€ 6,00 Einzelbezug

ISSN 1612-2372

1
2012

Verband Sonderpädagogik e.V.

Sonderpädagogische Förderung in Brandenburg

- Teamarbeit im Klassenzimmer
- Pädagogische Inklusion – Hoffnung oder Illusion?
- Stellungnahme zum Behindertenpolitischen Maßnahmepaket für das Land Brandenburg
- Bericht vom vds K-Landesreferententreffen in Potsdam
- „Runder Tisch Inklusive Bildung im Land Brandenburg“
- So einfach funktioniert Inklusion nicht
- I N K L U S I O N Gemeinsam anders
- Standardisierung der Feststellungsverfahren im Land Brandenburg
- Fachliche Stellungnahme zum Rahmenlehrplan Deutsche Gebärdensprache
- Wie Katja* in die Schule kommt – Nachdenken über Inklusion und Teilhabe

www. vds-in-Brandenburg.de

Liebe Verbandsmitglieder,

ein arbeitsreiches Jahr neigt sich dem Ende und ich möchte es auch diesmal nicht versäumen, mich bei Ihnen für Ihr stetes Engagement für Kinder und Jugendliche mit einem besonderen Förderbedarf zu bedanken.

Unsere Verbandsarbeit war im vergangenen Jahr besonders geprägt von der Diskussion um die Umsetzung einer inklusiven Beschulung. Die Gespräche am „Runden Tisch" der Bildungsministerin aber auch in den verschiedensten Gremien der Parteien, in den Schulen, mit Eltern, Lehrkräften und Kindern haben verdeutlicht, dass dieser Prozess nur gelingen kann, wenn alle Beteiligten mitgenommen werden. Denn Neuerungen beginnen in den Köpfen der Menschen.

Auch für die Sonderpädagoginnen und –pädagogen verändern und erweitern sich die Handlungsfelder. Sonderpädagogische Diagnostik und Förderung werden zunehmend auch Bestandteil der pädagogischen Arbeit in den Regelschulen. Somit rückt die gemeinsame Arbeit aller Pädagogen stärken in den Mittelpunkt. Die dafür nötigen Voraussetzungen sind noch längst nicht überall gegeben und müssen somit in den kommenden Jahren geschaffen werden.

Um eine qualitativ gute Arbeit in einer inklusiven Schule leisten zu können, ist die sonderpädagogische Professionalität auch in Zukunft unverzichtbar. Dem Grundgedanken der Behindertenrechtskonvention folgend, wird sonderpädagogisches Handeln zunehmend einen subsidiären Charakter tragen. Professionelle Unterstützungsangebote und Hilfestellungen werden in unterschiedlichen Handlungsräumen benötigt, wofür in der gesamten Gesellschaft die Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen.

Dieser Idee ist auch unsere Verbandsarbeit gewidmet.

Gelingen kann die praktische Umsetzung nur, wenn mit Augenmaß auf der Grundlage von Vertrauen und Wertschätzung der Gemeinschaftsgeist in der Gesellschaft und somit auch in der Schule gelebt wird.

Mit Geduld und Selbstbewusstsein werden wir diesen Prozess mitgestalten.

Ich wünsche Ihnen die dafür benötigte Kraft. Möge es Ihnen vergönnt sein, mit all den Menschen, die sie täglich begleiten, eine gute Zeit zu verbringen und eine besinnliche vorweihnachtliche Zeit zu erleben.

Für das kommende Jahr wünsche ich Ihnen alles Gute und verbleibe herzlichst

Karin Salzberg-Ludwig

Liebe Leserinnen und Leser,

unser diesjähriges Mittteilungsheft ist vorrangig der Problematik der Umsetzung des inklusiven Gedankens im Brandenburger Bildungssystem gewidmet.
In dem einführenden theoretischen Artikel zur Teamarbeit werden einige Aspekte der derzeitigen Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage werden erste mögliche Schritte zur Schaffung der Grundlagen für die Arbeit in einem Team dargestellt. Diese können als Anregung für eine reflexive Betrachtung gegenwärtiger Prozesse betrachtet werden.
Mit der Stellungnahme zum Behindertenpolitischen Maßnahmepaket , aber auch mit den Anmerkungen zum Feststellungsverfahren und zum Rahmenlehrplan Deutsche Gebärdensprache wollen wir uns als Fachverband in eine weiterführende inhaltliche Diskussion einbringen.
Mit den Beiträgen von Dr. Kinze und Dino Capovilla zur inklusiven Beschulung, in welchen die Problematik aus der Sicht eines Kinderpsychiaters und eines Informatikers dargestellt wird, soll die Breite der zu führenden fachlichen und inhaltlichen Auseinandersetzungen verdeutlicht werden.
Wir würden uns freuen, wenn Sie sich an diesem Gedankenaustausch beteiligen. Die neu eingerichtet Internetplattform mit einem Newsletter bietet dazu Gelegenheit.

Karin Salzberg-Ludwig

Inhalt

Teamarbeit im Klassenzimmer 4
von Karin Salzberg-Ludwig

Pädagogische Inklusion – Hoffnung oder Illusion? *Anmerkungen eines Kinderpsychiaters von Dr. med. habil. Wolfram Kinze* 10

Stellungnahme vom vds Landesverband zum Behindertenpolitischen Maßnahmepaket für das Land Brandenburg 13

Bericht vom vds K-Landesreferententreffen in Potsdam *von Jens Müller* 18

„Runder Tisch Inklusive Bildung im Land Brandenburg" *Informationen von der 4. Beratung am 8. November 2012* 19

So einfach funktioniert Inklusion nicht 20
Stellungnahme zum Artikel „Inklusion – Gemeinsam anders" aus DIE ZEIT vom 31.5.2012
von Dino Capovilla

I N K L U S I O N Gemeinsam anders 23
von Martin Spiewak

Standardisierung der Feststellungsverfahren im Land Brandenburg *von Reinhard Wygasch* 24

Fachliche Stellungnahme zum Rahmenlehrplan Deutsche Gebärdensprache 25

Wie Katja* in die Schule kommt – Nachdenken über Inklusion und Teilhabe 26
von Reinhard Wygasch

Landesverband Sonderpädagogik e.V. Brandenburg

Vorstand

Landesvorsitzende	*Dr. Karin Salzberg-Ludwig*
stellv. Landesvorsitzender	*Reinhard Wygasch*
Geschäftsführer	*Dr. Uwe Plenzke*
Landeskassenführer	*Gregor Albrecht*
Schriftleiter	*Heiko Heinemann*
Schriftleiter	*Steffi Spiegl*

Liebe Leser

Sie finden die Anschriften, Telefonnummern und E-Mail-adressen des Vorstandes und der Referenten auf unserer Homepage.

www.vds-in-brandenburg.de

Teamarbeit im Klassenzimmer *1 *von Karin Salzberg-Ludwig*

1 Dieser Artikel wurde in einer umfassenderen Version in dem Buch Metzger, K./ Weigl,E. (2011): Inklusion – praxisorieniert. Cornelsen veröffentlicht.

Mit der Durchsetzung der Schulpflicht begann bereits vor zweihundert Jahren die Diskussion, wie guter Unterricht zu gestalten sei. Zahlreiche Schulreformer hoben hervor, dass die Lehrtätigkeit dann erfolgreich ist, wenn die individuellen Besonderheiten der Lernenden berücksichtigt werden. Das setzt ein zieldifferentes Arbeiten im Unterricht voraus. Obwohl das Thema der Differenzierung im Unterricht also hinlänglich bekannt ist, dominiert bis heute in deutschen Schulen das klassische „Einermodell". Die Annahme vorausgesetzt, dass es sich um eine homogene Lerngruppe handelt, wird hinter geschlossenen Klassenzimmertüren eine Lerngruppe eines Jahrgangs in einem Fach zu einem Thema mit einem Ziel in einem Tempo unter Zuhilfenahme einer Methode von einer Lehrkraft unterrichtet (Schley 1998, 114).

Für das Unterrichten unter integrativen bzw. inklusiven Bedingungen in einer heterogenen Lerngruppe ist dieser Ansatz nicht geeignet. Das „Einermodell" muss durch ein Modell ersetzt werden, welches zum einen die Vielfalt der Lernenden berücksichtigt und zum anderen davon ausgeht, dass Lehrende verschiedenster Professionen gemeinsam in einem Klassenzimmer arbeiten.

Soll es zur Normalität werden, dass eine Schule alle Kinder aufnimmt, unabhängig von deren Lernvermögen, körperlichen und geistigen Voraussetzungen und sozialem Hintergrund, dann müssen die Pädagogen darauf vorbereitet sein.

Bislang geschieht das in der universitären Lehrerausbildung in Deutschland eher nicht (Grüning 2010; Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2011).

Daraus leiten sich die Schwerpunkte dieses Beitrages ab. Zunächst wird der Frage nachgegangen, welche Voraussetzungen Pädagogen des Landes Brandenburg für die gemeinsame Arbeit in Schulklassen, in denen behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam lernen, mitbringen. Dem folgt eine theoretische Darstellung der Bezugssysteme für eine gelingende Teamarbeit. Daraus wird ein Konzept abgeleitet, in welchem vorgestellt wird, wie die Lehrerinnen und Lehrer auf diese gemeinsame Arbeit vorbereitet werden können.

Voraussetzungen

Im Rahmen von Masterarbeiten wurden an der Universität Potsdam im Bereich Allgemeine Sonderpädagogik von 2009 bis 2011 Befragungen zu den Voraussetzungen der Pädagogen für die Teamarbeit in integrativen bzw. inklusiven Settings an Brandenburger Grundschulen durchgeführt. Befragt wurden Sonderpädagogen und Regelschullehrkräfte, die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Klassenstufen 1 bis 4 der Regelschule gemeinsam unterrichten (Hartmann 2009; Konkel 2010; Staufenbiel/ Steblau 2011; Munck 2011).

Die Befragung fand nach dem Zufallsprinzip und auf freiwilliger Basis statt. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse aus den Befragungen von Staufenbiel und Steblau (2011) vorgestellt. Sie werteten Fragebögen von 96 Grundschullehrkräften und 81 Sonderpädagogen aus.

Mit Hilfe geschlossener Fragen wurde erhoben,

- welche Kenntnisse die Lehrkräfte zu den einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten mitbringen,
- welche Fähigkeiten zur Förderdiagnostik und –planung bereits entwickelt sind,
- wie der Kenntnisstand hinsichtlich möglicher Inter ventionsmaßnahmen und –verfahren ist
- und welche Bedingungen zur individuellen Förderung an der Regelschule vorhanden sind (Abb. 1).

In einem offenen Teil des Fragebogens konnte eine allgemeine Einschätzung zur Teamarbeit vorgenommen werden, wobei insbesondere danach gefragt wurde, was bereits gut funktioniert und was verbessert werden sollte (der Fragebogen liegt als internes Material an der Universität Potsdam vor).

Bezugspunkte für die Auswertung waren die vier Problemebenen – Persönlichkeits-, Beziehungs-, Sach- und Organisationsebene-, die Wocken bereits 1988 untersucht hat. Im Rahmen unserer Befragung konnte einerseits festgestellt werden, welche Voraussetzungen

für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte beim gemeinsamen Unterrichten von behinderten und nicht behinderten Kindern gegeben sind und andererseits konnte daraus abgeleitet werden, welche Bedingungen für eine gelingende Teamarbeit in den kommenden Jahren zu schaffen sind.

Da im Land Brandenburg seit 2007 Kinder mit Lern-, Verhaltens- und/ oder Sprachproblemen in der Regel ihre Schullaufbahn in der Grundschule beginnen, wurde erfragt, wie die Lehrkräfte auf die damit zusammenhängenden besonderen Aufgaben der Förderung vorbereitet sind. Die Regelschullehrkräfte und die Sonderpädagogen gaben an, welche Kenntnissen sie über Ursachen und Erscheinungsformen der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache haben (Abb. 1 und 2).

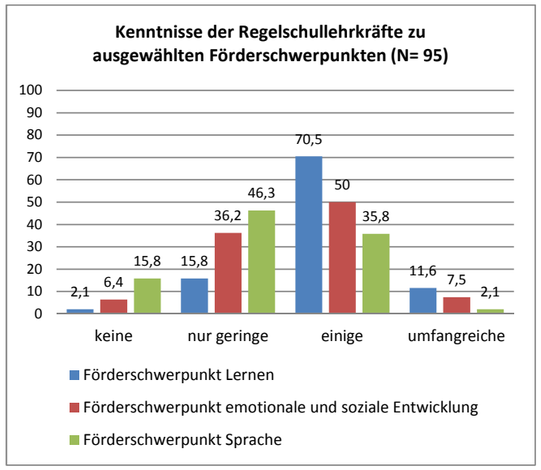

Abbildung 1: Kenntnisse der Regelschullehrkräfte zu ausgewählten Förderschwerpunkten

Es war zu erwarten, dass die Kenntnisse der Sonderpädagogen umfangreicher sind. Trotzdem wird deutlich, dass auch sie nicht für alle Problembereiche gleichermaßen gut ausgebildet sind. Lediglich im Förderschwerpunkt Lernen gaben 90,1 Prozent der Sonderpädagogen an, über umfangreiche Kenntnisse zu verfügen. 11,6 Prozent der Regelschullehrkräfte verfügten in diesem Bereich über umfangreiche und 70,5 Prozent über einige Kenntnisse. Über umfangreiche Kenntnisse zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verfügen 56,8 Prozent der Sonderpädagogen und 7,5 Prozent der Regelschullehrer. Die geringsten Kenntnisse beziehen sich auf den Förderschwerpunkt Sprache, in welchem 48,1 Prozent der Sonderpädagogen und 2,1 Prozent der Regelschullehrkräfte über umfangreiche Kenntnisse verfügen.
Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Fähigkeit der Lehrkräfte zur Diagnostik und Förderplanung, wobei insbesondere in dem Förderschwerpunkt Sprache die geringsten Fähigkeiten vorhanden sind.

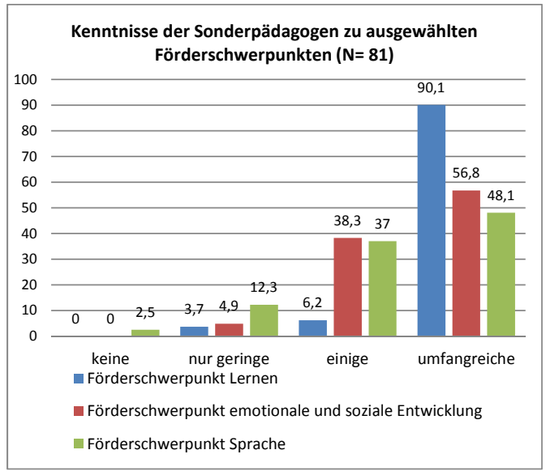

Abbildung 2: Kenntnisse der Sonderpädagogen zu ausgewählten Förderschwerpunkten

Um perspektivisch die Fachkompetenz von Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht an einer Regelschule effizient und im Sinne einer individuellen Förderung jedes Schulkindes nutzen zu können, ist von entscheidender Bedeutung, wie die gemeinsame Arbeit gestaltet wird. Dafür muss die Fähigkeit zur gemeinsamen Beratung, zum Erstellen von individuellen Förderzielen, deren Umsetzung und Evaluation entwickelt bzw. ausgebaut werden.
Daran arbeiten die Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer in den befragten Schulen. Obwohl Regelschullehrkräfte und Sonderpädagogen unabhängig voneinander befragt wurden, gab es einen Konsens in der Beantwortung folgender Items: *„Diagnostik und Förderung im Rahmen der förderdiagnostischen Lern-*

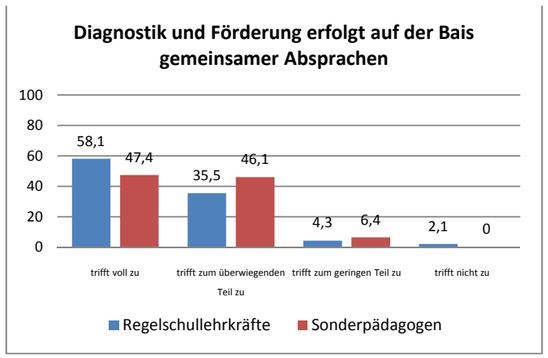

Abbildung 3: Diagnostik und Förderung erfolgt auf der Basis gemeinsamer Absprachen von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften

beobachtung erfolgt auf der Basis gemeinsamer Absprachen“ und *„Teamberatungen zur Unterstützung von Fördermaßnahmen erfolgen regelmäßig (monatlich)“* (Abb. 3 und 4).

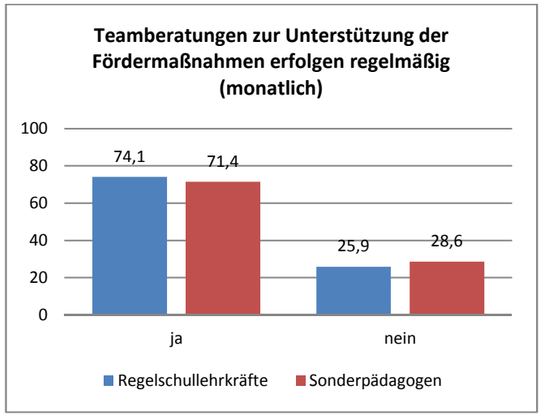

Abbildung 4: Teamberatungen von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften

Damit sind in den befragten Schulen bereits gute Voraussetzungen für gemeinsames Handeln gegeben.

Neben der Beantwortung der geschlossenen Fragen hatten die Kolleginnen und Kollegen des Weiteren die Möglichkeit, in einem offenen Teil eine allgemeine Einschätzung zum Gelingen der Teamarbeit vorzunehmen. Die Antworten wurden nach Sach-, Organisation-, Beziehungs-und Persönlichkeitsebene unterschieden.

Auf der *Sachebene* wurde nach normativ-didaktischen, methodisch-didaktischen und Problemen beim Umgang mit der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler unterschieden. Im Kontext einer differenzierten Einzelförderung im Klassenverband hoben einige die Befragten positiv hervor, dass der Unterricht gemeinsam geplant wird. Probleme sahen die Lehrerinnen u.a. darin, dass Möglichkeiten zur Förderung in kleinen Gruppen nicht ausreichend vorhanden sind, dass Zuständigkeiten nicht geklärt sind und dass die Offenheit gegenüber der Arbeit im Team fehlt. Im Hinblick auf das Umsetzen konkreter individueller Förder- und Interventionsmaßnahmen benötigen die Regelschullehrer fachliche Unterstützung. Unklarheiten gab es insbesondere im Zusammenhang mit der Bewertung erbrachter Schulleistungen und Möglichkeiten zur Anpassung der Rahmenlehrpläne an die Unterrichtung von Kindern mit einem besonderen Förderbedarf.

Die Aussagen der Lehrkräfte zu Problemen auf der *Organisationsebene* heben sich quantitativ von den Aussagen zu den weiteren Ebenen ab, wobei hier Faktoren überwiegen, die als negativ eingeschätzt werden. Bemängelt wird vor allem

- eine zu hohe Klassenfrequenz,
- der häufige Einsatz der Sonderpädagogen als Vertretungslehrer,
- Überlastung durch zu viele Aufgabenbereiche,
- fehlende Zeit für regelmäßige Absprachen und kontinuierliches gemeinsames Arbeiten in einer Lerngruppe.

Auf der *Beziehungsebene* äußerte sich der überwiegende Teil der Lehrkräfte positiv zu der praktizierten Zusammenarbeit zwischen den Sonderpädagogen und den Regelschullehrkräften, was vor allem auf die gegenseitige Akzeptanz, Kooperation und vorhandene Unterstützungssysteme zurückgeführt wird. Positiv wurde auch die Unterstützung integrativer Maßnahmen durch die Schulleitung hervorgehoben. Negativ wurde eingeschätzt, dass Probleme an Sonderpädagogen „delegiert“ werden und somit keine sinnvolle Arbeitsteilung stattfindet.

Auf der *Persönlichkeitsebene* wurden Probleme angesprochen, welche die Lehrerinnen und Lehrer mit den Verhaltensweisen ihrer Kollegen haben. Eine Selbsteinschätzung und Selbstreflexion eigener Verhaltensweisen wurde nicht vorgenommen.

Aus der Vielzahl der getroffenen Aussagen wird deutlich, dass beim Benennen von Problemen vorrangig Sach- und Organisationsprobleme angesprochen werden (Staufenbiel/ Steblau 2011, S. 139 ff.; Munck 2011, S. 44 ff.).

Mit der von Munck (2011, S. 46) entwickelten graphischen Darstellung soll verdeutlicht werden, in welcher Intensität oder auch Helligkeit Probleme auf den einzelnen Ebenen erkannt und öffentlich benannt wurden (Abb. 5).

Bei der Ermittlung der Problemfelder auf der organisatorischen und der sächlichen Ebene wird deutlich, welche Alltagshürden die Pädagogen im gemeinsamen integrativen Unterricht sehen. Daraus können konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen abgeleitet werden. Einige davon wären:

- verlässliche kleine Lerngruppen schaffen (max. 20 Kinder),
- Sonderpädagogen werden zu einem festen Bestandteil der Regelschule und des Klassenverbandes,
- für Vertretungsstunden gibt es einen festen Pool,
- feste Zeiten für die Teamarbeit werden eingeplant und durch Abminderungsstunden ausgeglichen,
- Zusatzstunden für die konkrete Lernzielplanung und Förderung werden vorgehalten,
- normativ-didaktische und methodisch-didaktische Fragen werden regelmäßig diskutiert.

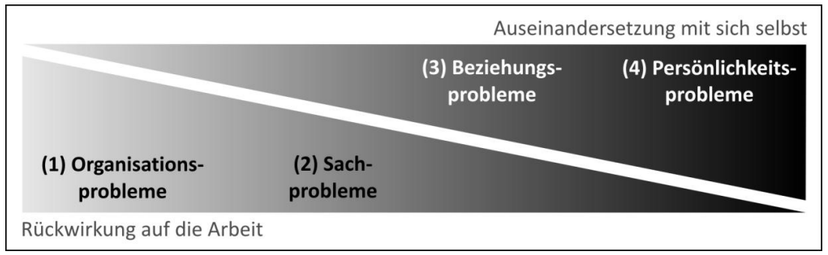

Abbildung 5: Wahrnehmungsverlauf einzelner Problemebenen (Munck 2011, S.46)

Schwieriger wird es, die auf der Beziehungs- und Persönlichkeitsebene liegende Probleme anzusprechen. Kooperative Lern- und Beratungssituationen und eine kollegiale Supervision sind dafür unverzichtbar. Ein durchdachtes und bewährtes Konzept hat Mutzeck (2005; 2008) vorgelegt. In Anlehnung an dieses Konzept soll im Folgenden dargestellt werden, wie die Bedingungen für eine gute Teamarbeit in inklusiven Settings herzustellen sind.

Umsetzung

Bezugssysteme

Für die Gestaltung der Teamarbeit in der Schule sind drei Bezugssysteme von entscheidender Bedeutung (Abb. 6).

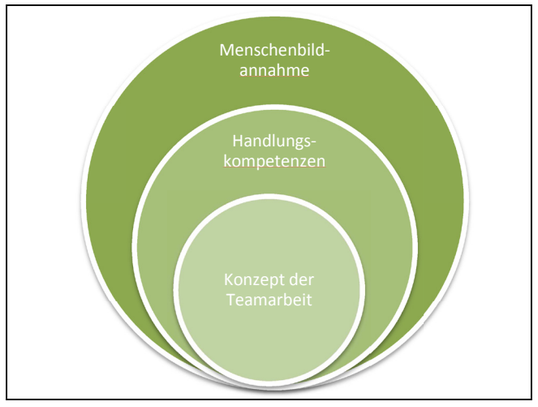

Abbildung 6: Bezugssysteme der Teamarbeit

Den alles umschließenden Rahmen stellt die Menschenbildannahme dar *(1. Ebene). Die Wert- und Normvorstellungen der handelnden Personen prägen die Akzeptanz der Verschiedenheit und des Andersseins von Menschen. Darin liegt die Grundlage für die bedingungslose Annahme aller Schülerinnen und Schüler in inklusiven Schulen.* Im Kontext schulischer Anforderungen kann akzeptiert werden, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler voneinander abweichen. Auch wenn ein Kind aufgrund seiner kognitiven Voraussetzungen das Lesen, Schreiben und Rechnen nicht oder nur eingeschränkt erlernen kann, wird es bedingungslos angenommen und anerkannt. Im Mittelpunkt pädagogischen Handelns steht immer das einzelne Kind mit seinen speziellen Bedürfnissen. Basiert pädagogisches Tun auf diesem Fundament, dann können Kinder und Jugendliche mit sehr speziellen Bedürfnissen in der allgemeinen Schule gut unterrichtet werden.

Darauf aufbauend sind *Kenntnisse über den Ablauf von Lernprozessen, über Handlungskompetenzen zur Diagnostik von Beeinträchtigungen im Lernverhalten und Kenntnisse angemessener Förder- und Interventionskonzepte nötig,* um den komplexen Anforderungen der individuellen Förderung in der Regelschulklasse gerecht werden zu können (2. Ebene). Unter Berücksichtigung der bio-psycho-sozialen Einheit des Menschen werden mögliche Einflussfaktoren menschlichen Handelns hinterfragt und entsprechende Unterstützungsangebote entwickelt.

Auf dieser Grundlage kann ein K*onzept zur Gestaltung der Teamarbeit* von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften entwickelt werden. Diesem Ansatz liegen Erkenntnisse aus der Kommunikationspsychologie sowie den psychologischen Grundlagen der Gestaltung von Beratungsprozessen zugrunde (3. Ebene).

Konzept der Teamarbeit

Im Rahmen dieses Beitrages soll näher auf die 3. Ebene eingegangen werden, da hieraus praktische Handlungskonsequenzen abzuleiten sind. Im Mittelpunkt stehen Faktoren zur erfolgreichen Gestaltung der Teamarbeit von Lehrkräften.

Im Gegensatz zu einer zufällig entstandenen Gruppe, beispielsweise einem Lehrerkollegium einer Schule,

in der die Interessenlage und das Anliegen der einzelnen Mitglieder sehr unterschiedlich sein können, rückt bei einem Team die Gemeinsamkeit der Arbeit stärker in den Mittelpunkt. Die Identifikation mit dem Team steht an erster Stelle. Daraus erwächst die Motivation zur Mitarbeit. Die Fähigkeiten der einzelnen Teammitglieder ergänzen sich und werden produktiv eingesetzt. Jeder wird als Experte für seinen Bereich anerkannt und dieses Expertentum wird genutzt, um zu dem gemeinsam festgelegten Ziel zu gelangen. „Trittbrettfahrer“ gibt es in einem Team nicht. Gleichzeitig wird Konkurrenzdenken durch Vertrauen, Achtung, Wertschätzung und Toleranz ersetzt (siehe auch: Krüger 2009, S. 9 f.)

Eine Gruppe wird somit dann zum Team, wenn alle Mitglieder „an einem Strang ziehen“, die Zusammenarbeit verbindlich und gut organisieren, einen offenen Kommunikationsprozess führen und sich gegenseitig achten.

Damit sind dominant die Beziehungs- und Persönlichkeitsebene angesprochen.

Auf der *Persönlichkeitsebene* setzen sich die Lehrkräfte zunächst intern mit dem Phänomen der inklusiven Beschulung auseinander. Eigene Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen werden, einem lösungs- und erfolgsorientierten Ansatz folgend, hinterfragt. Solche Fragen könnten sein:

***W**as weiß ich über Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen?*

***W**elche Möglichkeiten des Erkennens von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten habe ich?*

***W**elche didaktisch methodischen Voraussetzen sind mir bekannt, um in einer heterogenen Lerngruppe zu unterrichten?*

***W**elche Fähigkeiten zur Intervention stehen mir zur Verfügung?*

***W**elches Expertentum bringe ich in die Teamarbeit ein?*

***W**elche Erfahrungen habe ich bereits in der kooperativen Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen?*

***W**as möchte ich weiterhin lernen?*

Die Beantwortung dieser Fragen zielt zum einen auf eine Selbstreflexion vorhandener Fähigkeiten ab und ermöglicht zum anderen ein ressourcenorientiertes Herangehen. Vorhandene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse bilden die Grundlage für die Entwicklung neuer Kompetenzen.

Solch eine Herangehensweise stärkt jedes einzelne Mitglied der Gruppe, weil nicht danach gefragt wird, was die einzelnen Personen noch nicht können, sondern was sie schon können!

Der Prozess des eigenen Nachdenkens wird angeregt, aber nicht verordnet.

Für die Gestaltung eines positiven Arbeitsklimas sind auf der *Beziehungsebene* die vorhandenen Sozialkompetenzen in einer Gruppe entscheidend, wobei solche Grundhaltungen wie Empathie, Akzeptanz und Kongruenz bedeutungsvoll sind. Diese Grundhaltungen sind nicht automatisch gegeben, können aber durch eine Selbstreflexion erlernt werden (Mutzeck 2005, S. 97ff.).

Hier kann die Auseinandersetzung mit nachfolgenden Fragen hilfreich sein:

***W**ie gelingt es mir, mit anderen Kollegen in Kontakt zu treten?*

***B**in ich meinen Kolleginnen und Kollegen gegenüber offen und ehrlich?*

***K**ann ich Gedanken, Gefühle und Wertvorstellungen ansprechen und akzeptieren, auch wenn sie von meinen abweichen?*

***B**in ich bereit, mich in andere Menschen hineinzuversetzen, einzufühlen?*

***K**ann ich meine eigene Sichtweise einbringen und die anderer akzeptieren?*

In dem klassischen „Einermodell“ sind solche Problem- und Fragenstellungen eher sekundär. Im Rahmen der Teamentwicklung ist deren Lösung unabdingbar. Das kann in einem schrittweisen Prozess angebahnt werden.

Um in diesem Kontext tragfähige Beziehungen aufzubauen, sollte den Lehrerkollegien die Möglichkeit einer kollegialen Supervision eingeräumt werden.

Mutzeck betrachtet diese Form der Supervision als professionelle und kollegiale Hilfe zur Selbsthilfe

(2008, S.51). Erlebnisse am Arbeitsplatz werden in der Gruppe mit dem Ziel reflektiert, Probleme und Konflikte gemeinsam zu lösen. Nach Mutzeck geht es in der kollegialen Supervision um folgende Lernprozesse:

- „- die systematische Reflexion eigener und fremder Arbeitsprozesse einschließlich konstruktiver Rück meldungen,
- Ideen und Denkanstöße der Gruppenmitglieder zur Gestaltung der eigenen Arbeit,
- Beratung bei Problemen und Unterstützung bei deren Bewältigung,
- Verbessern und Vertiefen der Beratungskompetenz durch fachliches und persönliches Lernen mit unmittelbarem Transfer in die Praxis und
- Austausch von Fachwissen und Erfahrungen“ (Mutzeck 2005, S. 133f.)

In dem 2011 erschienen Buch zur „Lernförderung im Team“ werden grundlegende Elemente und Umsetzungsschritte der Teamberatungen zur individuellen Lernförderung beschrieben (Salzberg-Ludwig, Matthes 2011). Inhaltliche Schwerpunkte dieser Beratungen sind

- die Analyse der Lernausgangslage der Schülerin/ des Schülers in ausgewählten Lernbereichen (Ist-Zustand),
- die Entwicklung von konkreten, überschaubaren Förderzielen, die in den nächsten sechs Wochen zu erreichen sein sollen (Soll-Zustand),
- Festlegung konkreter Maßnahmen zur individuellen Lernförderung im Schulalltag (Weg)
- Maßnahmen zur Koordination der Teamarbeit durch genaue Festlegung der Aufgabenfelder der Pädagogen (Weg).

Zum Erfolg führen solche Teamberatungen, wenn

- ein positives Klima vorherrscht und sich alle wohlfühlen,
- die Arbeit aller geschätzt wird und
- Gleichberechtigung die Zusammenarbeit prägt.

Wenn die Lehrerinnen und Lehrer sich an ihrer Schule wohlfühlen, können sie dieses Gefühl auf ihre Schülerinnen und Schüler übertragen. Dann kann sich eine Schule entwickeln, die allen Kindern und Lehrern gerecht wird, in der Anderssein normal ist.

Literatur:

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (Hrsg.) (2011=: Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen. Odense, Dänemark

Grüning, E. (2010): Sonderpädagogische Kompetenz im Lehramtsstudium für den Lehrerberuf an Regelschulen. In: Verband Sonderpädagogik (Hrsg.) (2010): Inklusion braucht Professionalität. Beiträge zum Sonderpädagogischen Kongress 2010 in Weimar (CD-Rom)

Hartmann, A. (2009): Empirische Untersuchung zur Teamarbeit zwischen Sonderpädagogen und Grundschullehrkräften in integrativen Settings. Masterarbeit. Universität Potsdam

Krüger, W. (2009): Teams führen. Hannover. Haufe-Lexware

Munck, A. (2011): (Rahmen-)Bedingungen für das Gelingen von Teamarbeit in inklusiven Settings. Masterarbeit. Universität Potsdam

Mutzeck, W. (2005): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim, Basel. Beltz

Mutzeck, W. (2008): Methodenbuch Kooperative Beratung: Supervision, Teamberatung, Coaching, Meditation, Unterrichtsberatung, Klassenrat. Weinheim, Basel. Beltz

Salzberg-Ludwig, K.; Matthes, G. (Hrsg.) (2011): Lernförderung im Team. Berlin. Cornelsen Verlag SCRIPTOR

Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H.; Schley, W.; Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck. Studien-Verlag, S. 111-159

Staufenbiel, C.; Steblau, J. (2011): Teamarbeit in integrativen Settings im Land Brandenburg – auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen dargestellt. Masterarbeit. Universität Potsdam

Wocken, H. (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, H.; Antor, G.; Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg. Curio

Dr. Karin Salzberg-Ludwig

Pädagogische Inklusion – Hoffnung oder Illusion ?

Anmerkungen eines Kinderpsychiaters *von Dr. med. habil. Wolfram Kinze*

Bildungspolitische Zielstellungen

Inklusion, Integration, Rehabilitation – diese Begriffe umschreiben Bemühungen, bestehende Einschränkungen durch spezielle Maßnahmen auszugleichen, in der Hoffnung, den Betroffenen die (Wieder-)Eingliederung in das „normale Leben“ zu ermöglichen. Ist eine solche Zielstellung tatsächlich zu verwirklichen – oder bleibt sie eineWunschvorstellung ?

„In Brandenburg sollen ab 2019 alle Kinder – unabhängig von ihren Voraussetzungen – gemeinsam eine Schule besuchen.“ Bildungsministerin Münch: Kein Kind soll dann mehr wegen eines besonderen Förderbedarfs im Lernen, in der sprachlichen Entwicklung oder im Verhalten seine Schule im Wohnumfeld verlassen müssen. Damit soll die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen umgesetzt werden. Schon vom Schuljahr 2013/14 an sollen alle Grundschulen in der Lage sein, jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkten und Defiziten im Lernen, in der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie der Sprache aufzunehmen. Später sollen Schüler mit geistigen und körperlichen Behinderungen einbezogen werden. (Lausitzer Rundschau vom 21.4.2011)

Entwicklungspsychologische Gesetzmäßigkeiten

Ein Kind wird mit unterschiedlichen Voraussetzungen in unterschiedliche Verhältnisse hineingeboren und entwickelt sich unterschiedlich. In einer demokratischen Gesellschaft hat jeder Mensch grundgesetzlich gleiche Rechte, gilt in seiner Menschenwürde als gleichwertig und hat auch gegenüber den geltenden Gesetzen die gleichen Pflichten.

Innerhalb dieser für alle gleichermaßen geltenden Rahmenbedingungen sind jedoch die einzelnen Menschen keineswegs gleich, sondern in ihrem Verhalten unverwechselbar und einmalig.

Das menschliche Verhalten wird bestimmt durch drei Einflussbereiche:

1. genetisch-konstitutionelle Voraussetzungen

- im körperlichen Bereich (Geschlecht, Körperbau, Sinnesfunktionen, allgemeine Regulationsfähigkeit)
- im psychischen Bereich lassen sich vier wesentliche Faktoren unterscheiden:
  - allgemeine geistige Leistungsfähigkeit (sog. Intelligenz) einschließlich spezieller Begabungen (oder Schwächen)
  - Gedächtnisfunktionen (kurzfristige Merkfähigkeit, langfristiges Erinnerungsvermögen)
  - Grundstimmung, Temperament, gefühlsmäßige Ansprechbarkeit,
  - Antrieb, Ausdauer, Konzentration, allgemeines Aktivitätsniveau

2. Einflüsse der Umgebungsbedingungen

Eltern, Geschwister, Verwandtschaft; kultureller Hintergrund; materielle Möglichkeiten; Wohnumfeld.
Hieraus ergeben sich unterschiedliche Lernangebote, einmal im familiären Bereich, zum anderen durch Institutionen (Kita, Schule, Berufsausbildung), aber auch durch außerfamiliäre Freundschaften / Feindschaften, durch selbst gewählte Aktivitäten (Sport, Musik, Hobby) und wesentlich auch durch die Medien (Fernsehen, Musik, Computerspiele, Facebook).

3. entwicklungsbiologische / entwicklungspsychologische Besonderheiten

Das Grundverhalten wird wesentlich von Lebensalter und Entwicklungsstand geprägt. „Schulreife“ und „Pubertät“ sind beispielhafte Schlüsselbegriffe, weil sie Entwicklungsaufgaben und damit sowohl Chancen wie auch Risiken umfassen.

Diese drei Faktoren sind für jede Entwicklung maßgebend, ihnen ist jeder Mensch unterworfen.

Zusätzlich können *krankhafte Störungen* einsetzen, sowohl in den körperlichen wie auch in seelisch-geistigen Bereichen, die das Leistungsvermögen beeinflussen.

Für das *aktuelle Verhalten* spielen sich aus der jeweiligen Situation ergebende Anreize bzw. Hemmnisse eine wesentliche Rolle. Ein ermüdetes Kind kann kaum noch etwas lernen, ein gelangweiltes Kind wird durch ein interessantes Angebot angeregt, unter Gruppendruck kommt es zu Handlungen, die allein nie geschehen wären.

Besonderheiten von Kindern mit Behinderungen

Behinderungen sind dauerhafte Einschränkungen in unterschiedlichen Leistungsbereichen – Bewegungsfähigkeit, Hören und Sehen, geistige Entwicklung, chronische Krankheiten (Diabetes, Asthma, Epilepsie, Migräne usw.). Je nach Ausprägungsgrad und Kombination mit anderen Störungen beeinträchtigen sie die Entwicklungsmöglichkeiten und bedürfen besonderer Unterstützungsmaßnahmen (Hilfsmittel, Medikamente, Übungsbehandlungen, Sonderpädagogik).
Auch Störungen in der Verhaltensregulation können die Entwicklung nachhaltig beeinträchtigen, ihnen können ebenfalls krankhafte Veränderungen zugrunde liegen, auch kombiniert mit unzureichenden erzieherischen Bedingungen.

Je nach Art und Schwere der Behinderung, aber auch je nach Alter und Entwicklungsstand erlebt das Kind seine Einschränkungen und Möglichkeiten, wobei therapeutische Maßnahmen und erzieherische Betreuung wesentlichen Einfluss haben. Dabei zeigt auch das Kind mit Behinderung entwicklungstypische Besonderheiten – möchte seinen Willen durchsetzen, möchte Anforderungen ausweichen, möchte im Mittelpunkt stehen. Die erzieherische Balance zwischen störungsspezifischer Rücksichtnahme und entwicklungsbezogenen Forderungen bleibt schwierig.

Allgemeine Erwartungen von Eltern

Das Anspruchsniveau der Eltern liegt schon vor der Geburt des Kindes fest – braves Kind, guter Schüler, etwas besser als die anderen, soll es mal zu etwas bringen, worauf auch die Eltern stolz sein können.
Diese allgemeinen Ziele werden im Einzelfall sehr unterschiedlich umgesetzt – intensive häusliche Förderung und Kontrolle bis hin zu Gängelung und Überforderung oder Abgeben aller Verantwortung für Bildung und Erziehung an Kindergarten und Schule bis hin zur Vernachlässigung. Dazwischen liegen alle Übergänge, kompliziert durch Partnerkonflikte, Geschwisterrivalität, Arbeitslosigkeit und eigene Krankheiten.

Bei allen Unterschieden in den persönlichen erzieherischen Zielsetzungen kommt es fast immer zur Übereinstimmung zwischen den Eltern, wenn „Störendes“ auftritt – Behinderte, Ausländer, Verhaltensgestörte, Asoziale. Dann regt sich die menschliche Neigung, solche Problemfälle auszusondern, anderen zuzuschieben, Institutionen zum Beheben dieser Schwierigkeiten aufzufordern. Die eigene Bereitschaft, sich selbst aktiv an der Eingliederung zu beteiligen, bleibt im Allgemeinen gering.

Eltern eines behinderten Kindes

Eltern eines Kindes mit Behinderung sind diesem Schicksal unvorbereitet ausgesetzt, sie müssen ihre Erwartungshaltungen oft schmerzlich korrigieren. Es ist immer wieder bewundernswert, wie viele Eltern ein sehr enges Verhältnis zu ihrem Kind bewahren. Und es ist auch nachvollziehbar, wenn Eltern mit diesen Anforderungen nicht zurecht kommen, sich in Fragen verstricken, wer Schuld hat an diesem Unglück, sich zurückziehen oder dieses Kind nicht ertragen können.
Wenn sie sich Rat und Hilfe holen wollen, erleben sie, dass auch die „Experten“ sehr unterschiedliche Auffassungen vertreten – Abwarten oder Frühförderung, Hilfsmittel oder Eigenleistung, Sonderschule oder Inklusion. Auch die Erfolgsaussichten werden sehr unterschiedlich beurteilt – das wächst sich aus oder: da lässt sich nicht viel machen; heutzutage ist doch alles möglich oder: da sind die Grenzen weiterhin eng.
Wer Hoffnungen weckt und diese als Gewissheiten verkauft, hat zumeist auch kommerzielle Interessen – Nahrungsergänzungsmittel, Trainingsgeräte, Förderprogramme, Delphin-Therapie. Vieles davon ist teuer, aber nutzlos, bindet die familiären Möglichkeiten, endet in der Enttäuschung. Vieles ist sinnvoll und wichtig für die Entwicklung, benötigt aber sachkundige Begleitung und auch das gemeinsame Bearbeiten von Rückschlägen, denn nicht alles wirkt immer und in jedem Einzelfall.

Kinder untereinander

Kinder und Jugendliche sind egoistisch, grausam und faul – und sie sind hilfsbereit, mitleidsvoll und lernwillig, je nach Entwicklungsbedingungen und aktuellen Gegebenheiten. Schwächen der anderen werden rasch erfasst, in jeder Gruppe oder Klasse gibt es die „Zielscheiben“. Mobbing richtet sich immer gegen die Schwächeren, gegen die weniger Attraktiven, gegen die, die anders sind. Dadurch wird die eigene Position (scheinbar) aufgewertet und abgesichert. Einen Schwächeren gegen die Stärkeren in Schutz zu nehmen, dazu gehören Mut und Selbstvertrauen in einem Ausmaß, das nur von wenigen erreicht wird.

Wenn leistungsschwächere, körperbehinderte, verhaltensgestörte Kinder zusammen mit „normalen“ Kindern betreut und beschult werden sollen, müssen hierzu ausreichende erzieherische Rahmenbedingungen geschaffen werden. Sie ergeben sich nicht von selbst. Erziehung heißt kontinuierliche Beeinflussung des Verhaltens mit dem Ziel, mit anderen auszukommen und doch seinen eigenen Weg zu finden. Gemeinsame Überzeugungen, Anreize und Bestätigungen,

aber auch Korrekturen und Wiedergutmachungen bilden die Grundlage. Funktionieren kann das nur, wenn Kinder und Erzieher etwa die gleichen Vorstellungen haben, sonst kommt es nur zu Scheinanpassungen, die sofort aufgegeben werden, wenn die unmittelbare Kontrolle nachlässt.

Lehrer

Eine Schule ohne zentrale Schulverwaltung ist vorstellbar, eine Schule ohne Lehrer ist nicht möglich. Die Lehrer sind wesentlich wichtiger als Schulgebäude und technische Ausstattung. Sie lassen sich nicht durch wissenschaftlich exakt programmierte Unterrichtsautomaten ersetzen.
Sie sollen den Unterrichtsstoff beherrschen, aber auch seine didaktische Umsetzung. Sie sollen jedes Kind individuell fördern, dabei aber alle gleich behandeln. Sie sollen nicht nur Bildung vermitteln, sondern auch zu sozialem Verhalten erziehen. Sie sollen den Bedürfnissen der Kinder entgegenkommen und auch die Erwartungen der Eltern erfüllen. Und jetzt sollen sie auch noch für alle Behinderungsarten pädagogisch kompetent sein.
Lehrer sind Zielscheibe öffentlicher Anwürfe („faule Säcke“ nach Gerhard Schröder) und dienen als Witzfiguren (Lehrer ist kein Beruf, sondern eine Diagnose). Sie sind den aggressiv-oppositionellen Tendenzen ihrer heranwachsenden Schüler ausgesetzt, auch deren oft nur geringer Anstrengungsbereitschaft. Sie sollen die allseitige Erwartung erfüllen: Lernen macht Spaß.
Sie werden nach wenig transparenten Entscheidungen von einer zentralen Schulbehörde verwaltet und mit Bildungsreformen überzogen, auf die sie nur geringen Einfluss nehmen können.
In Brandenburg sind ca. 600 Lehrer dauerhaft krank. (Lausitzer Rundschau vom 4.6.2011)

Pädagogische Möglichkeiten

Die dargestellte Vielschichtigkeit aus Anlagen, Milieu und Entwicklungsphase, aus Krankheiten und Störungen, aus situativen Möglichkeiten und Grenzen macht deutlich, dass einfache Lösungen der damit verbundenen Probleme nicht zu erwarten sind.

Grundsätzlich sind für die pädagogische Versorgung von Kindern mit Behinderungen zwei Wege möglich:

1. Sonderschuleinrichtungen mit dem Vorteil der Konzentration von schädigungsspezifischen Hilfsmöglichkeiten (Lehrmaterial, Hilfsmittel, Räumlichkeiten) sowie pädagogischen Spezialisierungen und Erfahrungen, aber auch der Betreuung innerhalb einer Gruppe vergleichbarer Leistungsmöglichkeiten, jedoch mit dem Nachteil der Ausgrenzung und der fehlenden Gleichwertigkeit der Abschlusszeugnisse.

2. „Inklusion“ in den „normalen“ Schulbetrieb mit dem Vorteil, dass alle Kinder die gleiche Einrichtung besuchen, jedoch mit dem Nachteil mangelnder störungsspezifischer Hilfen und pädagogischer Kompetenzen und auch der für behinderte Kinder oft entmutigenden Konkurrenz mit den konstitutionell Leistungsstärkeren. Dabei wird die erforderliche Einzelzuwendung des Lehrers für den „Behinderten“ zu Lasten der Unterrichtung der „Normalen“ gehen.

Nur wenn innerhalb einer Klasse mehrere Lehrkräfte tätig sind, kann eine individuelle Förderung umgesetzt werden, sofern Sachverstand, Hilfsmittel und Räumlichkeiten das hergeben und die Zahl der Lehrer deutlich aufgestockt wird.
Problematisch wird es, wenn Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen die gleiche Klasse besuchen, wenn Kombinationen von geistigen Behinderungen mit körperlichen Störungen vorliegen und wenn Verhaltensstörungen hinzukommen. Diese Situation ist dann pädagogisch kaum noch zu bewältigen.

Die Entscheidung, diese komplexe Problematik durch die Schließung der Sonderschulen zu lösen, ist sicher gut gemeint, und schön wäre es, wenn sie zum Ziel führen könnte. Aber was ist das Ziel?
Sollen sich die bestehenden Behinderungen durch die „Inklusion“ aufheben lassen?
Soll jedes Kind den gleichen Schulabschluss erwerben können, auch wenn seine Leistungsmöglichkeiten so sehr unterschiedlich sind?
Soll nach einem übergreifenden Lehrplan unterrichtet werden – mit welchen Bildungszielen?
Sollen sich die tief verwurzelten Vorurteile gegenüber „Behinderten“ dadurch auflösen?

Verbesserungen in der schulischen und sozialen Situation von behinderten und nicht behinderten Schülern lassen sich nur durch gemeinsame Anstrengungen aller Beteiligten erreichen – der Schüler, der Eltern und Erzieher, der Lehrer, der staatlichen Institutionen, aber auch der helfenden Professionen – Jugendhilfe, Ärzte, Therapeuten.
Wenn Entscheidungen über tiefgreifende Umstrukturierungen erfolgen, müssen die Ziele definiert und mögliche Risiken bedacht werden, guter Wille allein reicht nicht, selbst wenn er sich auf eine UN-Konvention beruft.
Sinnvoll wären zunächst Modellversuche, in denen einzelne Schulen Angebote zur Inklusion umsetzen und hierbei fachlich begleitet werden, auch Kinderpsychiatrie und Psychotherapie könnten hierbei hilfreich sein und sind dazu bereit. Vorrangig sind pädagogischer Sachverstand, verbunden mit hoher Einsatzbereitschaft, aber auch die Mitwirkungsbereitschaft von Schülern und Eltern erforderlich. Einsame Entscheidungen „von oben“ werden der Vielfalt der Probleme nicht gerecht und können der wichtigen gesellschaftlichen Aufgabe zur Integration / Inklusion behinderter Menschen eher schaden als nutzen.

Dr. med. habil. Wolfram Kinze
Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie

Chefarzt der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Lübben von 1977 bis 2007

Anschrift: Eschenallee 40, 15907 Lübben

Stellungnahme vom vds Landesverband zum Behindertenpolitischen Maßnahmepaket für das Land Brandenburg

Das behindertenpolitische Maßnahmepaket zur Umsetzung der UN Behindertenrechtskonvention wurde von der Landesregierung Brandenburg unter Federführung des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie erarbeitet und ist veröffentlicht unter:
http://www.masf.brandenburg.de/cms/detail.php/bb1.c.273903.de/bbo_products_list_product

Der Verband Sonderpädagogik begrüßt ausdrücklich die Initiative der Landesregierung des Landes Brandenburg, die UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen und bietet seine fachliche Kompetenz für den vor uns liegenden Prozess der Umgestaltung an. Als Fachverband sehen wir unsere besondere Verantwortung darin, uns für die Schaffung und Einhaltung notwendiger Rahmenbedingungen und Standards schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen einzusetzen.

Der Landesverband ist als Fachverband am Runden Tisch Inklusive Bildung im Land Brandenburg vertreten und in diesem Zusammenhang an dem angestrebten offenen Meinungsaustausch aktiv beteiligt. Es ist wichtig, dass an diesem Tisch möglichst viele verschiedene Meinungen zu Gehör gebracht werden.

Im Folgenden möchten wir zu den Maßnahmen im Handlungsfeld Erziehung und Bildung unsere Positionen darstellen und Hinweise geben. Erste fachliche Stellungnahmen, Einschätzungen und Fragestellungen vom 6. Sonderpädagogischen Fachtag unseres Landesverbandes am 17.09.2012 in Bernau sind einbezogen worden.

Nr.	Maßnahmen	Zuständigkeit	Zeitraum	Finanzierung
Bereitstellung inklusiver Angebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf				
1.7	**Erhöhung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die einen Abschluss an einer allgemeinbildenden Schule ihres Wohnumfeldes anstreben, durch den sukzessiven Ausbau des gemeinsamen Unterrichts in Grundschulen und weiterführenden Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf „Lernen“, „soziale-emotionale Entwicklung“, „Sprache“ (LES); Zugleich Stärkung sozialer und kognitiver Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler**	MBJS	fortlaufend	Im Rahmen verfügbarer Haushaltsmittel

Nr.	Maßnahmen	Zuständigkeit	Zeitraum	Finanzierung
	a) Erprobung von Inklusionskonzepten und Entwicklung von Beispielen guter Praxis durch Aufbau von Schulen mit dem Profil „Inklusive Schule“ in allen Schulamtsbezirken auf der Basis entsprechender Erziehungs- und Bildungs-konzepte mit fachlicher Begleitung, mit veränderter Personalzumessung auf Basis der Schülerzahlen, sozialräumlicher Strukturen sowie der bisherigen Bedarfe. Stärkung und Akzeptanz von Inklusion durch Aufklärung und Information an den Schulen		ab Schuljahr 2012/13	

Stellungnahme des vds
Die gesamte Stellungnahme zum Vorhaben Pilotschulen zur inklusiven Beschulung ist auf unserer Homepage: *www.vds-in-brandenburg.de/.*
Wir erwarten als Fachverband eine fachliche und wissenschaftliche Begleitung des Vorhabens Pilotschulen. In der Beratung am Runden Tisch Inklusive Bildung am 08.11.12 wurde die zukünftige wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Potsdam bestätigt.

	b) Optimierung der individuellen Förderung in der allgemeinen Schule durch Bereitstellung inklusiver Angebote in der Primarstufe für alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LES in Wohnortnähe, (beginnend mit Jahrgangs-stufe 1 aufwachsend)		Vorbereitung ab 2012, Umsetzung ab Schuljahr 2015/16	

Stellungnahme des vds
Dieser Punkt wirft eher Fragen als Zielstellungen auf. Was ist der Unterschied zwischen allgemeinbildenden und allgemeinen Schulen? Was ist in diesem Zusammenhang Optimierung? Was ist unter inklusiven Angeboten zu verstehen?

1.8.	**Entwicklung einer gemeinsamen Strategie von Land, Schulträgern und den Kommunalen Spitzenverbänden zum Aufbau eines flächendeckenden Netzes inklusiver Schulen für die Erstellung von Schulentwicklungs(teil)plänen „Inklusion“**	MBJS, Schulträger	ab 2012	Keine zusätzlichen Kosten

Stellungnahme des vds
Eine gemeinsame Schulentwicklungsplanung ist dringend notwendig und wird vom vds befürwortet. Die baulichen Gegebenheiten und die in den letzten Jahren durch Schulträger erfolgte umfängliche Modernisierung von Förderschulen sollten berücksichtigt werden.
Wie werden zukünftig freie Schulen (auch für Schüler mit Förderbedarf) in der Schullandschaft mit in die Schulentwicklungsplanung mit einbezogen? Ganz sicher sind mit dieser spezifischen Schulentwicklungsplanung zusätzliche Kosten zu erwarten (Bau- und Planungskosten). Erforderlich ist der Einsatz von qualifizierten und sonderpädagogischen Fachkräften, Therapeuten, Sozialarbeitern usw.

Nr.	Maßnahmen	Zuständigkeit	Zeitraum	Finanzierung
1.9	**Abstimmung zwischen dem Land, den Schulträgern und den Kommunalen Spitzenverbänden über die quantitative Ausweitung der Angebote des gemeinsamen Unterrichts in Grundschulen und weiterführenden Schulen im Bereich KSHGA (körperlich-motorische Entwicklung, Sehen, Hören, geistige Entwicklung, Autismus)**	MBJS, Schulträger	fortlaufend	Im Rahmen verfügbarer Haushaltsmittel des Landes und der Schulträger

Stellungnahme des vds
Es ist eine Abstimmung erforderlich, jedoch kann es nicht nur um eine quantitative, sondern es muss auch um eine qualitative Abstimmung gehen.
Weitere Kriterien müssen die

1. ausreichende Stundenbemessung für den Einsatz des Personals,
2. personelle Kontinuität für den Unterricht und die Begleitung
3. und die Vernetzung von fachlichen Angeboten sein.

Zu berücksichtigen sind die KMK-Empfehlungen und sonderpädagogischen Standards des vds-Bundesverbandes zu den einzelnen Förderschwerpunkten.

Die regionalen Absicherung der pädagogisch fachlichen Beratung und Förderung (z.B. für Schüler mit Autismus-Spektrum- Störung (ASS) muss Berücksichtigung finden.

Es muss also um eine

- flächendeckende, verlässliche Versorgung für Schüler in den benannten Förderschwerpunkten,
- eine Einbeziehung anderer Leistungsträger für schulbegleitende Maßnahmen und
- eine klare Abstimmung der Finanzierung für erforderliche unterstützende Leistungen geben.

Inklusion kann nicht vom Haushaltsvorbehalt abhängen.

Nr.	Maßnahmen	Zuständigkeit	Zeitraum	Finanzierung
1.10	**Förderung des paralympischen Leistungssports** durch Entwicklung einer gemeinsamen Strategie von Land, Schulträgern und Kommunalen Spitzenverbänden über **a) die Erweiterung der Angebote des paralympischen Leistungssports an den Eliteschulen des Sports** Förderung der sportlichen Begabung der Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen	MBJS, Olympiastützpunkt, Verband	fortlaufend	Im Rahmen verfügbarer Haushaltsmittel des Landes, ggf. Schulträger, Olympiastützpunkt
	b) Verstärkung des Wettbewerbs „Jugend trainiert für Paralympics“ Durchführung als inklusiver Wettbewerb; Einbeziehung einer größeren Zahl von Schülerinnen und Schülern	MBJS	fortlaufend	Ca. 10.000 € jährlich

Stellungnahme des vds
Wir unterstützen alle Maßnahmen unter Punkt 1.10.

1.11	**Integration von inklusionspädagogischen Inhalten in der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung,** Änderung des Lehrerbildungsgesetzes, der Prüfungsordnung und der Curricula für den Vorbereitungsdienst	MWFK, MBJS, Universität Potsdam	ab Wintersemester 2013 /14	Im Rahmen verfügbarer Haushaltsmittel

Qualifizierung und Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer
Stellungnahme des vds
Die Inhalte der beigefügten Tabelle (als Anlage) verdeutlichen die Stellungnahme des vds mit dem Blick auf Aus-Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte.

1.12	**Qualifizierungen zur Weiterentwicklung des inklusiven Unterrichts für** ■Schulleiterinnen und Schulleiter; ■künftige Moderatorinnen und Moderatoren, Beraterinnen und Berater; ■Lehrerinnen und Lehrer von Grundschulen, weiterführenden Schulen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen	MBJS	ab dem Schuljahr 2011/2012 ff.	Im Rahmen verfügbarer Haushaltsmittel

Stellungnahme des vds
Hier besteht grundsätzliche Unterstützung, aber das Verfahren muss vor dem Hintergrund momentaner Unklarheiten überdacht und transparenter gestaltet werden.
So wird derzeit ein inhaltliches Konzept zur Umsetzung (Hintergrund, dass bereits in diesem SJ mit der Fortbildung begonnen wurde) nicht in der Öffentlichkeit wahrgenommen.
Die Ziele, Inhalte, Bedarfe der Schulen, Struktur und Teilnehmerkreis müssen konkretisiert und besser kommuniziert werden.

Diagnostik, Beratung, Information und Unterstützung

Nr.	Maßnahmen	Zuständigkeit	Zeitraum	Finanzierung
1.13	**Qualitätssicherung des gemeinsamen Unterrichtes durch** **a)** bessere Verbindung von schulischer Diagnostik und Bereitstellung entsprechender Förder- und Beratungsangebote **b)** Ausweitung und Qualifizierung des Bildungsberatungsangebotes für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie deren Personensorgeberechtigten **c)** Neustrukturierung der schulpsychologischen und sonderpädagogischen Beratung und Unterstützung in den staatlichen Schulämtern; Standardisierung und Zentralisierung der Feststellungsverfahren	MBJS (gemeinsam mit Senatsverwaltung Berlin), Schulträger, SPFB	Fortlaufend Schuljahresbe-gin 2012/2013 Schuljahresbe ginn 2012/2013	Im Rahmen verfügbarer Haushaltsmittel

Stellungnahme des vds
Das grundsätzliche Anliegen der Standardisierung der Feststellungsverfahren wird unterstützt. Das Vorhaben der Zentralisierung scheint vor dem Hintergrund der Flächenkonstellation des Landes Brandenburg nicht umsetzbar. Es muss im Prozess auch um die Berücksichtigung fachlicher Standards der einzelnen Förderschwerpunkte gehen. Die schulpsychologische Beratung ist auszubauen, insbesondere mit dem Blick auf eine fachkompetente Förderung bei massiven Verhaltensproblemen.
(Zum Thema der Standardisierung gibt es in diesem Heft eine weitere Stellungnahme.)

Nr.	Maßnahmen	Zuständigkeit	Zeitraum	Finanzierung
1.14	**Aufklärung und Information von Eltern, Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften zur inklusiven Schule**; öffentlichkeitswirksame Kampagne „Inklusion: Schule für alle“	MBJS	fortlaufend	Im Rahmen verfügbarer Haushaltsmittel

Stellungnahme des vds
Wie empfehlen die Begrifflichkeit „Kampagne“ zu überdenken! Das Thema erfordert einen fachlichen und sensiblen Umgang mit Informationen. Die Mitnahme vieler Bereiche der Gesellschaft und die Berücksichtigung des Elternwunsches müssen Priorität haben. Wir stellen fest, dass Eltern bei dem Prozess der Interessenbekundungsverfahren der Pilotschulen nicht beteiligt wurden. Wir halten eine konzeptionelle Entwicklung in den Schulen für unerlässlich, an der Lehrkräfte, Schüler und Eltern beteiligt werden.

1.15	**Stärkung der Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen; Förderung der Wahrnehmung ihrer Erziehungskompetenz** **a)** Finanzierung von Kommunikationshilfen für Elternabende mit Eltern mit Hörbehinderung und für Elterngespräche mit Betroffenen **b)** Unterstützung von Eltern mit Behinderungen – Weiterführung des Projektes „Begleitete Elternschaft“	 MASF/MBJS MBJS/MASF	fortlaufend	 Ca. 7.000 € pro Jahr (Lottomittel) Im Rahmen verfügbarer Haushaltsmittel

Stellungnahme des vds
Das Grundanliegen des Punktes wird unterstützt.

Änderung rechtlicher und curricularer Vorgaben

1.16	**Schaffung von Rechtsgrundlagen für die Realisierung des Rechts auf inklusive Bildung:** **a)** Anpassung bzw. Änderung von Rechtsnormen (Schulgesetz, Lehrerbildungsgesetz, untergesetzliche Vorschriften) **b)** Schaffung von verbindlichen curricularen Grundlagen für den Unterricht in einer inklusiven Schule; verbesserte Möglichkeiten zum Erreichen von bundesweit anerkannten Schulabschlüssen, Außerkraftsetzen des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen	MBJS	2012, Inkrafttreten Normanpassung zum Schuljahresbeginn 2015/2016 ab 2012	Planung erforderlicher Haushaltsmittel im Gesetzgebungsverfahren

Stellungnahme des vds

Der Landesverband vds steht bei der Änderung der Rechtsgrundlagen beratend zur Verfügung.
Das Außerkraftsetzen des Rahmenlehrplanes für den Förderschwerpunkt Lernen erfordert eine breit angelegte Diskussion auch mit erfahrenen Praktikern in den Schulen zu Themen wie:

- Bewertung und Zensierung beim FSP Lernen
- Wie kann die Umsetzung erfolgen ohne die Schülerinnen und Schüler mit diesem FSP permanent zu überfordern bzw. indem sie entsprechend ihrer kognitiven Möglichkeiten zum Lernerfolg geführt werden?
- Gegenwärtig gibt es noch viel Verunsicherung und vielfältige offene Fragen vor dem Hintergrund des Zeitpunktes des Inkrafttretens 2012
- Es müssen erst curriculare Grundlagen geschaffen werden.
- Inwieweit finden Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung, die den Anforderungen des RLP der Regelschule nicht entsprechen können. Welchen Abschluss erhalten sie dann?

Bericht vom vds K-Landesreferententreffen in Potsdam

von Jens Müller

Vom 20.09. bis 22.09.2012 fand in Potsdam turnusmäßig das Referententreffen der Landesreferenten für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung des Verbandes Sonderpädagogik statt. Eingeladen hatte der Vorsitzende der Landesreferenten K, Norbert Kuckartz, Mitglied im vds-Landesverband Nord-Rhein-Westfahlen. Unterstützt und organisiert vom Landesverband Brandenburg trafen sich 16 Teilnehmer aus 12 Bundesländern in der Oberlinschule Potsdam.

Die 16 Teilnehmer aus 12 Bundesländern

Der Tradition folgend wurde die Tagung in mehreren Blöcke durchgeführt und beinhaltete auch ein Programm zur kulturellen Untermalung, um das Bundesland Brandenburg mit seiner Landeshauptstadt Potsdam allen Teilnehmern nahe zu bringen.

Arbeitsschwerpunkte waren:

- „Nichtpädagogisches Personal in der Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung - therapeutisch/ pflegerisches Personal, Hilfskräfte, Integrations-/ Einzelfallhelfer – Austausch über Umfang/ Einbindung/ länderspezifische Besonderheiten“ – Vortragender N. Kuckartz
- Professor Dr. Reinhard Lelgemann (Lehrstuhl für Sonderpädagogik II Körperbehindertenpädagogik Würzburg) stellt einen Abschlussbericht der Universität Würzburg zum Forschungsauftrag „Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung vor. *
- Aktuelles aus den Bundesländern
- Planung des K-Landesreferententreffen 2013
- Planung Fachtagung K und GE 2014

Der erste Tag wurde mit einem allgemeinen Gedankenaustausch beschlossen und während eines gemütlichen Beisammenseins in einer Gaststätte von Babelsberg.

Der zweite Tag stand im Fokus des oben genannten Forschungsberichtes von Prof. Dr. Lelgemann. Er stellte zwei Varianten vor, eine in ausführlicher Formulierung und eine in „Leichter Sprache“.

Inhaltliche Schwerpunkte waren:

o Mehr-Ebenen-Modell der Studie
o Beratungsmöglichkeiten für die Eltern
o Bedingungen und Erfordernis einer gelingenden schulischen Inklusion, unterrichtsbezogene Ebene, inklusive Unterrichtsgestaltung, Klassengrößen
o therapeutische und pflegerische Angebote
o personelle und strukturelle Rahmenbedingungen, Schulorganisation
o Zufriedenheit der Eltern mit den schulischen Angebotsstrukturen (Förder- und Integrations-/ Inklusionsschule)
o Wunsch der Eltern und Schüler an Förderschulen k.u.m. Entwicklung nach inklusivem Bildungsangebot
o Bereitschaft zur Mitarbeit in einer inklusiven Schule (Lehrkräfte und Eltern an allgemeinen Schulen)
o bildungspolitische Vorschläge zur Entwicklung inklusiver Schulstrukturen.

*http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf

Besonders die Reflexion von Eltern hinsichtlich Inklusion war sehr interessant, da in diesen Forschungsbericht auch Aussagen von Eltern und Schülern einflossen, bei denen Inklusion scheiterte und die sich wieder im Förderschul-System befanden.
Dr. Uwe Plenzke, Geschäftsführer im vds-Landesverband Brandenburg, schilderte im Anschluss die Situation in unserem Bundesland.

Wichtige Details waren:

o Statistik Schulsystem im Land Brandenburg
o Schulnetz der öffentlichen Schulen
o Ausbildung von Sonderpädagogen im Land Brandenburg
o Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket
o Schulgesetzgebung im Land Brandenburg

Im folgenden Gedankenaustausch wurden Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern aufgezeigt und es konnten wichtige Anregungen für Strategien und Vorgehensweisen gewonnen werden. Gerade dieser Gedankenaustausch, über alle Bundesländer hinweg, ist ein sehr wichtiger Bestandteil dieser regelmäßig stattfindenden K-Landesreferententreffen. Oft erfährt man, dass in einem Bundesland im bildungspolitischen Bereich mit Themen und Vorhaben umgegangen wird, die in einem anderen Bundesland gerade gescheitert sind.
Die Teilnehmer einigten sich dann auch darauf, dass das nächste Treffen in Dinklage (Niedersachsen) stattfinden soll, um diesen Erfahrungsaustausch weiterführen zu können. Gerade in dieser Zeit der Veränderung ein wichtiger Bestandteil, um als vds aktiv am Geschehen beteiligt zu sein.
Am dritten Tag war Frau Gudrun Lehmann als Gast in der Runde. Die Schulleiterin der Oberlinschule Potsdam stellte dann auch ihre Schule vor, den Gastort, der bei allen Teilnehmern große Anerkennung fand.

Jens Müller

„Runder Tisch Inklusive Bildung im Land Brandenburg“

Informationen von der 4. Beratung am 8. November 2012

Gegenwärtig sind 39 Verbände und Mitglieder am Runden Tisch Inklusive Bildung vertreten.

Folgende Themen wurden beraten:

- Rahmenkonzept „Inklusive Bildung“ des MBJS
- Novelle des Brandenburgischen Schulgesetzes
- Webportal des MBJS rund um das Thema „Inklusion – Schule für alle“
- Aktueller Sachstand des Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“ PInG

Weitere Informationen zu den Themen finden Sie unter der Homepage des MBJS und des vds Landesverbandes.

Zur Novelle des Schulgesetzes wurden in Kurzfassung folgende 10 Punkte benannt

1. Alle Schulen sollen sich zu inklusiven Schulen entwickeln.
2. Alle Schüler sollen ihre persönlichen Fähigkeiten entfalten.
3. Jedem Schüler einen bestmöglichen Schulabschluss ermöglichen.
4. Zum inklusiven Unterricht gehören
   Lernprozessbegleitende Diagnostik
   Individuelle Förderung
   Pädagogische Unterstützung
5. Gleichberechtigte Teilhabe sichern
6. Schulen mit den FS KSHGAU bleiben (vorerst) erhalten. (Der Haushaltsvorbehalt bleibt bestehen.)
7. Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen bleiben bestehen und kooperieren mit anderen Leistungsträgern.
8. Verbindliche Rahmenpläne und individuelle Lernpläne
9. Lerngruppen können (temporär) gebildet werden.
10. Leistungsbewertung

Zum Jahresanfang 2013 wird die Schulgesetznovelle als Entwurf den Verbänden zur Meinungsbildung zur Verfügung gestellt.

So einfach funktioniert Inklusion nicht

Stellungnahme zum Artikel „Inklusion – Gemeinsam anders“ aus DIE ZEIT vom 31.5.2012 (http://www.zeit.de/2012/23/Schule-Inklusion) von Dino Capovilla

Das italienische System der schulischen Inklusion hat der Autor 13 Jahre als Schüler und 6 Jahre als Lehrer in Südtirol erlebt. Seine Erfahrungen als hochgradig Sehbehinderter decken sich überhaupt nicht mit der unkritischen Darstellung in DIE ZEIT vom 31.05.2012 im Artikel „Inklusion – Gemeinsam anders“. Nachfolgend stellt er das System der schulischen Inklusion in Südtirol aus der Sicht von Menschen mit Behinderungen dar, die im genannten Artikel überhaupt nicht zu Wort kommen.

Die Inklusion wurde in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts vorwiegend aus Kosten- und Organisationsgründen – und nicht aus Behindertenfreundlichkeit – in italienischen Klassenzimmern erzwungen. Per Gesetz verschwand das Thema „Behinderung“ ohne irgendeinen Lösungsansatz hinter Klassenzimmertüren. Seitdem ist die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in Italien ein mächtiges „Try-and-Error-System“, welches in vielen Fällen auch nach 40 Jahren nicht mehr erreicht als eine altersgerechte Aufbewahrung.

Der politische Vorteil bestand fortan nicht nur darin, dass das Thema „Behinderung“ der wissenschaftlichen Diskussion entzogen war, sondern auch, dass die dörfliche Schönfärberei jede Kritik am System erstickte. Wie dies funktioniert, zeigt der Artikel in DIE ZEIT vom 31.5.2012 eindrucksvoll: Eine Sozialpädagogin ohne spezifische Qualifikation erhält einen Arbeitsplatz, ein paar Firmen verdienen Geld mit dem Umbau, die Eltern erhalten Freizeit, Ältere, Mütter mit Kinderwagen und gehbehinderte Personen profitieren vom Abbau der architektonischen Barrieren und die Schule erhält einen Artikel in DIE ZEIT. Im Ergebnis hat jeder etwas davon bis auf den Behinderten selbst. Er muss auf eine, seiner Behinderung angemessenen schulischen Förderung, verzichten, da die in der Regel jährlich wechselnde Integrationslehrerin mangels Ausbildung als Pflegekraft (wozu sie übrigens auch nicht ausgebildet ist) arbeitet.

Tatsache ist, dass durch die streuende Wirkung der Inklusion in vielen Teilen Italiens keine durch die Selbsthilfe getragene Lobby entstanden ist und die Wissenschaft, wie beschrieben, politisch zu diesem Thema weitgehend schweigt. Menschen mit Behinderungen konnten sich in Italien deshalb nie emanzipieren und hängen nach wie vor von sozialen Transferleistungen ab ohne faktische Möglichkeit, selbstbestimmt zu leben.

Tatsache ist weiterhin, dass sich in Italien nie ein differenzierter Begriff von Behinderung herausgebildet hat. Wie notwendig eine Differenzierung aber ist, zeigt bereits der Unterschied zwischen Menschen, die aufgrund ihrer Behinderung trotz vorhandener intellektueller Fähigkeiten vom Lernprozess ausgeschlossen werden, und jenen, die aus intellektuellen Gründen den Lernstoff nicht bewältigen können. Das italienische Inklusionssystem unterscheidet nicht zwischen Autisten, blinden, lernbehinderten, körperbehinderten, taubblinden etc. Schülerinnen und Schülern. Mit anderen Worten heißt das, dass David Blunkett, Stephan Hawking, Helen Keller, Wolfgang Schäuble und der im Artikel beschriebene Aaron, in Italien gleich beschult werden. Auch wenn dies skurril klingen mag, entspricht es der Realität, da die Integrationslehrer keine behinderungsspezifische Ausbildung haben und deshalb nicht in der Lage sind, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gezielt zu fördern.

Deutlich wird dies am Beispiel eines blinden Schülers: Er benötigt u. a. die Brailleschrift zum Schreiben und Lesen, spezielle Konzepte im Umgang mit dem Computer, die auf dem Arbeiten ohne Maus basieren, und spezielle Kenntnisse in Textsetzungssystemen (z. B. Latex für mathematische und chemische Formeln) oder die Braillesche Notenschrift für den Musikunterricht. Ohne diese Techniken ist der blinde Schüler überhaupt nicht in der Lage, am Unterricht teilzunehmen. Wer soll ihm diese Techniken beibringen?

Der Integrationslehrer? – Er durchläuft ein kurzes Aufbaustudium, indem alle Behinderungsarten theoretisch abgehandelt werden, um hoffentlich die Diagnose zu verstehen. Wenn überhaupt, kommt er nur durch den behinderten Schüler selbst in Kontakt mit Hilfsmitteln und Arbeitstechniken. Genau an dieser Stelle führt sich das Inklusionssystem ad absurdum, denn der Schüler sollte vom Integrationslehrer den Umgang mit Hilfsmitteln und entsprechende Techniken lernen und nicht umgekehrt. – Ganz zu schweigen von einer behinderungsgerechten Methodik und Didaktik zur Vermittlung der Lerninhalte.

Hat der Schüler also nicht die Möglichkeit diese Techniken außerhalb des inklusiven Schulsystems zu erlernen, kann er nicht am Unterricht teilnehmen, obwohl er möglicherweise über die intellektuellen Fähigkeiten verfügt, um den Lernstoff zu bewältigen.

Auch die Nicht-Sonderpädagogen stecken in einer prekären Situation. Wie soll ein Allgemeinpädagoge einen Schüler fair benoten, wenn er seine Leistungsfähigkeit nicht objektiv beurteilen kann? In ihrer Not urteilen Lehrer häufig sehr großzügig, insbesondere bei behinderten Kindern im Schulpflichtalter, was zu Schulabschlüssen führt, die dem tatsächlichen Leistungsniveau nicht entsprechen. Auf Dauer war diese Praxis jedoch mit dem Gerechtigkeitsgefühl der Mitschüler nicht vereinbar, denn nicht nur Gymnasien und Fachoberschulen fordern eine bestimmte Objektivität in der Bewertung. Wie wird das Problem nun in Südtirol gelöst?

Die Lösung heißt „Kompetenzbescheinigung bei zieldifferenziertem Unterricht“. Indem man Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einfach keinen Schulabschluss mehr gibt, müssen ihre Leistungen auch nicht mehr an den Kriterien gemessen werden, die bei den nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler anzulegen sind. Allerdings können die meisten Pädagogen, die über eine Zieldifferenzierung entscheiden, auch nur ansatzweise beurteilen, was der Schüler unter optimaler Förderung leisten könnte, da hierfür, wie bereits beschrieben, sonderpädagogische Kompetenz und das Wissen um Hilfsmittel und Arbeitstechniken für die unterschiedlichen Behinderungsformen notwendig wären. Beide Varianten, sowohl die großzügige Notenvergabe als auch die Herausnahme aus dem Bewertungssystem sind jedoch Strategien, die der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler schaden.

Dies ist einer der Gründe, warum es für behinderte Menschen in Italien schwierig ist, einen normalen Schulabschluss zu bekommen. Schon als gut ausgebildeter „Normalo“ ist es schwierig, einen der Ausbildung entsprechenden Arbeitsplatz zu finden; als gut ausgebildeter behinderter Arbeitsuchender kaum möglich und als behinderter Mensch ohne Schulabschluss unmöglich. Eine Kompetenzbescheinigung, als Folge eines zieldifferenten Unterrichts, ist auf dem Arbeitsmarkt das Papier nicht wert, auf dem sie steht. Und ohne Arbeitsplatz und Schulbildung gibt es in unserer Gesellschaft kein selbstbestimmtes Leben.

Einen regulären Schulabschluss erhalten behinderte Schülerinnen und Schüler, die in der Lage sind, den Regelschulstoff unter weitgehend gleichen Bedingungen zu bewältigen. Wolfgang Schäuble würde es also schaffen, da er den Regelstoff ohne Hilfe mit herkömmlichen Mitteln bewältigen kann. Er wird eine lange Warteliste von Integrationslehrern haben, die zu ihm wechseln wollen, weil es bis auf ein paar Pflegetätigkeiten nichts zu tun gibt. Helen Keller hingegen wird scheitern. Sie wird in der Schule weder Lormen noch Brailleschrift lernen und mit einer Kompetenzbescheinigung entlassen.

Die speziellen Techniken und Werkzeuge müssen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unabhängig vom inklusiven, staatlichen Schulsystem in Eigenregie erlernen. Helen Keller hatte das Glück, eine Hauslehrerin mit einer speziellen Ausbildung zu finden. Auch wenn dies 1887 in den USA dank der Perkins School for the Blind in Boston möglich war, ist auch dies im Italien des 21. Jahrhunderts keine Option mehr, da es keine Möglichkeit gibt, sich sonderpädagogisch zu qualifizieren. Es bleibt die Hoffnung, dass eine starke Selbsthilfegruppe sich ihrer annimmt und mit privat organisierten Kursen die Mängel des Schulsystems kompensiert.

Im Unterschied zum restlichen Italien bietet sich in Südtirol für sehbehinderte und blinde Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, diese Techniken außerhalb des Unterrichts zu erlernen. Die Südtiroler Autonomiebewegung, die sich als Folge der Annexion durch Italien gebildet hatte, führte unter sehbehinderten und blinden Einwohnern zu einer Bewegung gegen das zentralistische römische Wohlfahrtssystem für behinderte Menschen. Daraus entwickelte sich eine starke Südtiroler Selbsthilfe, die heute sehbehinderten und blinden Schülerinnen und Schüler behinderungsspezifische Lernangebote macht. Dies geschieht durch eine Fachkraft, welche den Bildungsprozess der etwa 50 sehbehinderten und blinden Schüler, durch die Beratung der Beteiligten begleitet. Außerdem bietet das Blindenzentrum in Bozen bei Bedarf Kurse zur Vermittlung der behindertenspezifischen Techniken an.

Indirekt finanziert die öffentliche Hand dieses Konzept über ihre Beiträge mit. Es hängt jedoch vom Engagement einzelner Personen ab, die versuchen im richtigen Moment das Richtige zu tun. Da es keine Rechtsgrundlage im Schulgesetz für diese Beratungs- und Unterstützungsleistungen gibt, ist der Beratungslehrer auf die Akzeptanz der Eltern, der Schulleiter, der Mitschüler und deren Eltern sowie der Lehrerinnen und Lehrer angewiesen.

Ohne Zweifel gibt es Menschen, für die ein regulärer Schulabschluss trotz optimaler Förderung nicht erreichbar ist, doch was ist mit dem Großteil behinderter Menschen, die trotz Behinderung zumindest durchschnittlich intelligent sind? Genau diese Menschen fallen in Italien durch. Auch dann, wenn die Selbsthilfe die Ausbildung in den behindertenspezifischen Techniken anbietet? – Ja, leider auch häufig. Denn die Vermittlung der blinden- und sehbehindertenspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten erfolgt additiv und nicht inklusiv. Das kostet die Schüler zusätzliche Kraft, und der Unterricht in der allgemeinen Schule wird dadurch auch nicht besser (im Sinne einer spezifischen Didaktik). Ein Heranwachsender ist durch den Regelschulstoff ausgelastet. Er hat ein Recht auf Freizeit und Familienleben und braucht für eine gesunde Entwicklung – wie jeder andere auch – Zeit für sich selbst.

Neben dieser zusätzlichen äußeren Belastung muss er dem Erkenntnisprozess seiner Andersartigkeit standhalten (Auf die psychische Belastung, möchte ich an dieser Stelle aber nicht eingehen). Man sollte sich bewusst machen, dass die meisten behinderten Schülerinnen und Schüler insbesondere während der Pubertät versuchen, „normal“ zu sein und bei diesem Vorhaben kläglich scheitern, weil sie einfach nicht „normal“ sind. Die Besonderheit bei behinderten Schülerinnen und Schülern besteht darin, dass sie mit ihrer Andersartigkeit im inklusiven Schulsystem in der Regel allein sind, was den Anpassungsdruck noch mal deutlich erhöht. – Psychosoziale Unterstützung durch das Schulsystem? – Fehlanzeige.

Eine weitere Schattenseite des italienischen Systems der schulischen Inklusion ist die Tendenz, Schülerinnen und Schülern zusätzliche Diagnosen zuzuschreiben, um die Vorteile des Fördersystems zu nutzen (zusätzliche Lehrkraft, Abschieben von Verantwortung für Leistungsdefizite des Lehrers etc.). Das italienische Inklusionssystem fördert die Zuschreibung von immer neuen Diagnosen (ADHS, Dyskalkulie, Legasthenie, Lernschwäche, etc.), die während des Regelunterrichts kaum beeinflusst werden können, aber die Zahl der behinderten Schülerinnen und Schüler künstlich erhöhen. Sie werden teilweise mit Diagnosen so lange eingedeckt, bis die Förderung beantragt oder aufgestockt werden kann. – Das Fehlen eines geordneten Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durch fachkundige Sonderpädagogen führt hier zu sehr unerfreulichen Nebenwirkungen nicht nur für die Kinder, sondern auch für das Schulsystem selbst.

Wie kann es aber sein, dass trotz dieser grundlegenden Kritik dennoch Menschen mit Behinderungen mit Studienabschlüssen aus dem inklusiven, italienischen Schulsystem hervorgehen? In jeder Gesellschaft gibt es Menschen, die sich trotz aller Widrigkeiten durchsetzen. Ausgeprägte soziale Intelligenz kann Menschen zusammenführen, die sich gemeinsam tragen. Starke Umfelder, die kraftvoll handeln und Dinge in Bewegung bringen, tragen genauso. Ehrgeiz und Intelligenz schaffen Handlungsspielraum. In den Biographien der Betroffenen, die sich durchsetzen konnten, findet man durchgehend solche und ähnliche Fähigkeiten. Diese Einzelfälle sind also keineswegs ein Beleg für den Erfolg des Schulsystems, sondern ein Beleg dafür, dass es auch unter behinderten Menschen begabte und weniger begabte, durchsetzungsfähige und weniger durchsetzungsfähige Menschen gibt.

Von etwa 1100 hochgradig sehbehinderten und blinden Personen in Südtirol, sind nur etwa 90 berufstätig, was natürlich auch an der Altersverteilung liegt. Von den 90 Personen übt gerade mal eine Hand voll trotz Vollbeschäftigung in Südtirol eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aus, von der sie finanziell autonom leben kann. Der überwiegende Teil arbeitet auf geschützten Arbeitsplätzen oder in einer Behinderteneinrichtung.

Wenn es in Südtirol nach bald 40 Jahren normal wäre, dass behinderte mit nicht behinderten Kindern gemeinsam lernen, würden Mütter über Aussagen wie „Ich bin dankbar, dass mein Kind jemanden wie Aaron zum Mitschüler hat“ nicht mit Freude, sondern Verständnislosigkeit reagieren. Südtirol ist alles andere als ein Paradies für Menschen mit Behinderungen. Der Traum von einem ganz normalen Leben wird in Südtirols Bergdörfern genau so wie in Niederbayern oder an der Ostseeküste weitergeträumt.

Dipl.-Inform. Dino Capovilla M.A.
Fakultät für Informatik, TU München
Fachgebiet Didaktik der Informatik
dino.capovilla@tum.de

I N K L U S I O N Gemeinsam anders

von Martin Spiewak

In Deutschland wird über die Abschaffung der Sonderschulen diskutiert. Italien hat das schon hinter sich. Was lernt man daraus? Ein Besuch in Südtirol

Es ist dieser eine Satz, der Ilse Mahlknecht immer wieder froh macht: »Ich bin dankbar, dass mein Kind jemanden wie Aaron zum Mitschüler hat.« Das sagte vor einiger Zeit eine Mutter zu ihr. Ilse Mahlknecht wird es nicht vergessen. Aaron ist ihr Sohn, und er ist geistig behindert. Lesen und Schreiben wird er niemals lernen. Wer Aarons verwaschene Worte verstehen will, muss genau hinhören. Und manchmal, wenn es ihm zu laut wird, kann er auch etwas aggressiv werden. So wie das eben ist bei Kindern mit autistischen Zügen. **Dennoch besucht Aaron dieselbe Schule wie alle anderen Kinder** in Deutschnofen – Einheimische und Zugereiste, Legastheniker und Langsamlerner, Behinderte wie Nichtbehinderte. Dass sie gemeinsam lernen, ist in dem Südtiroler Bergdorf so normal wie in ganz Italien.

Was in Deutschland viele erhoffen und manche fürchten, ist südlich der Alpen seit Langem Wirklichkeit. Vor mehr als 30 Jahren hat Italien die Förderschulen und Sonderklassen abgeschafft, ohne Ausnahme. Seitdem muss jede Schule jedes Kind aufnehmen, egal, unter welcher Beeinträchtigung es leidet. Umgekehrt heißt das auch: Jedes behinderte Kind muss in eine Regelschule; eine Wahlfreiheit gibt es nicht.

Wie schafft man den Übergang zu einem Schulsystem, in dem vom geistig Zurückgebliebenen bis zum Hochbegabten alle in einem Klassenraum lernen? Und bleibt in einer Schule für alle nicht doch zwangsläufig etwas auf der Strecke, **die spezielle Förderung des Einzelnen** zum Beispiel oder die Bildungsqualität für jeden Schüler?

Antworten auf diese Fragen sind besonders für Deutschland interessant. Denn hier verfolgt man bis heute die Philosophie der wohlmeinenden Separation. Knapp 80 Prozent der Förderschüler lernen in einer Spezialeinrichtung. Kein anderes Land der Welt unterhält ein so hoch differenziertes Sonderschulwesen. Acht Behindertenkategorien kennt die Statistik: vom »Förderschwerpunkt Lernen« über das Hören, Sehen und Sprechen bis zum »Förderschwerpunkt soziale Entwicklung«, sprich Verhaltensauffälligkeit.

Die Umbauten für zwei neue Schüler kosten 50.000 Euro. Die Gemeinde zahlt

Aber auch in Deutschland gilt seit drei Jahren die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Dieses Abkommen hat – fast unbemerkt von der Öffentlichkeit – eine Bildungsreform angestoßen, gegen die **die Verkürzung des Gymnasiums (G8)** eine pädagogische Petitesse ist: die Eingliederung behinderter Schüler in die Regelschulen. Ob das sinnvoll ist, wollen hierzulande viele Leute wissen. Und noch mehr fragen sich, wie das mit der Inklusion denn gehen soll.

In Südtirol fragt sich das niemand mehr. Wer hier Schulen besucht, erlebt manche Überraschung. Er begegnet Lehrern, die beim Wort »Sonderpädagoge« zusammenzucken, weil sie es für eine Art Schimpfwort halten; oder Eltern, die sagen, dass es Wichtigeres für ihr behindertes Kind gebe als die optimale Förderung. Vor allem aber trifft er auf Menschen, die eine Haltung eint: Wer will, dass Behinderte Teil der Gesellschaft sind, kann sie nicht bereits in der Schule absondern. Diesen Grundsatz lässt man sich etwas kosten – und man nimmt manches in Kauf, was in Deutschland schwer akzeptabel wäre. Ein pädagogisches Paradies gibt es nirgendwo, auch nicht im malerischen Deutschnofen.

Hübsch herausgeputzte Bauernhöfe und Hotels gibt es hier sowie eine Mittelschule mit 150 Schülern. Kinder mit leichten Lernschwächen oder Lese-Rechtschreib-Problemen kamen in deren Klassen schon öfter vor. Im Frühjahr des vergangenen Jahres jedoch kündigte sich eine besondere Herausforderung an. Gleich zwei geistig behinderte Jungen, Aaron war einer davon, wurden für das neue Schuljahr angemeldet. Mit ein paar Förderstunden war es da nicht getan. Solche Schüler benötigen spezialisierte Lehrer und Betreuer sowie eigene Räume und therapeutische Hilfsmittel. Ein Abholdienst und eine verstärkte Pausenaufsicht mussten organisiert werden. …

Wollen Sie weiterlesen?

Diesen Artikel finden Sie unter:
http://www.zeit.de/2012/23/Schule-Inklusion

COPYRIGHT: ZEIT ONLINE

Standardisierung der Feststellungsverfahren im Land Brandenburg

von Reinhard Wygasch

Im „Behindertenpolitischen Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg“ ist im Bereich „Erziehung und Bildung in der Schule“ im Punkt 1.13 auf Seite 17 die Qualitätssicherung des gemeinsamen Unterrichts u.a. durch die Standardisierung und Zentralisierung des Feststellungsverfahrens als Maßnahme benannt.

Da die Quote von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Land Brandenburg sehr unterschiedlich ist, liegt die Idee nahe, landesweit vergleichbare Maßstäbe einzuführen. Dies mag auf den ersten Blick auch sinnvoll erscheinen, denn es entspricht einer wissenschaftlichen Erkenntnis, dass Behinderung und somit sonderpädagogischer Förderbedarf nicht objektiv messbar sondern vielmehr ein Zuschreibungsprozess ist und somit – wie auch in Deutschland insgesamt sichtbar – regional sehr verschieden ausfällt. Für das Beispiel des Förderbedarfs Lernen sagt EBERWEIN (1996):

„Sonderpädagogische Diagnostik muss sich als Förderungsdiagnostik verstehen. Dies ist auch deshalb notwendig, weil die Diagnose ´Lernbehinderung´ nichts über subjektive und objektive Lernvoraussetzungen, individuelle Lernfähigkeiten und Lernplateaus aussagt, sondern nur darüber, dass das Lernverhalten des betreffenden Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem bestimmten sozialen Zusammenhang von schulischen Leistungs- und Beurteilungsnormen negativ abweicht. Da diese Maßstäbe für die Interaktionspartner in der Regel nicht eindeutig objektivierbar sind, stellt sich Lernbehinderung auf der subjektiven Ebene zunächst als unterschiedlich definierbar und interpretierbar und somit als relatives Phänomen dar.“

Ähnlich lässt sich auch für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte emotional & soziale Entwicklung sowie Sprache argumentieren.

In der Handreichung für die Förderschwerpunkte Lernen, emotional & soziale Entwicklung und Sprache ist nun im Land Brandenburg ein Abklärungsverfahren beschrieben und für verbindlich erklärt worden, welches dem Anspruch einer standardisierten Sichtweise Rechnung tragen soll.

Als positiv wird derzeit eingeschätzt, dass die Möglichkeit besteht, eine unabhängige Person in das Feststellungsverfahren einzubeziehen. Das erhöht die Objektivität. Die Sichtweise der Mitarbeiter des Diagnostischen Teams ist durch Interdisziplinarität gekennzeichnet und wirkt so unterstützend für Sonderpädagogen, Grundschullehrkräfte, Eltern und Kinder.

Auf den ersten Blick – und nur der ist derzeit möglich – wirkt die Verfahrensweise aber sehr bürokratisch und damit zeitaufwendig (alles am PC ausfüllen!?). Der vor und nach dem standardisierten Verfahren notwendige Zeitaufwand für Kontakte der Diagnostisches Teams (DT) mit Lehrkräften, Eltern, Erziehern lässt vermuten, dass es zu einer Überlastung der Diagnostischen Teams kommen wird.

Mit Sorge wird zumindest regional die Auffassung des MBJS betrachtet, dass die Diagnostischen Teams auch die §6-Verfahren für die Förderschwerpunkte emotionale & soziale Entwicklung und Sprache nach VV-SopV als Erstverfahren übernehmen sollen. Dies ist quantitativ nicht zu leisten und wird zusätzlich zur Verzögerung in der Bearbeitung beauftragter Verfahren führen.

Verspätete Hilfe wäre für die Entwicklung dieser Kinder mit Beeinträchtigungen zusätzlich erschwerend.

Die Tatsache, dass an der vom LISUM angebotenen Fortbildung nicht alle Mitarbeiter der DT teilnehmen können, wird als nicht optimal eingeschätzt. Außerdem mussten während der Arbeitsphase Änderungen an der Handreichung (speziell bei einzusetzenden Testverfahren) und den Formblättern erfolgen, was zu Irritationen führte. Dieser Prozess ist im Bereich Sprache noch nicht abgeschlossen.

Außerdem ist die Bereitstellung von Testmaterialien und der notwendigen materiell-sächlichen Bedingungen nicht hinreichend geklärt. Die Einbeziehung der Träger der SpFB in diesen Prozess ist nun erst im Nachgang bei der Haushaltsplanung möglich. Wünschenswert wären aber gerade hierbei Standards für die Arbeitsweise der DT – nicht nur im Bereich der materiell-sächlichen Versorgung sondern auch bei Aussagen zum Zeitumfang pro Verfahren und zu den technischen Grundvoraussetzungen für die Arbeit der Mitarbeiter in den DT.
Durch die Übergabe von der Grundschule an das DT und anschließend umgekehrt wird ein Bruch im pädagogischen Prozess vermutet, der nur durch intensive Vor- und Nachgespräche zu kompensieren ist. Ob dies dem Gedanken EBERWEINS in Richtung einer Förder(ungs)diagnostik wirklich gerecht wird, wird derzeit vor Ort in den Schulen oft bezweifelt.

Wie sich der Gedanke der Standardisierung und der der Förderdiagnostik vereinbaren lassen, muss weiter diskutiert werden. Denn der Nachweis, es ließen sich aus nicht individualisierten, standardisierten Testverfahren angepasst Fördermaßnahmen ableiten, steht theoretisch und praktisch noch aus. Gerade im Förderschwerpunkt emotionale & soziale Entwicklung bleibt eine Diagnostik durch stabile Bezugspersonen des Kindes weiterhin unverzichtbar.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass auf die Schnelle ein Instrumentarium erstellt worden ist, welches der bildungspolitischen Zielstellung entsprechen soll, aber aus Sicht unseres Fachverbandes nur ungenügend qualitative Gesichtspunkte berücksichtigt. Dies wird die Arbeit vor Ort zumindest in der Anfangsphase erschweren. Ob es zielführend im Sinne des Maßnahmenpaketes auf dem Weg zu einer inklusiven Schule ist, muss sowieso abgewartet werden.

Reinhard Wygasch
Stellv. Landesvorsitzender

Fachliche Stellungnahme zum Rahmenlehrplan Deutsche Gebärdensprache

erstellt von Kolleginnen der Wilhelm-von-Türk-Schule im Auftrag des vds Landesverbandes Brandenburg (vom 30. April 2012)

Erstmalig liegt für das Bundesland Brandenburg ein Rahmenlehrplan (RLP) für das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache (DGS) vor. Dieser soll voraussichtlich im Schuljahr 2012/13 in Kraft treten.

Die DGS ist eine visuell-manuelle Sprache, sie ist die Sprache der Gehörlosengemeinschaft und laut Bundesgleichstellungsgesetzt seit 2002 eine der deutschen Lautsprache gleichwertig anerkannte Sprache. In der UN-Behindertenrechtskonvention wurden eindeutige Feststellungen zur Notwendigkeit einer Einbeziehung von Gebärdensprache in die Bildung gehörloser und schwerhöriger Schülerinnen und Schüler getroffen. Der RLP DGS als Konsequenz dieser Forderungen ist unserer Ansicht nach eine geeignete Maßnahme, um u.a. das Erlernen der GS und die Förderung der sprachlichen Identität gehörloser Menschen zu erleichtern und sicherzustellen. Im Sinne der UN-Konvention begrüßen wir das Bildungsangebot die DGS in der Schule erlernen zu können, um die soziale Teilnahme und die Verständigung in der Gebärdensprachgemeinschaft in Deutschland zu ermöglichen. Für gehörlose Schülerinnen und Schüler kann die DGS Basis-Sprache oder Zielsprache sein. Mit DGS als Unterrichtsfach besteht somit bei gehörlosen und schwerhörigen Schülerinnen und Schülern erstmalig die Möglichkeit im Land Brandenburg den Erwerb der Zielsprache DGS zu sichern und/oder DGS als Basissprache weiterzuentwickeln.

Der RLP ist in Zusammenarbeit des LISUM und den Bundesländern Berlin, Hamburg und Brandenburg entstanden. Der Rahmenlehrplan DGS orientiert sich an den Rahmenlehrplänen Deutsch, Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache und neuere Fremdsprachen. Das Vorwort unterscheidet sich in den drei Bundesländern auf Grund der unterschiedlichen Schulstrukturen.
Wir begrüßen, dass ein inklusiver RLP entwickelt worden ist, der bildungsgangorientierte Zielvorgaben und kompetenzorientierte Standards mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus enthält, der die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen möglichst aller Schüler berücksichtigt (Standard für elementares Anforderungsniveau, für grundlegendes Anforderungsniveau, für erweitertes Anforderungsniveau, für vertiefendes Anforderungsniveau). Unter anderem zeichnet sich der inklusive Charakter durch den Bildungsauftrag für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ aus, der durch die Formulierung „angestrebter Kompetenzen“, statt durch Standards, umrissen wird.

Durch die Einsatzmöglichkeiten an Grund- und weiterführenden Schulen (Regelschulen) erhalten auch Schülerinnen und Schüler ohne Hörbehinderung die Möglichkeit die Deutsche Gebärdensprache - wie jede andere Fremdsprache auch- in der Schule zu erlernen. So wird sich der Blick für Diversität in unserer Gesellschaft und die Möglichkeit zur Teilhabe und Verständigung in der Gebärdensprachgemeinschaft für die Schülerinnen und Schüler ohne Hörbehinderung durchaus erweitern.
Die Themen und Inhalte im RLP DGS integrieren viele

Bereiche des derzeitigen Hörgeschädigtenkunde-Unterrichts (HGK) und des Unterrichtsfaches Gehörlosenkultur an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören (z.B. Gemeinschaft, Geschichte, Kommunikation, Alltagsbewältigung). Das zukünftig verpflichtende Unterrichtsfach DGS sieht für das den Umfang der Themen und Inhalte sowie das Erreichen der Standards 2 Wochenstunden vor.

Es ergeben sich Fragen bezüglich der organisatorischen Umsetzung des Rahmenlehrplans DGS: Wie werden zwei zusätzliche verpflichtende Stunden DGS - ohne Reduzierung der Stunden in anderen Fächern - in der ordentlichen Stundentafel für Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören neben dem Fach HGK berücksichtigt? Vor allem an Schulen mit Förderschwerpunkt Hören ergibt sich das Problem unterschiedlicher DGS-Kompetenzen. Zum einen aufgrund der sehr heterogenen Schülerschaft (z.B. Schülerinnen und Schüler mit CI, AVWS, Schwerhörigkeit, Gehörlosigkeit, hörend, Förderschwerpunkt Lernen) und zum anderen durch später einsteigende Schülerinnen und Schüler in eine DGS-Lerngruppe in unterschiedlichen Klassenstufen (z.B. durch Umzug, Schulwechsel, Kinder aus dem gemeinsamen Unterricht). Im Vorwort wird zwar auf die mögliche Einführung und Anpassung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) mit bestimmten Niveaustufen (A1 - C2) für das Erreichen einzelner Abschlüsse im Unterrichtsfach DGS hingewiesen - ob jedoch damit das Problem der o.g. Differenzen gelöst werden kann, ist hinsichtlich der organisatorischen und personellen Bedingungen kritisch zu überprüfen.

Des Weiteren ergeben sich Fragen hinsichtlich der fachlich-qualitativen Umsetzung des Rahmenlehrplans DGS: Wie wird die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte für die DGS im Land Brandenburg sowohl für Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören als auch für Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen gewährleistet und sichergestellt?

Im Hinblick auf den historischen Hintergrund der Gebärdensprache in der Bildung, betrachten wir es als einen Entwicklungsfortschritt und begrüßen, dass nun im Land Brandenburg ein Rahmenlehrplan DGS entwickelt wurde und in Kraft gesetzt werden soll. So werden sich die kommunikativen Kompetenzen und die Möglichkeiten der Identitätsentwicklung für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören maßgeblich erweitern.

Ebenso wird mit dieser Entwicklung dem inklusiven Gedanken in der Bildung und in der Gesellschaft Rechnung getragen.

Nachruf

Am 3.Oktober 2012 verstarb
unser langjähriges Vereinsmitglied

Sigrid Dietze

im Alter von 69 Jahren.

Sigrid Dietze war seit dem 01.09.1996 Mitglied in unserem Fachverband und vielen Kolleginnen und Kollegen als aufgeschlossene und begeisternde Dozentin an der Universität Potsdam, der Humboldt-Universität zu Berlin und im WiB e.V. bekannt.
Engagiert hat sie sich für die Belange von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen eingebracht und sich in den vergangenen Jahren einen Namen in der sonderpädagogischen Ausbildung, als Beraterin und Supervisorin gemacht.
Wir werden der Verstorbenen ein ehrendes Andenken bewahren.

Verband Sonderpädagogik Land Brandenburg

Landesvorsitzende ***Karin Salzberg-Ludwig***
Geschäftsführer ***Uwe Plenzke***

Wie Katja* in die Schule kommt – Nachdenken über Inklusion und Teilhabe

** Name vom Verfasser geändert*

von Reinhard Wygasch

Katja wurde mit Beginn des Schuljahres 2011/12 in der wohnortnahen behindertengerechten Grundschule eingeschult. Ursprünglich wollten die Eltern, dass ihre Tochter mit einer Körperbehinderung (spastische Diparese) an einer Förderschule im Land Berlin eingeschult wird, da sie als Rollstuhlfahrerin umfänglich auf Hilfe angewiesen ist. Da es aber eine Anweisung der zuständigen Schulaufsicht in Potsdam gibt, dass Brandenburger Kinder eine Schule im Land Brandenburg besuchen sollen, wurde im Förderausschussverfahren die Empfehlung ausgesprochen, dass Katja in der wohnortnahen Grundschule beschult wird. Es gab viele Beratungen, welche die materiellen, personellen und sächlichen Rahmenbedingungen benannten, die eine adäquate Beschulung des Mädchens ermöglichen sollten.

Schon damals war erkennbar, dass es für Katja schwer wird, an der Schule ohne Probleme teilhaben zu können.

Die Satzung der Schülerbeförderung des Landkreises verhinderte, dass Katja überhaupt Anspruch auf jegliche Beförderung hat, da sie weniger als 2 km vom Lernort entfernt wohnt. Eine besondere Berücksichtigung ihrer Behinderung sah die Satzung nicht vor. So wurde Katja ein Schuljahr lang durch den Vater in die Schule gebracht und abgeholt, denn selbstständig zu laufen ist Katja nicht möglich.

Auch aufgrund dieses speziellen Falls wurde zum Schuljahr 2012/13 die Satzung zur Schülerbeförderung geändert. Nun kann Katja mit dem Schülerspezialverkehr zur Schule fahren.

Aber da tut sich nun ein neues – scheinbar kaum lösbares - Problem auf: Wie kommt Katja vom Fahrzeug in das Klassenzimmer?

Weder früh noch nach Schulschluss ist jemand da, der Katja bei der Bewältigung der ca. 30 m bis zum Klassenraum helfen kann.

Die Schule sieht sich mit Lehrkräften im Rahmen der schulischen Verpflichtungen nicht in der Lage, dies zu realisieren.

Das sonstige Personal der Schule (Hausmeister, Sekretärin) ist nach § 68 BbgSchulG nicht zuständig.

Vom Schulträger wurde argumentiert, dass eine Absicherung der Begleitung im Rahmen der Hortbetreuung nicht möglich ist.

Das Staatliche Schulamt hat keine Möglichkeit, die Betreuung durch sonstiges pädagogisches Personal zu realisieren.

Die Schulbegleitung wurde vom Grundsicherungsamt zu Beginn des Schuljahres auf 12 Stunden/Woche befristet, da der endgültige quantitative Umfang der Begleitung für das Grundsicherungsamt erst im schulischen Umfeld feststellbar war. Ab Oktober 2012 wurden dann 19 Stunden /Woche gewährt. Die derzeit gewährten 23 Stunden Schulbegleitung reichen nicht aus, um täglich auch die Begleitung vom Bus zum Klassenraum und zurück zu gewährleisten.

Darüber hinaus bleibt die Frage unbeantwortet, wie Katja sich im Schulhaus in den Stunden ohne Begleitung barrierefrei bewegen kann!

Hier einige Informationen zu derzeit geltenden rechtlichen Regelungen zur Problematik der Schulbegleitung

Schulbegleiter – häufig auch Integrationshelfer, Individualbegleiter, Schulassistenten o.ä. genannt – sind Personen, „die Kinder und Jugendliche überwiegend im schulischen Alltag begleiten, die auf Grund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinischer Versorgung und/oder Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen“ (Dworschak, 2010 S.113 f.)

Die Schulbegleitung ist, als Maßnahme der Eingliederungshilfe (§ 54 SGB XII) bzw. der Kinder- und Jugendhilfe (§ 35a SGB VIII) dem Schulrecht nachgeordnet (§ 2 SGB XII). Gemäß der Konstruktion der Sozialhilfe ist die Maßnahme einzelfallorientiert und muss für einen individuellen Schüler beantragt und genehmigt werden (ebd., S.132).

Schulbegleiter dürfen also nicht mit „sonstigem pädagogischen Personal“ (§ 68 BbgSchulG) verwechselt werden, welches im Dienstverhältnis zum Land steht. Die schulischen Pflegekräfte „übernehmen pflegerische Aufgaben und gegebenenfalls unterstützende Hilfestellungen, die in einer oder in mehreren Klassen oder Gruppen anfallen“ (ebd.).

Schulbegleiter hingegen sind individuell einem Kind zugeordnet, dessen spezifischer Eingliederungsbedarf die Unterstützungsmaßnahme begründet.

Die Zahl der Schulbegleiter steigt bundesweit rasant, was neben inhaltlich-konzeptionellen Fragen zum Einsatz von Schulbegleitern vor allem die Frage der Finanzierung aufwirft.

Es gilt die Aufgaben von Schule und die Aufgaben von Eingliederungshilfe trennscharf voneinander abzugrenzen. Für welche Aufgaben ist die Schule verantwortlich? Was muss sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten leisten können? Ab wann greift die Eingliederungshilfe?

Gemäß der Finanzierungsgrundlage der Eingliederungshilfe darf der Schulbegleiter formal keine pädagogisch – unterrichtlichen Tätigkeiten verrichten (ebd., S.7, 14). Diese aus leistungsrechtlicher Sicht nachvollziehbare Trennung zwischen alltagspraktisch-pflegerischen und pädagogisch-unterrichtlichen Tätigkeiten lässt sich aus pädagogischer Sicht jedoch nicht immer klar aufrechterhalten.

Das Tätigkeitsprofil der Schulbegleiter steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Unterstützungsbedarf der Schüler. Dieser Unterstützungsbedarf variiert je nach Förderschwerpunkt und Behinderung nicht unerheblich, was eine differenzierte Diskussion dieser Thematik zur Folge haben muss.

So können gehörlose Schüler zum Besuch der Allgemeinen Schule einen qualifizierten – und damit sehr kostenintensiven – Gebärdendolmetscher benötigen, körperbehinderte Schüler hingegen möglicherweise „nur“ eine einfache lebenspraktische Hilfestellung, die durchaus eine unqualifizierte Hilfskraft leisten kann.

Eine Differenzierung der Unterstützungsbedarfe erscheint selbst innerhalb eines Förderschwerpunktes notwendig, besonders auch vor dem Hintergrund der Entwicklung der inklusiven Schule und des gemeinsamen Unterrichts (Dworschak, 2012a S.93).

Ergebnisse empirischer Untersuchungen machen zweierlei deutlich:

Zum einen unterscheiden sich die Maßnahmen der Schulbegleitung an Regelschulen und Förderschulen erheblich in ihrem Charakter und hinsichtlich der begleiteten Schüler. Diese Unterschiede zeigen die Komplexität der Schulbegleiterproblematik und verdeutlichen die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung und Diskussion.

Zum anderen wird deutlich, dass Schulbegleiter an der Allgemeinen Schule derzeit als „Türöffner“ für Schüler mit überwiegend „leichter“ Behinderung bzw. geringem Unterstützungsbedarf beim Besuch des gemeinsamen Unterrichts fungieren. Dies ist grundsätzlich positiv zu beurteilen, stellt jedoch noch keine erfolgreiche Umsetzung einer inklusiven Beschulung dar. **Dafür muss die Aufgabe der Schulbegleitung erst in ein Konzept inklusiven Unterrichts implementiert werden.**

Die Erfahrungen dieses konkreten Beispiels machen deutlich, an welchen rechtlichen Barrieren und Problemen der Kooperation zwischen Schule und anderen Leistungsträgern die Teilhabe von Schülern mit Behinderung derzeit scheitert.

Es muss hier unbedingt in Vorbereitung der Novellierung des Brandenburgischen Schulgesetzes vor dem Hintergrund der beabsichtigten landesweiten inklusiven Beschulung gemeinsame Initiativen geben, die die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderungen in den Mittelpunkt stellen. Derzeit muss für die betroffenen Personen und ihre Familien der Eindruck entstehen, dass die Kostendiskussion jegliche unbürokratische Lösung im Interesse der Betroffenen verhindert. Es muss zu grundsätzlichen Lösungsstrategien zwischen den Ministerien, Ämtern und Leistungsträgern im Sinne der betroffenen Kinder und Jugendlichen kommen!

Katja geht gern in die wohnortnahe Grundschule. Sie ist in der Klasse eine anerkannte und beliebte Mitschülerin. Die Klassenlehrerin und mittlerweile auch die Eltern sehen die Beschulung als gute Lösung für Katja.

Wenn da nicht der Weg vom Fahrzeug zum Klassenzimmer und die fehlende Zuständigkeit für ihre Begleitung wären!

Reinhard Wygasch
stellv. Landesvorsitzender

Literatur:

Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule.
Teilhabe, 49, S. 131-135

Dworschak, W. (2012a). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der Allgemeinen Schule.
Zeitschrift Gemeinsam leben, 20 S.80-94