweger und Lienhard zweifelsohne ein gutes Verfahren, aber dieses moderne Instrument sollte besser dezentral von Sonderpädagogen mit Kenntnissen über regionale Besonderheiten in der Lebensumwelt der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung umgesetzt werden. Dieser Gedanke liegt insbesondere deshalb nahe, weil das standardisierte Abklärungsverfahren nach Hollenweger und Lienhard die Feststellung des Unterstützungsbedarfs und die Förderplanung in der unterrichtenden Schule impliziert.
Auch die im Vorfeld eines diagnostischen Verfahrens bewährte Beratung und Vorklärung, wie sie zur Zeit in den bezirklichen Koordinierungsstellen aufgrund der spezifischen regionalen Kenntnisse über real vorhandene Ressourcen erfolgt, erhöhen zweifelsohne die Effektivität und Qualität. Manche Verfahren können so nach erfolgter Beratung auch ganz vermieden werden.

Die Multiplikatoren für sonderpädagogische Förderung sowie die Mitarbeiterinnen des LISUMs führen seit Jahren Fortbildung für in der Diagnostik tätige Sonderpädagogen in allen Bezirken durch. Diese Fortbildung wird von allen Beteiligten als erfolgreich betrachtet und sollte fortgesetzt werden. In den meisten Bezirken besteht auch die Praxis, dass Sonderpädagogen nie Schülerinnen und Schüler aus eigenen Schulen testen, so dass die Ortskenntnisse der Sonderpädagogen im Bezirk in Kombination mit einer externen Position gegenüber der Schule, in der das Kind unterrichtet wird, zum Tragen kommt. Diese Praxis sollte in allen Bezirken umgesetzt werden, um auf diese Weise eventuelle Interessenskonflikte zu vermeiden. In diesem Sinne könnten die Leiterstellen A15 und A14 für eine zentrale Diagnostik sinnvoll eingespart werden und die Fahrzeiten für Sonderpädagogen würden entfallen. Die gewonnene Arbeitszeit der Sonderpädagogen könnte effektiv genutzt werden, um das sehr zeitaufwändige und das als sinnvoll herausgestellte standardisierte Abklärungsverfahren nach Hollenweger und Lienhard in den Regionen durchzuführen.

Probleme des Aufhebens der Feststellungsdiagnostik LES in der Inklusiven Schule

Aus Sicht des vds wird mit der Aufhebung der Feststellungsdiagnostik der vierte Schritt vor den ersten drei notwendigen Schritten gemacht (vgl. KMK November 2010). Schritt eins sollte darin bestehen, dass alle Schulen so mit Ressourcen ausgestattet werden, dass sie den Spielraum haben alle Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen individuellen Bedarfslagen angemessen zu fördern. Dann sollten im zweiten Schritt alle Lehrerinnen und Lehrer flächendeckend durch Fortbildung befähigt werden, im Schulalltag zu erkennen, welche Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprachliche Entwicklung so beeinträchtigt sind, dass eine individuelle Leistungsbewertung und Unterrichtung inklusiv eines eventuellen Nachteilsausgleichs vertretbar und sinnvoll ist. Im dritten Schritt muss die Beratung und Unterstützung der Schule so aufgebaut werden, dass genügend Ressourcen und Kompetenz für Beratung zur Verfügung stehen. Erst dann kann sukzessive ab Klasse 3 die Aufhebung der Feststellungsdiagnostik dieser drei Förderbereiche erfolgen.

Die Aufhebung der Diagnostik LES ist bestechend, wirft aber auch Probleme auf, die vor Umsetzung eines Konzeptes zur Inklusiven Schule dringend gelöst werden müssen. Wenn es keine Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs mehr gibt, wer soll dann nach welchen Kriterien entscheiden, welche Schule wieviele Förderstunden bekommt, wenn ein Verteilen nach dem Gießkannenprinzip z.B. aufgrund der Versorgung von Schwerpunktschulen nicht möglich ist? Ein zeitintensives Konkurrieren in den Regionen ist ohne eine eindeutige Regelung vorprogrammiert, was Reibungsverluste erzeugt und Arbeitszeit kostet, die Schulaufsicht und Schulleitungen für pädagogisch sinnvolle Aufgaben nutzen sollten. Eindeutig ist zu beschreiben, welche Schülerinnen und Schüler zieldifferent unterrichtet und bewertet werden, welche Schülerinnen und Schüler nicht an Vergleichsarbeiten (Vera usw.) teilnehmen können und wie Zeugnisse für diese Kinder ausgestellt werden müs-

sen. Letztendlich ist die zur Zeit in Modellversuchen übliche Praxis der Erteilung von „Sternchennoten“ bei der Bewertung zieldifferent unterrichteter Schülerinnen und Schüler nur eine temporäre Lösung, da es keine „Sternchenabschlüsse“ gibt, die zu Lehrstellen oder Studienplätzen führen. Die inklusiven Modellschulen in Marzahn-Hellersdorf zeigen, dass hier Unsicherheiten bei allen Lehrkräften bestehen.

Ergänzende Betreuung

Fachlich beeindruckt das Gesamtkonzept „Inklusive Schule“ , weil die Personalressourcen für die ergänzende Betreuung mitgerechnet und auch die Frage der Schulhelfer konstruktiv gelöst wird. Deshalb ist es völlig unverständlich, weshalb für die Klassenstufen 7-10 davon ausgegangen wird, dass Schülerinnen und Schüler mit den Förderbedarfen LES keine ergänzende Betreuung benötigen. Das Gegenteil ist der Fall. Viele Schülerinnen und Schüler dieser Förderschwerpunkte könnten dem Personenkreis 35.a KJHG angehören. Außerdem gehören genau diese Schüler zu einer Personengruppe, die aufgrund häufiger schwieriger sozialer Lebenslagen in der Pubertät extreme Verhaltensstörungen entwickeln, Suizidtendenzen, Straftaten, Schuldistanz und Essstörungen sowie Drogenkonsum zeigen, was die ergänzende Betreuung notwendiger macht als in jeder anderen Altersstufe. Aus Sicht des vds muss dies dringend korrigiert werden, um Gewaltprävention erfolgreich umzusetzen.
Der vds begrüßt es sehr, dass die Schulhelfer durch pädagogische Unterrichtshilfen an allgemeinen Schulen ersetzt oder ergänzt werden sollen. Leider enthält der Entwurf keine Ausführungen zur Umsteuerung in diesem Bereich.

Beratungs- und Unterstützungssysteme für inklusive Schulen

Der vds begrüßt, dass der Aufbau eines Beratungs- und Unterstützungssystems für inklusive Schulen berücksichtigt wurde und insbesondere Beratung und Supervision als zuständige Hilfen benannt werden. Der vds unterstützt sehr, dass allgemeine Schulen, die sich der inklusiven Bildung in besonderer Weise verpflichtet fühlen, und eigene Sonderpädagogen mit ausgewiesenen therapeutischen Zusatzqualifikationen haben, im Kollegium ein schulinternes Unterstützungssystem aufbauen und nutzen. In den meisten Berliner Schulen ist dies aber nicht der Fall und sie wünschen ein externes Beratungs- und Unterstützungssystem.
Da die Senatsschulverwaltung das Ziel Effektivität verfolgt, schlägt der vds vor, die Unterstützungssysteme an die erhaltenen Förderzentren zu koppeln, um somit die Gründung neuer Institutionen und notwendigen Verwaltungsaufwand zum Aufbau und zur Selbstorganisation zu reduzieren und neue Leitungsstellen einzusparen. Pädagogen, die täglich mit Schülerinnen und Schülern arbeiten, erfahren zudem eine höhere Akzeptanz in ihrer Beratungsfunktion. Dies erhöht die Wirksamkeit einer Beratung deutlich.
Der manchmal erhobene Vorwurf und das Misstrauen gegenüber den Mitarbeitern an Förderzentren, sie würden Beratungen missbrauchen, um Schüler abzuwerben ist sachlich falsch, entbehrt jeder fachlichen Grundlage und verkehrt die Realität in ihr Gegenteil. Vielmehr unterstützen sie Kinder und Jugendliche mit besonderen Förderbedarfen an jedem Förderort. Dies gilt insbesondere für die allgemeine Schule. Auch hier können bei Vorhan-

densein der entsprechenden personellen Ressourcen eine Beratung und Unterstützung erfolgen. Der Wechsel an ein Förderzentrum kommt nur in Betracht, wenn allgemeine Schulen nach Ausschöpfung aller Fördermöglichkeiten die Unterrichtung einer Schülerin oder eines Schülers ablehnen und die Eltern den Wechsel wünschen.

Zusammenfassung

- Der vds steht trotz aller Kritik grundsätzlich als kritisch-konstruktiver Gesprächspartner zur Verfügung, um seine Fachkompetenz zum Wohle der Kinder und Jugendlichen einbringen zu können.
- Die Politik ist aufgefordert für die Inklusive Bildung angemessene personelle und sachliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Im vorliegenden Konzept wird inklusive Bildung auf den sonderpädagogischen Förderbedarf reduziert. Dies ist fachlich nicht zu unterstützen. Um Bildungsbarrieren wirkungsvoll abbauen zu können, müssen besonders unter Berücksichtigung der sozio-ökonomischer Benachteiligung für mindestens 10% der Berliner Schülerinnen und Schüler besondere schulische personelle Ressourcen vorgehalten werden. Inklusive Bildung ist nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen gedacht, sondern vielmehr für alle Schülerinnen und Schüler. Deshalb sind alle Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen individuellen Bedarfslagen zu berücksichtigen.
- Die angestrebte verstärkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und das Wohl des Kindes sind leitende Motive für eine Umsteuerung in Richtung inklusive Schule, nicht dagegen das ökonomische Kalkül.
- Inklusive Bildung kann nur Gelingen, wenn Ressourcen für den Umgang mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung und Lernen in einem Umfang zur Verfügung gestellt werden, der den Schulen die Umsetzung bewährter Konzepte (z.B. ETEP, Übergangsklassen) realistisch ermöglichen. Im Bereich Sprachliche Entwicklung muss konzeptionell ein hocheffizientes sonderpädagogisches Unterstützungssystem mit großen nachweisbaren heilpädagogischen Erfolgen, unter Erhalt der Fachlichkeit, in ein inklusives System überführt werden. Das vorgelegte Konzept ist dafür ungeeignet, da es die Möglichkeiten der sonderpädagogischen Profession nicht berücksichtigt.
- Bei den zu erhaltenden Förderzentren Lernen muss die Klassenfrequenz auf neun Schülerinnen und Schüler im Unterricht wie in der ergänzenden Betreuung reduziert werden .
- Eine dezentrale Diagnostik hat besonders unter Verwendung des vorgeschlagenen Konzepts klar zu benennende fachliche Vorteile gegenüber einer zentralen Diagnostikstelle. Eventuelle Nachteile sind durch andere Instrumente zu vermeiden.
- Beratungs- und Unterstützungssysteme für inklusive Schulen sollten an Förderzentren angekoppelt werden. Die Neugründung von Institutionen ist fachlich unnötig und stellt eine Verschwendung von Personalressourcen dar.

- Die Aufhebung der Feststellungsverfahren für sonderpädagogischen Förderbedarf LES ist fachlich zu begrüßen, kann aber erst erfolgen, wenn folgende Voraussetzungen geschaffen worden sind: ausreichende Ausstattung der allgemeinen Schulen mit Personalressourcen für Förderung, flächendeckende Lehrerfortbildung zur Unterrichtung und Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf sowie Ausbau der Beratungs- und Unterstützungssysteme
- In der ergänzenden Betreuung müssen für Schülerinnen der Klassen 7-10 mit dem Förderschwerpunkten LES sowohl in der Inklusiven Schule , als auch den Förderzentren personelle Ressourcen bereitgestellt werden.

Verband Sonderpädagogik (vds-Berlin)

K. Jürgen Heuel (1. Landesvorsitzender)