€ 6,00 Einzelbezug

1
2013

Verband Sonderpädagogik e.V.

Sonderpädagogische Förderung in Brandenburg

- Standardisierung des Feststellungsverfahrens im Bereich emotionale und soziale Entwicklung – Intentionen, Wirklichkeit und Grenzen
- Diskussion im Vorstand des Landesverbandes Brandenburg zur Umsetzung der Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf für Schülerinnen und Schüler an Schulen in freier Trägerschaft
- Inklusive Bildung – eine Herausforderung an die Schule des 21. Jahrhunderts
- Bericht vom vds K-Landesreferententreffen in Potsdam
- 46. Hauptversammlung vom 14.-16. November 2013 in Rostock
- Eine Pilotschule stellt sich vor
- Kurzer Bericht zur Arbeit der Steuergruppe MOL
- Unsere neu gewählten Referenten stellen sich vor
- Satzung des Verbandes Sonderpädagogik e.V. Landesverband Brandenburg

www. vds-in-Brandenburg.de

Liebe Mitglieder des Verbandes Sonderpädagogik im Land Brandenburg,

auch in diesem Jahr möchte ich mich bei Ihnen für die tatkräftige Zusammenarbeit bedanken und einen kurzen Rückblick auf das Jahr 2013 vornehmen.

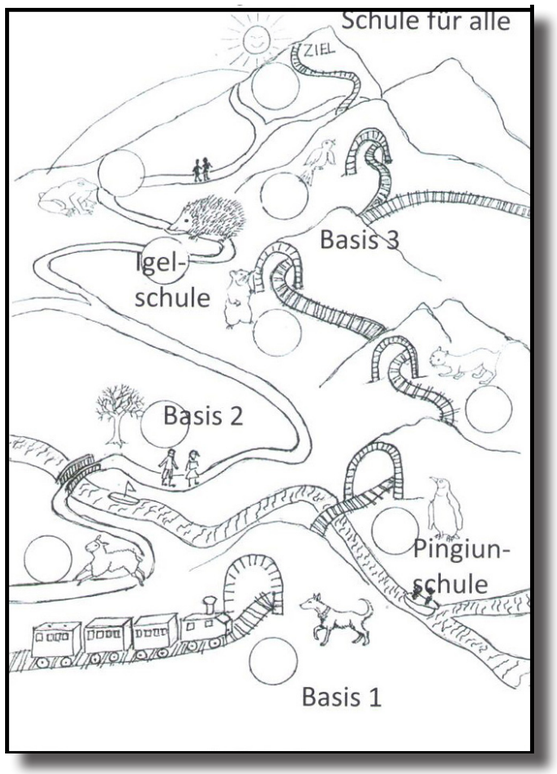
Das Jahr 2013 wurde in unserem Verband von dem Sonderpädagogischen Kongress in Weimar, der Landeshauptversammlung in Königs Wusterhausen und der Bundeshauptversammlung in Rostock geprägt. Alle Veranstaltungen widmeten sich der „Herausforderung Inklusion“, wobei es in erster Linie darum ging, wie sich Schule und Gesellschaft verändern müssen, um Chancengleichheit und Gerechtigkeit für alle Menschen zu garantieren.

Die in diesem Kontext geführten zahlreichen Diskussionen verdeutlichen, wie lang und manchmal auch steinig der Weg zu einem inklusiven Bildungssystem ist. Ich möchte diesen Weg mit dem Aufstieg auf einen Berg vergleichen. Es gilt, die auf dem Gipfel leuchtende „Schule für alle“ zu erreichen. Einige haben sich schon vor vielen Jahren auf den Weg gemacht, Integrationsklassen und Schulen aufgebaut und Erfahrungen in der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen gesammelt. Diese Schulen stehen auf den Basisstationen mit einem großen Vorrat an guten methodischen und didaktischen Ideen. Beim Erklimmen des Gipfels können sie mit Rat und Tat zur Seite stehen.

Aber auch die vor dem Aufbruch erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf dürfen in dem Gepäck nicht fehlen, bilden sie doch die Grundlage für eine gelingende pädagogische Arbeit.

Auf dem Weg nach oben werden nicht alle in der gleichen Geschwindigkeit laufen und einige werden auch auf halber Strecke Rast machen. In den kommenden Jahren wird sich zeigen, welche Wege am besten geeignet sind, um zum Ziel zu gelangen. Es wird sich aber auch zeigen, ob es für alle möglich und notwendig ist, bis ganz nach oben zu kommen. Niemand darf abstürzen und über seine Kräfte hinausgehen, denn das Wohlergehen jedes Einzelnen liegt uns am Herzen.

Wir setzen uns seit Jahren dafür ein, unsere Schülerinnen und Schüler auf ein selbstbestimmtes, sinnerfülltes Leben in unserer Gesellschaft vorzubereiten. Wir möchten, dass sie teilhaben können und nicht abstürzen oder ausgeschlossen werden. Das ist oft nicht leicht und verlangt von uns Lehrerinnen und Lehrern viel Kraft, Ausdauer und manchmal auch Mut. Darin gestärkt werden wir, wenn unsere Arbeit geschätzt und uns Vertrauen entgegen gebracht wird. Wenn wir verlässliche Bedingungen und ein gut zusammenarbeitendes Kollegium vorfinden.



In unserer Verbandsarbeit bemühen wir uns, auf solche Bedingungen hinzuwirken. Deshalb sitzen wir am „Runden Tisch“, arbeiten in bildungspolitischen Gremien mit, bieten Fortbildungsveranstaltungen an und bemühen uns um eine große Ausstrahlung.

Wir möchten Sie in diese Arbeit mit einbeziehen und haben uns deshalb in diesem Jahr dazu entschlossen, über einen Newsletter Ihnen zeitnah aktuelle Informationen zukommen zu lassen. Daran werden wir auch 2014 weiterarbeiten und würden uns freuen, wenn Sie uns darin durch Ihre Rückmeldungen unterstützen.

Für das Jahr 2014 wünsche ich Ihnen alles Gute, Gesundheit, nette Kraft gebende Menschen in der Schule und zu Hause und einen stabile Wanderausrüstung, denn der Gipfel ist noch weit entfernt…

Karin Salzberg-Ludwig

Liebe Leserinnen und Leser,

auch in diesem Mitteilungsheft widmen wir uns speziellen Fragestellungen im Kontext einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Ausgangspunkt einer wirkungsvollen individuellen Lernförderung kann nur eine gute diagnostische Arbeit sein, die im schulischen Rahmen über das sonderpädagogische Feststellungsverfahren geregelt ist. Dieser Thematik widmen sich unter verschiedenen Aspekten die ersten beiden Beiträge.

Dem folgt eine grundlegende theoretische Auseinandersetzung mit allgemeinen gesellschaftlichen Herausforderungen zur Gestaltung inklusiver Systeme. Am Beispiel der pädagogischen Arbeit der Grundschule Guteborn wird aufgezeigt, unter welchen Rahmenbedingungen sich die Schule zu einer Schule für alle entwickeln soll. Anregungen für weiteres Nachdenken über die Wirkfaktoren für das Gelingen einer gemeinsamen Beschulung von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern werden gegeben.

Gern würden wir darüber mit Ihnen in einen Erfahrungsaustausch treten, denn Ihre Meinungen, Erfahrungen, Anregungen sind uns wichtig. Schreiben Sie uns. In diesem Heft können auch Ihre Beiträge einen Platz finden.

Karin Salzberg-Ludwig

Inhalt

Standardisierung des Feststellungsverfahrens im Bereich emotionale und soziale Entwicklung – Intentionen, Wirklichkeit und Grenzen 4
von Dirk Lagall und Reinhard Wygasch

Diskussion im Vorstand des Landesverbandes Brandenburg zur Umsetzung der Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf für Schülerinnen und Schüler an Schulen in freier Trägerschaft 9
von Dr. Uwe Plenzke

Inklusive Bildung – eine Herausforderung an die Schule des 21. Jahrhunderts 12
der Artikel wird veröffentlicht im Rahmen der AWO-Initiative „Inklusion-ja, aber richtig!“
von Dr. Karin Salzberg-Ludwig

46. Hauptversammlung vom 14.-16. November 2013 in Rostock 21

Eine Pilotschule stellt sich vor 22
von Christiane Scholze

Kurzer Bericht zur Arbeit der Steuergruppe MOL 26
von Simona Koss

Unsere neu gewählten Referenten stellen sich vor 27

Satzung des Verbandes Sonderpädagogik e.V. Landesverband Brandenburg 28

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	*Christiane Scholze*

Liebe Leser

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

www.vds-in-brandenburg.de

Standardisierung des Feststellungsverfahrens im Bereich emotionale und soziale Entwicklung – Intentionen, Wirklichkeit und Grenzen

von Dirk Lagall und Reinhard Wygasch

Im Zusammenhang mit der Umsetzung des Behindertenpolitischen Maßnahmenpaketes der Landesregierung Brandenburg ist mit Beginn des Schuljahres 2012/13 die Standardisierung der Feststellungsverfahren in den Bereichen Lernen, Emotionale & soziale Entwicklung und Sprache sowie „Geistige Entwicklung“ eingeführt worden. Durch die Bildung „Diagnostischer Teams“ soll in diesem Zusammenhang die landesweite Diagnostik in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten vereinheitlicht werden.
In dem Beitrag soll diese Ausrichtung einer kritischen Analyse unterzogen werden und ihre Auswirkung auf die Förderung im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ dargestellt werden.

Intentionen der Landesregierung
Da die Quote von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (besonders im Bereich LES) im Land Brandenburg sehr unterschiedlich ist, liegt die Idee nahe, landesweit vergleichbare Maßstäbe einzuführen. *(siehe Tabelle 2.7 Förderquote)*

Die sonderpädagogische Diagnostik und die Entwicklung diagnostischer Kriterien, Indikatoren, Standards bzw. Leitlinien im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ sind im besonderen Maße mit der grundsätzlichen Schwierigkeit der Definition und Klassifikation von Verhaltensstörungen und der damit unweigerlich verbundenen Fragwürdigkeit einer zugrunde gelegten Norm verbunden.

Die Folge ist, dass bestehender sonderpädagogischer Förderbedarf – speziell im Bereich emotional-soziale Entwicklung in Deutschland insgesamt tatsächlich regional unterschiedlich hoch ist.

Zahlen zum Sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland (Bertelsmann 2013)

Entwicklung der Förderquote von 2008/2009 bis 2011/2012

Förderquote
Anteile gemeinsamer Förderung in Kita, Grundschule und SEK I im Ländervergleich. (Siehe Seite 5)

	Förderquote 1996/97	Förderquote 2010/11	Quote GU 1996/97	Quote GU 2010/11
Brandenburg	6,6	8,0	17,4	39,3
Cottbus	6,2	9,5	11,6	30,9
Frankfurt/O.	7,2	9,6	10,7	26,9
Potsdam	6,9	6,9	10,8	33,8
Barnim	6,8	10,2	16,3	43,3
Dahme-Spreewald	4,3	6,9	20,8	39,0
Elbe-Elster	5,0	8,5	12,8	35,6
Havelland	4,4	5 , 6	6,3	50,3
Märkisch-Oderland	5,4	8 , 2	9,4	39,8
Oberhavel	4,8	5,1	10,4	46,1
Oberspreewald-Lausitz	4,4	7 , 2	6,9	27,4
Oder-Spree	5,8	9,2	22,7	34,8
Ostprignitz-Ruppin	5,6	7,4	11,6	31,1
Potsdam-Mittelmark	4,2	5,5	17,4	54,1
Prignitz	6,5	9,2	21,5	26,4
Spree-Neiße	3,2	7,0	11,4	50,4
Teltow-Fläming	5,5	6,2	21,1	24,5
Uckermark	6,5	1 2 , 3	9,3	46,3
Land Brandenburg	5,4	8,6	13,9	38,8

Tab. 2.7: Förderquoten[44] und Anteile des gemeinsamen Unterrichts nach Landkreisen und kreisfreien Städten 1996/7 und 2010/11 im Vergleich
Quelle für 1996/97: Obenaus 1997, 38-41 (öff. und priv.)

Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Förderschwerpunkte in den Bundesländern. (Siehe Seite 6)

Für die Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache ist in der entsprechenden Handreichung zum Feststellungsverfahren ein Abklärungsverfahren beschrieben und für verbindlich erklärt worden, welches dem Anspruch einer standardisierten Sichtweise Rechnung tragen soll.

Wirklichkeit
Im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ wird ein dimensionales Klassifikationssystem mit seiner methodologischen Operationalisierung der international weit

Brandenburg beim Ausbau des gemeinsamen Unterrichts auf einem guten Weg

Studie der Bertelsmann Stiftung: Inklusiver Unterricht von Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf bundesweit oft die Ausnahme – Situation vor allem an weiterführenden Schulen unbefriedigend

Gütersloh, 29. November 2010. Brandenburg ist beim Ausbau des gemeinsamen Unterrichts auf einem guten Weg. Mehr als 36 Prozent der Schüler mit Förderbedarf werden gemeinsam mit anderen Schülern unterrichtet. Damit belegt das Land beim Thema Inklusion im Bundesländervergleich einen der vorderen Plätze. Insgesamt ist in Deutschland gemeinsamer Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf allerdings noch oft die Ausnahme. Das zeigt eine Studie der Bertelsmann Stiftung, die der Bildungsforscher Klaus Klemm durchgeführt hat. Er kommt zu dem Schluss, dass der Ausbau inklusiver Bildungsangebote, zu dem sich Deutschland in internationalen Abkommen verpflichtet hat, insbesondere an den weiterführenden Schulen nur langsam voran kommt.

Der Untersuchung zufolge hatten in Brandenburg rund 15.800 Schüler im Jahr 2009 einen sonderpädagogischen Förderbedarf – das sind 8,5 Prozent aller Schüler. Die so genannte Förderquote liegt damit in Brandenburg deutlich über dem Bundesdurchschnitt von sechs Prozent, ist im Vergleich zu anderen ostdeutschen Flächenländern jedoch niedrig. In den Bundesländern reicht der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit einem bescheinigten Förderbedarf von 4,5 Prozent in Rheinland-Pfalz bis hin zu 11,7 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern.

Der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Einrichtungen ist in Brandenburg schon recht hoch und liegt sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Schulen deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Dennoch endet auch in Brandenburg inklusive Bildung meist nach der Kita: In Kindertageseinrichtungen spielen und lernen von den 2.100 Kindern mit besonderem Förderbedarf 75 Prozent gemeinsam mit anderen. In der Grundschule besuchen noch 56 Prozent inklusive Bildungseinrichtungen (ohne Schwerpunkt geistige Entwicklung).

In der Sekundarstufe I geht der Inklusionsanteil in Brandenburg weiter zurück, liegt mit 36 Prozent aber auf einem hohen Niveau. Zum Vergleich: In Sachsen-Anhalt sind es weniger als zehn Prozent. Allerdings könnte hier die sechsjährige Grundschule in Brandenburg die Vergleichbarkeit beeinträchtigen. Dr. Jörg Dräger, für Bildung zuständiges Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung, fordert aufgrund der Ergebnisse der Studie: „Deutlich mehr weiterführende Schulen müssen inklusiv unterrichten – es kann nicht sein, dass Kinder mit Förderbedarf bis zum Ende der Grundschule gemeinsam mit anderen lernen, dann aber auf getrennte Förderschulen gehen müssen.“

Dabei sind die Lernerfolge im getrennten Unterricht offenbar nur unzureichend: 95 Prozent der Förderschüler erreichen in Brandenburg keinen Hauptschulabschluss, bundesweit 76 Prozent. Da in Brandenburg relativ viele Schüler mit Förderbedarf inklusiv unterrichtet werden, verbleiben auf den Förderschulen unter Umständen aber nur noch die Jugendlichen, für die das Erreichen eines Hauptschulabschlusses eine größere Herausforderung bedeutet. Der sehr hohe Anteil an Förderschulabgängern ohne Hauptschulabschluss sollte in Brandenburg aber dennoch Anlass zu Besorgnis geben. Zwar können die Jugendlichen spezielle Förderschulabschlüsse erwerben. Ob ihnen das bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz weiterhilft, ist aber fraglich. Dräger fordert daher: „Notwendig ist der konsequente Umbau in Richtung inklusive Schule. Nur so können wir die Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss in Deutschland deutlich reduzieren, denn über die Hälfte dieser Jugendlichen kommt aus Förderschulen. Der nötige Umbau zieht für alle Schulen Veränderungen nach sich und kostet Geld, er wird sich für unsere Gesellschaft aber schnell auszahlen.“

Exklusion und Inklusion von Kindern bis zum Schuleintritt mit besonderem Förderbedarf* in Kindertageseinrichtungen nach Art der Einrichtungen in den Bundesländern (2009/2010)

Bundesland	Kinder mit Behinderungen in Kindertagesbetreuung und Förderschulkindergärten	Davon Kinder in						
		absolut			prozentual			
		Sonder-einrichtungen	Förderschul-kindergärten in schulischer Trägerschaft**	integrativen Tages-einrichtungen in Trägerschaft der Jugendhilfe	Sonder-einrichtungen	Förderschul-kindergärten in schulischer Trägerschaft**	integrativen Tages-einrichtungen in Trägerschaft der Jugenhilfe **Inklusionsanteil**	**Exklusionsanteil**
Baden-Württemberg	8.542	305	4.699	3.538	3,6	55,0	41,4	58,6
Bayern	13.667	0	8.233	5.434	0,0	60,2	39,8	60,2
Berlin	6.317	44	0	6.273	0,7	0,0	99,3	0,7
Brandenburg	1.648	0	0	1.648	0,0	0,0	100,0	0,0
Bremen	925	11	0	914	1,2	0,0	98,8	1,2
Hamburg	1.645	136	0	1.509	8,3	0,0	91,7	8,3
Hessen	4.977	80	516	4.381	1,6	10,4	88,0	12,0
Mecklenburg-Vorpommern	1.842	163	0	1.679	8,8	0,0	91,2	8,8
Niedersachsen	10.076	5.168	76	4.832	51,3	0,8	48,0	52,1
Nordrhein-Westfalen	16.674	2.817	1.732	12.125	16,9	10,4	72,7	27,3
Rheinland-Pfalz	2.857	898	92	1.867	31,4	3,2	65,3	34,6
Saarland	870	59	76	735	6,8	8,7	84,5	15,5
Sachsen	4.233	447	0	3.786	10,6	0,0	89,4	10,6
Sachsen-Anhalt	1.977	0	0	1.977	0,0	0,0	100,0	0,0
Schleswig-Holstein	3.236	350	0	2.886	10,8	0,0	89,2	10,8
Thüringen	2.706	0	321	2.385	0,0	11,9	88,1	11,9
Ostdeutschland (ohne Berlin)	12.406	610	321	11.475	4,9	2,6	92,5	7,5
Westdeutschland (ohne Berlin)	63.469	9.824	15.424	38.221	15,5	24,3	60,2	39,8
Deutschland	82.192	10.478	15.745	55.969	12,7	19,2	68,1	31,9

* Kinder, die Eingliederungshilfen nach §§ 53, 54 SGB XII oder § 35a SGB VIII für die Betreuung in Tageseinrichtungen in Trägerschaft der Jugendhilfe erhalten, sich in einer Kindertageseinrichtung befinden, in der ausschließlich Kinder mit Behinderung betreut werden oder sich in Kindertageseinrichtungen in schulischer Trägerschaft befinden (insb. Förderschulkindergärten).

** Förderschulkindergärten werden in der KMK-Statistik erfasst, in Bayern und Thüringen gibt es schulvorbereitende Einrichtungen an Förderschulen, die in eigenen Erhebungen erfasst werden. In Bayern nutzen 8.233 Kinder ein solches Angebot. 2.446 dieser Kinder nutzen gleichzeitig ein Angebot an einer angeschlossenen heilpädagogischen Tagesstätte, diese Einrichtungen haben eine Betriebserlaubnis nach §45 SGB VIII. Nach eigenen Recherchen sind dies allerdings Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung und keine Kindertageseinrichtungen.

Quelle: Bertelsmann Stiftung (2011): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme, www.laendermonitor.de | BertelsmannStiftung

verbreiteten *child behavior checklist* (CBCL) zugrunde gelegt. Eine sorgfältige Diagnose setzt sich aus einer Zusammenschau verschiedener diagnostischer Informationen zusammen. Dazu zählen Anamnese, Verhaltensbeobachtung und psychometrische Verfahren. Dies entspricht sonderpädagogischer Diagnostik als hypothesengeleiteter Kind-Umfeld-Analyse.

Hierbei sollen die vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen der Schule, des Umfelds und der Person besondere Berücksichtigung finden.

Nach einem Jahr der Arbeit mit der neuen Handreichung und Dokumentation wird positiv eingeschätzt, dass die Möglichkeit gegeben ist, mit dem Mitarbeiter des Diagnostischen Teams eine unabhängige Person in das Feststellungsverfahren einzubeziehen. Das erhöht die Objektivität. Die Sicht- und Arbeitsweise der Mitarbeiter der Diagnostischen Teams ist durch Interdisziplinarität gekennzeichnet und kann so unterstützend für Sonderpädagogen, Grundschullehrkräfte, Eltern sowie Kinder und Jugendliche wirken.

Leider stehen diesem Denk- und Handlungsmodell verschiedene negative Begleitumstände entgegen, die sich nach dem ersten Jahr landesweit - sicher in unterschiedlicher Ausprägung - als problematisch erweisen:

Organisatorisch:

- Hoher Bürokratieaufwand durch umfangreiche Dokumentation (Formblattsammlung)
- zu viele Verfahren in den verschiedenen Bereichen für Mitarbeiter der Diagnostischen Teams (Ü1,Ü7, §6, SifT, Erstverfahren)

Inhaltlich:

- Keine Fortbildung für alle Mitarbeiter des Diagnostischen Teams
- Trennung von Förderung und Diagnostik

Besonders im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung erweist sich die Trennung von Förderung (Sonderpädagogen und Regelschullehrer vor Ort) und Diagnostik (Diagnostisches Team) als problematisch,

zumal mit der Förderdiagnostischen Lernbeobachtung (FdL) eine durchaus erprobte Arbeitsweise mit rechtlichen Vorgaben möglich ist.

Fraglich bleibt auch, inwieweit das derzeit installierte System einer Diagnostik von außen ohne Bereitstellung entsprechender pädagogischer Ressourcen in den Schulen auf längere Sicht dazu führt, dass Schüler mit massiven Verhaltensauffälligkeiten und psychiatrischen Erkrankungen zukünftig noch häufiger in die Hände privater Bildungsträger übergeben werden oder keine adäquate Beschulung im Sinne der Schulpflicht erhalten.

Ergebnisse der Diagnostik - Umsetzung an den Schulen

Förderung an der Regelschule

Im Regelschulbereich ist für die Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten die gegenwärtige Statusdiagnostik notwendig als „Zugangsberechtigung“ zu sonderpädagogischer Zuwendung, obgleich Systeme wie die Sonderpädagogische Grundversorgung (vgl. Landkreis Barnim) Auswege im Sinne eines verstärkt präventiven Zugangs bieten könnten.

Nach der Feststellung des Förderbedarfes erarbeiten im Idealfall Schüler, Eltern, Klassen- und Fachlehrer mit dem Sonderpädagogen eine kooperative Förderplanung und arbeiten an deren Umsetzung.

Im Regelfall jedoch ist der Klassenlehrer (oder Sonderpädagoge) mit der Planung und Umsetzung der Förderung als Einzelkämpfer tätig. In „einfachen Fällen“ und bei guter persönlicher Beziehung funktioniert das häufig gut! Originär sonderpädagogische Unterstützung findet jedoch eher punktuell statt und funktioniert als kurzzeitige Entlastung für Schüler, Klasse und/ oder Lehrer. Gemeinsames Agieren im Klassenzimmer von Sonderpädagogen und Klassen- bzw. Fachlehrer scheint entgegen der Bezeichnung und Intention keineswegs die Regel zu sein.

Bei besonders komplexen Bedingungsgefügen ergibt sich oft eine starke Konzentration der schulischen Ressourcen auf einzelne Kinder. Neben dem Klassenlehrer, Sonderpädagogen und der Schulleitung ist dann oft auch das Jugendamt und Träger außerschulischer Erziehungshilfen hinzuzuziehen.

Bei einer kleineren Gruppe scheitert die Schulkarriere oder wird in die Hände eines privaten Bildungsträgers gelegt. In diesen besonderen Fällen werden Klassenlehrer und Sonderpädagogen oft mit Aufgaben konfrontiert, die ihre Ressourcen überfordern und teilweise immense Frustrationen mit sich bringen.

Die Wirksamkeit der sonderpädagogischen Maßnahmen im Gemeinsamen Unterricht bleibt häufig unklar. Der Zugewinn durch die Zuschreibung Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung“ ist auch bei eindeutig vorhandenem Bedarf daher oft fragwürdig.

Die Sonderpädagogen an den Regelschulen sehen sich mit der Komplexität der Anforderungen organisatorisch und persönlich stark gefordert. Oft empfinden sie ihre Arbeit nur als „Tropfen auf den heißen Stein“, dessen Wirksamkeit außerhalb des Fördersettings fraglich bleibt.

Melzer & Hillenbrand haben aus wissenschaftlicher Sicht und nach Analyse internationaler Studien die Aufgabenbereiche der Lehrkräfte für Sonderpädagogik (siehe ZfH 5/2013 S. 194 ff.) zusammengefasst:

- Administrative Aufgaben
- Diagnostik
- Unterricht, Vermittlung , Förderung allgemein
- Zusammenarbeit
- Anleitung von anderen Lehrkräften, Assistenten
- Förderplanung
- Individuelle Angebote für einzelne Schüler
- Beratung verschiedener Zielgruppen
- Vermittlung spezifischer Inhalte
- Professionalisierung anderer Mitarbeiter der Schule
- Eigene Professionalisierung

Dabei kommt der Vermittlung spezifischer Inhalte sicher besondere Bedeutung zu:

- Anleiten von Unterricht/ Unterrichten
- Assistieren im Klassenraum/ Unterstützung des Unterrichts
- Förderung in Kleingruppen/ Förderunterricht
- Co-Teaching (in Kooperation unterrichten)
- Unterrichtsplanung (auch gemeinsam mit der Lehrkraft der Allgemeinen Schule
- Evidenzbasierte Maßnahmen einsetzen
- Evaluation der Effektivität eingesetzter Maßnahmen
- Soziale und emotionale Fertigkeiten vermitteln

Darüber hinaus (oder anstelle dessen) sehen sich Sonderpädagogen an Regelschulen in unserem Bundesland häufig mit systemimmanenten Faktoren konfrontiert, die ihre Arbeit zusätzlich erschweren:

- Vertretungsreserve
- Kollege/ Kollegin für alles „Abweichende“ – „fünftes“ Rad am Wagen
- Klassenlehrer (besonders problematischer Trend)

Hinzu kommt ein deutlicher Mangel an Fachkräften. Der Einsatz von Regelschullehrern sowie von Sonderpädagogen mit „fachfremder“ Ausbildung in der Förderung in den Förderschwerpunkten LES gehört zunehmend zum Alltag.

Hier besteht auch ein deutlicher Bedarf hinsichtlich der Ausbildung von sonderpädagogischen Fachkräften im Land Brandenburg. Angesichts der Vielfalt der Aufgaben können sonderpädagogische Inhalte nicht als „Nebenaspekt“ der allgemeinen Lehrerbildung abgehandelt werden.

Förderung an einer Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“

Derzeit existieren in Brandenburg für die Dauer der Grundschulzeit noch fünf öffentliche Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“. Diese sind als „Durchgangsschulen“ konzipiert und sollen Schüler befähigen, den Anforderungen der Regelschule zu einem späteren Zeitpunkt wieder entsprechen zu können.

Zusätzlich existieren zunehmend private Einrichtungen, die teilweise auch den Oberschulbereich mit abdecken.

Die Konzentration von Sonderpädagogen und „besonderen“ Kindern bedingt eine stark strukturierte Lernumgebung mit einer besonderen Qualität in der Beziehung zwischen Schülern und Lehrern. Die so erzielte Ballung sonderpädagogischer Aufmerksamkeit und Förderung in einem sozialen „Schonraum“ schafft bei vielen Schülern Entlastung und entfaltet neue Ressourcen.

Für einen Teil der Schüler - oft solche ohne ausreichende familiäre Unterstützung – bietet die Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ so eine stabile Struktur, in der sie Zuwendung in ungewohnter und zumeist durchaus angenehmer Konsequenz in Lob und Kritik erfahren.

Fraglich bleibt, inwieweit das Bestehen von Förderschulen mit diesem Förderschwerppunkt selbst Ausgrenzung hervorbringt bzw. reproduziert. Problematisch ist die Etikettierung der betreffenden Schüler auch über den Besuch der Förderschule hinaus. Der Widerspruch zwischen erwünschter Integration und der Nutzung einer separierenden Maßnahme scheint tatsächlich kaum auflösbar zu sein.

Die derzeitige Situation an den noch bestehenden Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ ist gekennzeichnet durch Verunsicherung im Hinblick auf die geplante Abschaffung dieses besonderen Bildungs- und Erziehungsangebotes.

Unklar ist, ob eine konzeptionelle Neuausrichtung der Schulen und ihre Eingliederung in ein inklusives Schulsystem den Wünschen und Zielen der verantwortlichen staatlichen Bildungsträger und Verwaltungsstellen entsprechen kann. Als Schonraum für eine kleine Gruppe deutlich benachteiligter Schüler besteht aber ein deutlicher Bedarf.

Problemstellung für die zukünftige inklusive Schule in Brandenburg: Kinder, die keiner mehr haben will?

Die aktuelle pädagogische Situation – gekennzeichnet von angestrebter hoher Inklusionsrate bei geringer Ressourcenausstattung – kann auch „Grenzfälle“ produzieren, die durch die bestehenden Hilfesysteme nicht zu erreichen sind:

Kinder mit massiven externalisierenden Verhaltensweisen, mit psychiatrischen Auffälligkeiten und solche Kinder, bei denen die Familiensituation hohe emotionale und soziale Belastungen mit sich bringt, scheinen vielfach die Möglichkeiten inklusiver Förderung zu sprengen.

Punktuelle Hilfen im System Regelschule auf der Basis einer auf das Kind fokussierten Statusdiagnostik werden diesen Kindern definitiv nicht gerecht.

Auch die gegenwärtig rechtlich verbindlichen Überprüfungen im Zweijahres-Turnus (§6 der SopV und Punkt 6 der VV-SopV) funktionieren nicht im Sinne einer prozessimmanenten Evaluation und zielgerichteten Weiterentwicklung der Förderung.

Umfassende sonderpädagogische Begleitung, fortlaufende Beobachtung der sich verändernden Bedingungen und stetige Anpassung der Fördermaßnahmen sind für die Kinder „am Rande des gegenwärtigen Schulsystems“ notwendig.

Eine enge Vernetzung zwischen Schule, Elternhaus und Hilfesystemen ist der einzige Weg, um in der Komplexität des Bedingungsgefüges handlungsfähig zu bleiben.

In der gegenwärtigen Situation erreicht jedoch das Regelschulangebot trotz aller Bemühungen einen Teil „unserer Kinder“ nicht mehr und diese können bestenfalls in schulischen Angeboten privater Träger einen Schulabschluss erreichen. Für einen anderen Teil endet die Schulkarriere ohne Schulabschluss und damit ohne Perspektiven hinsichtlich der Eingliederung in den Arbeitsmarkt und damit verbundener notwendiger gesellschaftlicher Anerkennung.

An der Entwicklung von Perspektiven für diese Kinder wird u.a. letztlich die Wirksamkeit inklusiver Förderung zu messen sein.

Fazit

Ob und wie sich die Grundsätze der Standardisierung mit dem Handlungsmodell der Förderdiagnostik vereinbaren lassen, soll im Land Brandenburg (siehe Maßnahmenpaket) erprobt werden.

Besonders im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ bleibt eine Kind-Umfeld-Diagnostik durch Bezugspersonen des Kindes u.E. unverzichtbar. In der wissenschaftlichen Diskussion erscheint es nicht möglich, aus nicht individualisierten, standardisierten Daten hinreichend gesicherte individuelle Fördermaßnahmen abzuleiten.

Vor allem aber muss den Mitarbeitern im Diagnostischen Team genügend Zeit zur Verfügung stehen, um die Kind-Umfeld-Diagnostik auch mit Blick auf die notwendige Einbeziehung anderer Hilfesysteme in hoher Qualität und erfolgversprechend ausführen zu können.

Es darf nicht nur um die Durch- oder Umsetzung der Standardisierung gehen, es müssen auch die dafür notwendigen organisatorischen, inhaltlichen und materiellen Bedingungen geschaffen werden.

Es bleibt zu hoffen, dass die Arbeitsweise in den diagnostischen Teams mit dem Instrumentarium der Handreichungen in den verschiedenen Förderschwerpunkten prozessbegleitend analysiert und mit den Beteiligten diskutiert wird, bevor angedachte Schritte wie der Wegfall des Feststellungsverfahrens für die Förderschwerpunkte LES, die Abschaffung des Rahmenlehrplan „Lernen“ und die flächendeckende Einführung der inklusiven Schule auf Grundlage der Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ umgesetzt werden.

Dirk Lagall Landesreferent Erziehungshilfe
Reinhard Wygasch stellv. Landesvorsitzender

Diskussion im Vorstand des Landesverbandes Brandenburg zur Umsetzung der Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf für Schülerinnen und Schüler an Schulen in freier Trägerschaft

von Dr. Uwe Plenzke

Der Vorstand unseres Landesverbandes setzt sich neben unserer Vorsitzenden, die im universitären Bereich tätig ist, aus Pädagogen zusammen, die in staatlichen Schulen, aber auch in Schulen in freier Trägerschaft arbeiten.

Im Zusammenhang mit der Umsetzung der Ersatzschulzuschussverordnung (ESZV) bei der Durchführung von Feststellungsverfahren an Schulen in freier Trägerschaft wurden in der letzten Vorstandssitzung am 13.09.2013 die auch in der Schulpraxis geführten Diskussionen im Vorstand aufgegriffen. Wir wollen an dieser Stelle versuchen, exemplarisch Argumentationen beider Seiten darzustellen und sie für die Mitglieder transparent machen.

1. Betriebskostenzuschuss für die Schulen in freier Trägerschaft

Im Unterschied zu den bis zum Schuljahr 2011/12 geltenden Regelungen werden auch für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“, die im gemeinsamen Unterricht lernen, gesonderte Schülerausgabesätze gewährt. Daher ist

auch für diese Schülerinnen und Schüler ein Feststellungsverfahren durchzuführen.

Wygasch: *Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen im Maßnahmenpaket der Landesregierung führt diese Verfahrensweise zu einer konträren Entwicklung im Bereich der Schulen in freier Trägerschaft im Vergleich zum Bemühen in staatlichen Schulen, die Zahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten LES zu reduzieren. Jede Schulleitung einer Schule in freier Trägerschaft (SifT) wird legitimiert, für die Schülerinnen und Schüler die Schülerausgabesätze beim MBJS einzufordern. Dies kann nur durch gültige Feststellungsbescheide erfolgen.*

Führt es sogar dazu, dass Schulen in freier Trägerschaft gezielt bei den Gesprächen mit Eltern auch die ggf. zu erreichenden Schülerausgabesätze bei Vertragsabschluss zur Beschulung im Blick haben?

Plenzke:
Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Schulen in freier Trägerschaft müssen nach Vorgabe durch das MBJS Feststellungsverfahren durchgeführt werden – übrigens neu jetzt auch für viele Berufsschülerinnen und Berufsschüler der Sonderpädagogischen Berufsschule „Theodor Hoppe“ im Land Brandenburg!

Nur über den Weg des Feststellungsverfahrens und der Bescheiderstellung erfolgen die korrekte statistische Erfassung der Schülerinnen und Schüler, die Finanzierung entsprechend der Schülerausgabesätze und somit auch die Zuordnung der zustehenden Lehrerwochenstunden und damit eine Gleichsetzung der Schülerschaft im Vergleich zum Besuch in einer Schule in öffentlicher Trägerschaft und damit keine Schlechterstellung. Die Finanzierung der Schulen in freier Trägerschaft ist entsprechend des Schultyps und der Schülerschaft sehr differenziert, aber grundsätzlich geringer als die finanzielle Ausstattung der Schulen in öffentlicher Trägerschaft.

Jedes Feststellungverfahren erfolgt in Verantwortung des zuständigen Schulamtes bzw. der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle (SpFB). Insofern ist die fachliche Absicherung des Förderbedarfs unabhängig von der Einschätzung der freien Schule gegeben. Ich gehe nicht von einer zielgerichteten Werbung der Schulen in freier Trägerschaft für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf aus. Meine Erfahrung ist eher eine erhöhte Nachfrage von Ämtern und Fachleuten auf einen Schulplatz in einer freien Schule. Fast jede freie Schule im Land Brandenburg ist übrigens eine staatlich anerkannte Ersatzschule. Im wahrsten Sinne dieser Benennung könnte es sicher eine bessere Schulentwicklungsplanung insgesamt geben.

2. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Im Schuljahr 2012/13 ist mit der Umsetzung neuer Strukturen in der sonderpädagogischen Beratung und Unterstützung begonnen worden. Mit dieser neuen Struktur (Handreichungen, Diagnostische Teams) sollte die Vergleichbarkeit von Abläufen und Entscheidungen hinsichtlich sonderpädagogischer Förderbedarfe im Land gesichert werden.

Wygasch:
Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs von Kindern und Jugendlichen, die eine Schule in freier Trägerschaft (SifT) besuchen, führt zu einer erheblichen Mehrbelastung der Mitarbeiter des Diagnostischen Teams und stellt die koordinierenden Lehrkräfte der SpFB vor neue Herausforderungen im zeitlichen Management der zu leistenden Arbeiten. Es gibt vor dem Hintergrund der jetzt auch erfolgenden Antragstellungen in den Bereichen LES eine erhebliche quantitative Steigerung von Antragstellungen und damit parallel durchzuführender Verfahren in den Bereichen Ü7, Ü1, §6 Abs. SopV in Verbindung mit Nr.6 VV-SopV, Erstverfahren in den staatlichen Schulen. Dies ist im Land nicht überall durch die SpFB ohne zusätzliche Ausstattung oder Abweichungen von den festgelegten Verfahrensweisen zu leisten.

Im Detail scheint es sogar Abweichungen von den rechtlichen Grundlagen im Vergleich zu staatlichen Schulen zu geben. Während nach Punkt 6 VV-SopV der Förderbedarf im Lernen durch eine sonderpädagogische Stellungnahme zu überprüfen ist, soll es bei den SifT auf Grundlage der individuellen Förderpläne erfolgen. Dies ist mit dem Anspruch der Standardisierung nicht vereinbar, muss doch auch davon ausgegangen werden, dass die SifT vor dem Hintergrund der Bezuschussung auch kein Interesse hat, den Förderbedarf zu beenden und damit abzuerkennen.

Plenzke:
Die neue einheitliche, standardisierte Vorgehensweise im Feststellungsverfahren ist für alle Beteiligten gut. Sie ist im Verlauf nachvollziehbar und in der Entscheidung verbindlich. Den Zeitaufwand sehe ich auch als ein Problem. Die Ressourcenfrage muss die SpFB mit dem zuständigen Staatlichen Schulamt klären. Alle Vorgaben zur Nachweiserbringung für die Schülerschaft und deren Förderbedarfe in SifT kommen vom MBJS. Den Aufwand haben nicht die Schulen in freier Trägerschaft zur verantworten. Das MBJS möchte über den Weg der Feststellungsverfahren stringenter kontrollieren. Dies ist auch insofern verständlich, da die Entscheidung der Zuordnung vom Förderbedarf und somit von LWS und Schülerausgabesatz nicht durch die jeweilige SifT vorgenommen werden darf. Noch einmal möchte ich betonen, dass es nur durch die SpFB eine unabhängige und fachlich entscheidende Feststellung geben darf – natürlich in letzter Konsequenz durch den Bescheid vom Schulamt. Diese Entscheidung betrifft die Benennung und die Aufhebung des Förderbedarfes. Es ist richtig, dass die Bezuschussung für Schüler, die keinen Förderbedarf mehr bescheidet bekommen, geringer wird. Dies betrifft vergleichsweise auch die Schüler in öffentlichen Schulen. Sie erhalten dann weniger Lehrerwochenstunden.

3. Zeitliche Umsetzung

Das MBJS hat Empfehlungen zur zeitlichen Umsetzung erarbeitet. Danach sollten im Zeitraum vom 01.10. bis 30.11. eines Schuljahres in der Regel die Feststellungsverfahren durchgeführt werden. Dadurch soll erreicht werden, dass die Schulen in freier Trägerschaft dem MBJS bis zum 01.03. eines Schuljahres die Bescheide vorlegen können und somit die Bezuschussung nach ESZV erfolgen kann.

Wygasch:
Durch die personell begrenzte Verfügbarkeit von diagnostischen Ressourcen (Diagnostisches Team), die ja im Zusammenhang mit Standardisierung erklärbar und sinnvoll erscheint, führt die „Bevorzugung“ von Fällen der SifT automatisch dazu, dass andere Verfahren von Kindern und Jugendlichen aus staatlichen Schulen später bearbeitet werden. Das führt in den SpFB zu vermehrten Anfragen bezüglich des Bearbeitungsstandes von Eltern und Schulen und in der Konsequenz zu verspäteter Bearbeitung des Antrages und nicht erfolgender notwendiger Förderung im Bedarfsfall.

Plenzke:
Die Zeitschiene ist durch das MBJS in der Ersatzschulzuschussverordnung (ESZV) vorgegeben. Nur für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder bei schwerer Mehrfachbehinderung besteht zu jedem Zeitpunkt des Schuljahres die Möglichkeit der statistischen Nachmeldung und damit Berücksichtigung in der Schulfinanzierung. Für alle anderen Förderbedarfe muss der o.g. Zeitraum eingehalten werden, sonst können die Schülerinnen und Schüler in der Finanzierung des darauffolgenden Schuljahres nicht berücksichtigt werden.
Alle Vorgaben und Zeitschienen hat sich das MBJS überlegt.

Fazit des Vorstandes:
Wir wollen mit diesem Artikel Informationsdefizite abbauen und gegenseitiges Verständnis befördern. Ein „Gegeneinanderarbeiten“ ist nicht im Sinne unserer Arbeit im Fachverband.

Vielerorts sind die Rahmenbedingungen und Zwänge der SifT bezüglich der Erreichung hoher qualitativer Standards in Bildung, Erziehung und Pflege im staatlichen Schulsystem nicht hinlänglich bekannt.

Insgesamt führt die derzeitige Praxis im Zusammenhang mit der Umsetzung der Ersatzschulzuschussverordnung (ESZV) zu einer unberechtigt negativen Sicht auf die Schulen in freier Trägerschaft, die deren pädagogische Arbeit vor dem Hintergrund bestehender Probleme bei der Umsetzung bildungspolitischer Zielstellungen in den staatlichen Schulen in den Hintergrund geraten lässt.

Andererseits kann die Praxis nicht dazu führen, dass Kinder, die in den staatlichen Schulen dringend einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, erst erheblich verspätet gefördert werden können, weil Kinder in den SiFT in Umsetzung der ESZV bevorzugt in die Feststellungsverfahren gehen. Hier bedarf es u.E. einer anderen Umsetzungspraxis der rechtlichen Bestimmungen oder der personellen Absicherung der diagnostischen Tätigkeit.

Der Vorstand des Landesverbandes Brandenburg

Inklusive Bildung – eine Herausforderung an die Schule des 21. Jahrhunderts

der Artikel wird veröffentlicht im Rahmen der AWO-Initiative „Inklusion-ja, aber richtig!“
von Dr. Karin Salzberg-Ludwig

Rechtliche Grundlagen im internationalen und nationalen Kontext

Mit der Ratifizierung der UN Behindertenrechtsdeklaration 2009 durch die Bundesrepublik Deutschland wird im schulischen Kontext die Debatte um eine integrative bzw. inklusive Beschulung aller Schülerinnen und Schüler so intensiv wie noch nie geführt. Das ist eine sehr positive Entwicklung, wenngleich es verwundert, dass diese Diskussion nicht schon viel eher geführt wurde. Denn bereits 1989 hebt die UN Convention on the Rights of the Child das Recht aller Kinder auf Bildung hervor und betont, dass kein Kind diskriminiert werden darf. 1990 bekennen sich mit der World Declaration on Education for All die Staaten der Vereinten Nationen zu einer Bildung für alle und 1994 beschäftigen sich Politiker und Bildungswissenschaftler auf der UNESCO-Konferenz in Salamanca sehr ausführlich mit der Problematik einer inklusiven Schule. Im Mittelpunkt stehen Kinder und Jugendliche mit special educational needs. Der Inklusionsbegriff findet somit Eingang in die bildungspolitische Debatte, was auch in Deutschland zu einer Veränderung der Begrifflichkeit führt. Die Sonderpädagogik wird als eine Pädagogik „für besondere Bedürfnisse“ verstanden. Mit der Verabschiedung der „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ reagiert die Kultusministerkonferenz 1994 darauf. Behinderung wird nicht mehr personenbezogen im Sinne individueller Beeinträchtigungen betrachtet und definiert sondern als sonderpädagogischer Förderbedarf beschrieben. Es wird hervorgehoben, dass die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – mit special educational needs - nicht an den Ort der Sonderschule gebunden ist. Sonderpädagogische Diagnostik, Förderung und Unterstützung kann demnach durch präventive Maßnahmen, im gemeinsamen Unterricht, in Sonderschulen, in kooperativen Formen und im Rahmen sonderpädagogischer Förderzentren erfolgen. „Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“ (KMK 1994, S. 3).

Im deutschen Bildungssystem sind die Weichen für eine gemeinsame Beschulung demnach schon vor 20 Jahren gestellt worden und in zahlreichen Schulen werden seitdem Erfahrungen im gemeinsamen Unterrichten von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern gesammelt. Getragen wurde und wird die integrative Schule von dem Ziel, jeden einzelnen Schüler und jede Schülerin in ihrer Gesamtpersönlichkeit zu betrachten und ihnen durch spezifische individuelle Hilfen Möglichkeiten zu einem autonomen, selbständigen Leben zu eröffnen.

Somit wird im Sinne eines bio-psycho-sozialen Erklärungsansatzes eine individuelle Beeinträchtigung oder Schädigung immer mehr im Kontext der gesamten Lebenssituation, der möglichen Aktivität und Teilhabe betrachtet. Das entspricht dem Klassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation der „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ (ICD 10) zur Beschreibung von individuellen Schädigungen. Behinderungen ergeben sich demnach nicht zwingend aus der vorhandenen Beeinträchtigung sondern aus der Interaktion mit der Umwelt. Ergänzend zur ICD, in welcher dominant Krankheiten klassifiziert werden, verfolgt die 2001 von der WHO beschlossene Klassifikation „International Classification of Functioning, Disability and health“ (ICF) einen salutogenetischen Ansatz. Mit Hilfe dieser Klassifikation soll der gesamte Lebenshintergrund eines Menschen im Kontext von funktionaler Gesundheit Beachtung finden. Partizipation und deren Beeinträchtigung werden als Wechselwirkung zwischen dem gesundheitlichen Problem einer Person und deren Umweltfaktoren gesehen, um daraus Rahmenbedingungen für die Herstellung von Chancengleichheit von Personen mit Behinderungen zu entwickeln. Die ICF ist somit als Instrument der gesundheitlichen Versorgung aber auch als sozialpolitisches und pädagogisches Instrument zu betrachten (WHO 2005).

Einen entscheidenden Impuls für diese Herangehensweise in der Arbeit mit behinderten Menschen gab die Empowerment-Bewegung, in der in den westlichen Industrienationen vor annähernd 30 Jahren auf Initiative von behinderten Menschen und ihren Angehörigen gefordert wurde, behinderten Menschen mehr Selbstbestimmung, rechtliche Gleichheit und Anerkennung zukommen zu lassen. Von den Vereinten Nationen werden die Leitprinzipien der Normalisierung und Integration aufgenommen und in der Konvention über die Rechte behinderter Menschen festgeschrieben.

Auch wenn die Empowerment-Initiativen in Deutschland dazu führten, dass 1994 ein Benachteiligungsverbot aufgrund von Behinderung im deutschen Grundgesetz (Artikel 3) aufgenommen wurde, 2001 das Neunte Sozialgesetzbuch (SGB IX) die rechtliche Grundlage für eine selbstbestimmte Teilhabe legt, 2002 das Behindertengleichstellungsgesetz und 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz weitreichenden Diskriminierungsschutz garantieren, sind für behinderte Menschen noch immer Einschränkungen in der selbstbestimmten Teilhabe gegeben (siehe ausführlicher: Theunissen 2010, S. 21 ff.).

Im Bildungsbereich ist eine Beschulung in der allgemeinen Schule für behinderte oder benachteiligte Kinder und Jugendliche in den meisten Bundesländern noch immer von den personellen, sächlichen und materiellen Voraussetzungen abhängig. Im Schulgesetz des Landes Brandenburg wird hervorgehoben, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorrangig im gemeinsamen Unterricht beschult werden sollen. Mit der im § 29, Absatz 2 vorgenommenen Formulierung „Sonderpädagogische Förderung sollen Grundschulen, weiterführende allgemein bildende Schulen und Oberstufenzentren durch gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllen, wenn eine angemessene personelle, räumliche und sächliche Ausstattung vorhanden ist oder nach Maßgabe gegebener Finanzierungsmöglichkeiten geschaffen werden kann“ (Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg 2002) ist der gemeinsame Unterricht auch hierzulande vom Haushaltsvorbehalt abhängig. Ein unfreiwilliger Ausschluss vom Unterricht in der allgemeinen Schule ist somit noch immer möglich.

Damit wird ein Grundsatz der UN – Behindertenrechstdeklaration nicht beachtet.

Dort heißt es im Artikel 24, Absatz 2 dass

„d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

e) In Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.“ (Bundesgesetzblatt 2008, 1437)

Mit dieser Formulierung wird inklusiver Unterricht nicht dogmatisch verordnet, aber das Recht darauf festgeschrieben. „Um im Sinne der UN-Konvention jegliche Zugangs-und Partizipationshindernisse auszuräumen, sollte die Rolle von Eltern behinderter Kinder bzw. der Erziehungsberechtigten und der Betroffenen selbst durch Wahl-, Entscheidungs und Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf schulische Angelegenheiten entscheidend gestärkt werden“ (Theunissen 2010, S. 27). Das kann natürlich auch dazu führen, dass Eltern oder auch behinderte Kinder und Jugendliche einen Unterricht in speziellen Klassen oder Schulen bevorzugen. „Solche Möglichkeiten lässt die UN-Konvention aber nur unter der Voraussetzung zu, dass das Recht auf inklusive Bildung nicht eingeschränkt wird“ (ebd.).

Entsprechend hat die Kultusministerkonferenz reagiert und in dem Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“(vom 20.10.2011) festgehalten:

„Das Ziel dieser Empfehlungen ist, die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln. Hieraus sind Impulse für die Entwicklung inklusiver Bildungsangebote abzuleiten.

Bei allen geplanten Veränderungen und Entwicklungen ist darauf zu achten, dass

- Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen,

- die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen gesichert sind,

- die Zusammenarbeit aller an der Förderung des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen beteiligten Personen und Einrichtungen gewährleistet ist,

- sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote ein qualitativ hochwertiges gemeinsames Lernen ermöglichen“ (KMK 2011, S. 3f.).

Ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot ist für alle Kinder und Jugendlichen vorzuhalten. Dafür sollen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen sicherstellen (z.B. Möglichkeiten zum Erlernen der Brailleschrift oder der Gebärdensprache), entsprechend ausgebildete Lehrkräfte einstellen und Fachkräfte auf allen Ebenen des Bildungswesens schulen sowie Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen zur Verfügung stellen (UN-BRK, Art. 24).

Inklusion erschöpft sich demnach nicht in der Aufnahme behinderter Schülerinnen und Schüler in der allgemeinen Schule. Es muss vielmehr ein sozialer Raum geschaffen werden, in dem niemand ausgegrenzt wird. Dem stehen in Deutschland das gegliederte Schulsystem und die Leistungsorientierung gegenüber. In diesem Spannungsfeld bewegen sich die Lehrer, Schüler und Eltern. Bislang gibt es wenig praktikable Vorschläge zur Lösung dieses Problems.

Das am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock entwickelte Konzept zur Prävention von sonderpädagogischem Förderbedarf und Integration von Kindern mit bereits vorliegenden Entwicklungsstörungen in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung, das Rügener Inklusionsmodell (RIM), bietet einen möglichen Weg an. Das Konzept basiert auf dem US-amerikanischen Response to Intervention-Ansatz (RTI) und wird als Verbindung schulischer Prävention und Integration verstanden. Dieser Ansatz soll u. a. Antworten auf folgende Fragen geben: Wie kann eine erfolgreiche, integrative Beschulung aller Schüler, unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Entwicklungsrisiken, ermöglicht werden? Welche Unterrichtsmittel, Fördermaterialien und -konzepte sind nicht nur für die „normalen“ und „begabten“ Kinder geeignet, sondern auch für Kinder, die sehr viel mehr Unterstützung bei der Bewältigung schulischer Anforderungen benötigen? Wie kann eine effektive Zusammenarbeit zwischen Regelschul- und Sonderpädagogen aussehen? Das durch die Universität Rostock begleitete Projekt ist deutschlandweit der erste Versuch, ein umfassend strukturiertes Konzept gemäß dem RTI-Ansatz flächendeckend in einer Region umzusetzen (www.rim.uni-rostock.de).

Behinderungen-Störungen-Gefährdungen

Der internationalen Klassifikation folgend, unterscheidet die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) drei Kategorien von Behinderungen und Beeinträchtigungen im schulischen Kontext (OECD 2007, S.3)

- Kategorie A – Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen (students with disabilities)

- Kategorie B - Schülerinnen und Schüler mit Lern – oder Verhaltensschwierigkeiten (students with learning or behavoir difficulties)

- Kategorie C - Schülerinnen und Schüler mit sozialen Benachteiligungen (students with social disadvantages)

Die Kategorie A bezieht sich auf den Bildungsbedarf von Schülerinnen und Schülern, bei denen eine weitgehend normative Übereinstimmung besteht; medizinisch definiert als organische Störungen, die auf pathologische Befunde zurückzuführen sind. Dazu zählen beispielsweise Schüler, die blind oder schwer sehbehindert, taub oder schwerhörig, schwer geistig behindert oder mehrfachbehindert sind. Typischerweise stehen angemessene Messinstrumente und allgemein verbindliche Kriterien zur Beschreibung von Krankheitsbildern zur Verfügung. Es liegt ein eindeutiger körperlicher Grund für die Probleme vor.

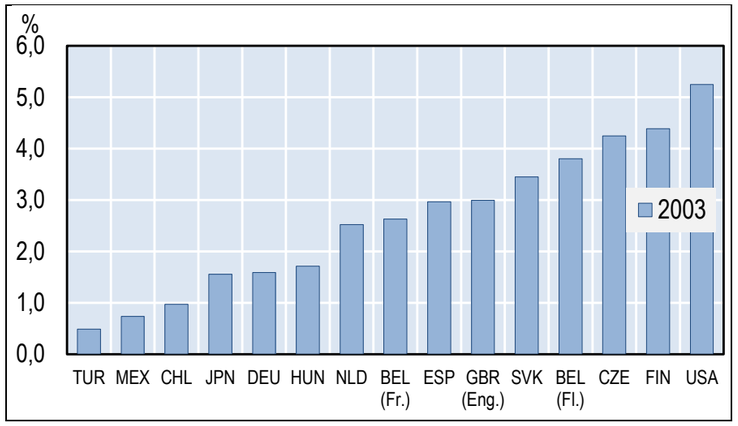
Die Kategorie B bezieht sich auf den Bildungsbedarf von Schülern mit Lernschwierigkeiten, die anscheinend nicht direkt oder primär auf Faktoren zurückzuführen sind, die zu einer Einstufung in den Kategorien A oder C führen. Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die ihrem Erscheinungsbild nach nicht eindeutig auf eine organische Ursache oder eine soziale Benachteiligung zurückzuführen sind.

Die Kategorie C bezieht sich auf den Bildungsbedarf von Schülern, bei denen man davon ausgeht, dass diese hauptsächlich auf sozioökonomische, kulturelle und/oder linguistische Faktoren zurückzuführen sind. Es liegt eine Art benachteiligter oder atypischer Hintergrund vor, den das Bildungswesen zu kompensieren anstrebt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zusätzliche Bildungsressourcen aufgrund ihres sozialen und/oder sprachlichen Hintergrunds.

Inwieweit in den einzelnen Länder, die von der OECD befragt wurden, Kindern und Jugendlichen o.g. Gruppen besondere Leistungen im Rahmen der Bildungssysteme zukommen, lässt sich an dem nachfolgenden statistischen Vergleich verdeutlichen (OECD 2007 und ***www.oecd.org/publishing/corrigenda)***.

Auffällig ist, dass in der Türkei und Mexiko für nicht einmal ein Prozent der behinderten Kinder und Jugendlichen der Kategorie A spezifische schulische Angebote vorgehalten werden. In den USA dagegen wird aus der Beschreibung deutlich, dass auch die Schülerinnen

und Schüler mit Entwicklungsverzögerungen, Traumata und Autismus erfasst und unterstützt werden (OECD 2007).
Der gravierende Unterschied zwischen Deutschland



A / Compulsory		2003
Turkey	TUR	0,49
Mexico	MEX	0,73
Chile	CHL	0,97
Japan	JPN	1,56
Germany	DEU	1,59
Hungary	HUN	1,71
Netherlands	NLD	2,52
Belgium (Fr.)	BEL (Fr.)	2,63
Spain	ESP	2,97
United Kingdom (Eng.)	GBR (Eng.)	2,99
Slovak Republic	SVK	3,45
Belgium (Fl.)	BEL (Fl.)	3,80
Czech Republic	CZE	4,25
Finland	FIN	4,39
United States	USA	5,25

Tabelle 1: Anzahl der Schüler, die über den Zeitraum der Schulpflicht in der obligatorischen Schule zusätzliche Ressourcen erhalten Kategorie A, 2003

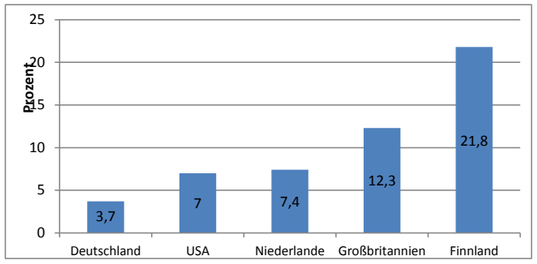


Tabelle 2: Anzahl der Schüler, die über den Zeitraum der Schulpflicht in der obligatorischen Schule zusätzliche Ressourcen erhalten - Kategorie B, 2003

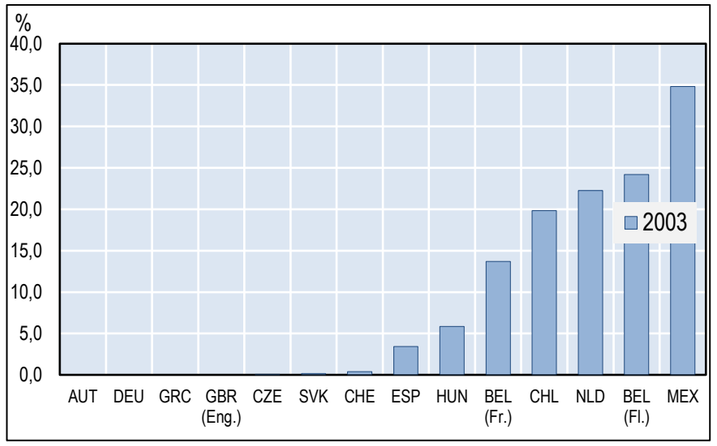
und Finnland in der Kategorie B ergibt sich aus der völlig anderen Beschreibung der Schülerschaft und den in diesem Rahmen zur Verfügung stehenden Unterstützungsmöglichkeiten. In Deutschland zählen zu den Schülerinnen und Schülern der Kategorie B diejenigen, denen im Rahmen eines Feststellungsverfahrens ein sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt wurde. Laut OECD-Statistik sind das Kinder und Jugendliche mit Lern- und Verhaltensstörungen. In Finnland zählen zu dieser Kategorie Schülerinnen und Schüler mit einer leichten geistigen Behinderung, emotionalen und sozialen Störungen, Sprachschwierigkeiten, Lese-/Schreibschwierigkeiten, Sprach-, Lese- und Schreibschwierigkeiten, Lernschwierigkeiten in Mathematik, Lernschwierigkeiten in Fremdsprachen, Allgemeinen Lernschwierigkeiten, emotionalen/sozialen Schwierigkeiten, sonstigen besonderen Schwierigkeiten, Förderunterricht. Unterstützungssysteme werden auch für alle die vorgehalten, die temporäre oder bereichsspezifische Schwierigkeiten aufweisen.

Für Schülerinnen und Schüler, die der Kategorie C zugeordnet werden können, stellt Deutschland keine besonderen Mittel zur Verfügung. Diese Kinder und Jugendlichen lernen regulär an allgemein bildenden Schulen und werden mit den dort vorhandenen Mitteln und Möglichkeiten unterstützt und gefördert.

Die internationale Klassifikation soll durch einen Blick in das deutsche Bildungssystem noch ergänzt werden.

In Deutschland werden die Förderschwerpunkte Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung, kranke Schüler und Schüler mit autistischem Verhalten unterschieden. Festgestellt wird der sonderpädagogische Förderbedarf erst im Kontext schulischer Bildung im Rahmen eines Förderausschussverfahrens.

Laut Empfehlung der Kultusministerkonferenz ist „Sonderpädagogischer Förderbedarf (...) bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Dabei können auch therapeutische und soziale Hilfen weiterer außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein…“ (KMK 1994, S. 5f.).



C / Compulsory		2003
Austria	AUT	0,00
Germany	DEU	0,00
Greece	GRC	0,00
United Kingdom (England)	GBR (Eng.)	0,00
Czech Republic	CZE	0,07
Slovak Republic	SVK	0,16
Switzerland	CHE	0,40
Spain	ESP	3,43
Hungary	HUN	5,84
Belgium (Fr.)	BEL (Fr.)	13,71
Chile	CHL	19,85
Netherlands	NLD	22,26
Belgium (Fl.)	BEL (Fl.)	24,19
Mexico	MEX	34,83

Tabelle 3: Anzahl der Schüler, die über den Zeitraum der Schulpflicht in der obligatorischen Schule zusätzliche Ressourcen erhalten Kategorie, 2003

Der sonderpädagogische Förderbedarf ist demnach verbunden mit den Anforderungen des Unterrichts in der allgemeinen Schule. Diese müssen mit den Möglichkeiten behinderter und beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler in Einklang gebracht werden. Sonderpädagogische Aufgaben im Kontext von Diagnostik, Förderung und Beratung ergänzen und begleiten die allgemeine pädagogische Arbeit in den Regelschulen.

Nachfolgende Tabelle 4 zeigt die zahlenmäßige Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den letzten zwanzig Jahren. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist kontinuierlich gestiegen. Besonders auffällig sind die Steigerungsraten zu den Förderschwerpunkten

	1992	2005	2010
Sonderpädagogische Förderquote insgesamt	4,18	5,67	6,4
Förderschwerpunkt Lernen	2,39	2,73	2,6
Sprache	0,34	0,53	0,7
Emotional-soziale Entwicklung	0,23	0,51	0,8

Tabelle 4: Sonderpädagogische Förderquote in Deutschland 1992 bis 2010 Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf

Sprache und emotional-soziale Entwicklung.

Diese Tendenzen zeigen sind auch im Land Brandenburg (Tab. 5).

Die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchungen verdeutlichen, dass sich insbesondere in den Förderbereichen Sprache, emotionale und soziale Entwicklung und auch im körperlich motorischen Bereich sonderpädagogischer Handlungsbedarf besteht.

Spannungsverhältnis: Inklusion – Exklusion

Unter systemtheoretischem Aspekt setzen sich insbesondere Soziologen seit Jahren mit Fragen der Inklusion und Exklusion in gesellschaftlichen Systemen auseinander und verstehen darunter „den Einschluss von Individuen in gesellschaftliche Teilsysteme…“(Dammer 2011, S.9). Niemand kann in alle Teilsysteme einbezogen werden, wird aber „niemals aus der Gesellschaft als ganzer ausgeschlossen“ (ebd.). Insbesondere in der Armutsforschung wird diese Problematik thematisiert und nach Luhmann (1995, S. 147) werden Inklusion und Exklusion zur Leitdifferenz des nächsten Jahrhunderts. Im Kontext von Erwerbslosigkeit und den daraus resultierenden ökonomischen und sozialen Problemen werden Betroffene nicht nur vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen sondern auch aus sozialen und kulturellen Systemen. Die Dimensionen der Exklusion verstärken sich und wirken natürlich auch auf die Kinder dieser Familien. Beeinträchtigungen, Marginalisierungen und Behinderungen können die Folge sein.

	1996/97		2003/04		2006/07		2010/11	
	absolut	in%	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Schüler insgesamt	401.854		277.526		238.127		218.796	
Sch. mit sonderpäd. Fö.-bedarf	19.936	4,90	18.034	6,5	16.081	6,75	16.002	7.3
davon in Fö.-Schulen	17.164	5,44	13.834	5,0	11.546	4,8	9.794	4,5
davon im gemeinsamen Unterricht	2.772	9,76	4.200	1,5	4.250	1,78	6.208	2,8

Tabelle 5: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Land Brandenburg 1996 bis 2011

	insgesamt	Jungen	Mädchen
Sprach- und Sprechstörungen	17,8%	21,0%	14,34%
Förderbedarf*	8,6%	10,4%	5,6%
Emotionale und soziale Störungen	6,4%	8,2%	4,3%
ADS/ ADHS	3,2%	4,8%	1,6%
Bewegungsstörungen	6,9%	9,5%	4.,0%
beidseitige Hörstörungen	2,3%	2,0%	2,5%
(drohende) Behinderungen**	12,2%	15,0%	9,2%

*Förderbedarf: Handlungsbedarf in Form von Frühförderung und Logopädie, Physiotherapie oder Ergotherapie
**erhält das Kind Leistungen der Frühförderung nach SGB IX bzw. Eingliederungshilfe nach SGB VIII/XII

Tabelle 6: Medizinisch relevante Befunde im Land Brandenburg bei Einschülern 2012
(Quelle: www.gesundheitsplattform.brandenburg.de)

Eine Längsschnittanalyse für den UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2013 ergab, dass zwischen 2000 und 2010 rund 8,6 Prozent der Kinder und Jugendlichen langjährige Armutserfahrungen gemacht haben. Auf die heutige Situation bezogen sind demnach insgesamt rund 1,1 Millionen Heranwachsende einen Großteil ihrer Kindheit und Jugend relativer Armut ausgesetzt. (UNICEF 2013). Diese Kinder und Jugendlichen tragen nicht nur die Folgen materieller Einschränkungen sondern weisen deutlich häufiger Entwicklungsrückstände, Sprach- und Sprechstörungen und emotional-soziale Störungen auf.

So haben beispielsweise von den 2012 untersuchten Einschülern 2,1% Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus eine anerkannte Behinderung (nach SGB IX). 1,2 % der Kinder aus Familien mit mittlerem Sozialstatus und 1,0 % der Kinder aus Familien mit hohem Sozialstatus haben eine anerkannte Behinderung. Noch wesentlich deutlicher sind die Differenzen bei Bewegungsstörungen, Sprach- und Sprechstörungen und emotional-sozialen Störungen.

Kinder aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus sind vermehrt Risiko- und Stressfaktoren ausgesetzt und in ihrer Entwicklung gefährdet. In diesem Kontext wird von der UNICEF gefordert, konkrete Maßnahmen zur Unterstützung benachteiligter Kinder zu ergreifen. Das stellt meines Erachtens einen direkten Zusammenhang zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention dar. Eine Ausgrenzung aus sozialen Systemen ist ansonsten nicht zu vermeiden.

Mit dieser Problematik sind auch die Schulen konfrontiert, wenn sie Gemeinsamkeit möchten und trotzdem nicht umhin kommen zu differenzieren. Die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen in didaktischen und pädagogischen Settings in Schulen zu berücksichtigen, heißt noch nicht, dass eine gesellschaftliche Exklusion aufgehoben ist. Dieses Spannungsfeld muss in pädagogischen Diskussionen Berücksichtigung finden und in einer Strukturdebatte um die Gestaltung des Bildungssystems enden. Ein Ignorieren der gesellschaftlichen Bedingungen durch die Inklusionspädagogik wäre fatal. Die Schule kann letztendlich den Kindern und Jugendlichen nur das geben, wofür die Gesellschaft die Bedingungen schafft.

	Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus		Kinder aus Familien mit mittlerem Sozialstatus		Kinder aus Familien mit hohem Sozialstatus	
	Anzahl (mit Testergebnis)	Angaben in %	Anzahl (mit Testergebnis)	Angaben in %	Anzahl (mit Testergebnis)	Angaben in %
Bewegungsstörungen	2.559	11,4	9.360	5,9	7.250	4,4
Sprach- und Sprechstörungen	2.693	34,0	9.585	16,5	7.428	9,6
emotional-sozialen Störungen	2.693	12,8	9.585	6,4	7.428	3,5

Tabelle 7: Sozialstatus und medizinisch relevante Befunde von Einschülern im Land Brandenburg 2012 (Quelle: www.gesundheitsplattform.brandenburg.de)

Inklusion und Schule

Eine inklusive Schule kann nicht verordnet werden. Sie kann entstehen, wenn Konzepte entwickelt werden, die auf der Basis eines humanistischen Weltbildes, theoretisch gestützt und tatsächlich umsetzbar sind.

Zunächst muss noch einmal betont werden, dass der Inklusionsgedanke nicht von dem der Integration zu trennen ist. Die in Deutschland in den vergangenen vierzig Jahren gesammelten Erkenntnisse aus der Gestaltung einer integrativen Schule dürfen nicht vernachlässigt werden. Auch hier bestimmte die Idee des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen das pädagogische Handeln. Auch hier war das Ziel, allen Lernenden die besten Bedingungen für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zur Verfügung zu stellen. Die von Hinz (2002, S. 359) vorgenommene Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion ist nicht zu rechtfertigen und spiegelt den internationalen Diskurs keinesfalls wider (Rödler 2011,S. 346 ff.; Feuser 2013, S. 25 ff.). „Der Integration werden in ahistorischer Weise und in extrem reduktionistischer Verengung alle als Fehlentwicklungen zu qualifizierende Auffassungen und Praxen zugeordnet und der Inklusion der zu erreichende Idealzustand“ (Feuser 2013, S. 27). Die These, Inklusion stellt eine Weiterentwicklung der Integration dar, ist international nicht zu legitimieren (Rödler 2011, S. 348; Speck 2011, S.57 ff.) und insofern auch nicht zielführend. Vielmehr sollten in der allgemeinen Pädagogik didaktische und sonderpädagogische Erkenntnisse Eingang finden, die es ermöglichen, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in der Regelschule ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen entsprechend zu unterrichten.

Dies setzt voraus, dass genau formuliert wird, was unter einer inklusiven Bildung zu verstehen ist. In Abhängigkeit von diesem Bezugssystem ist festzuhalten, wie es der allgemeinen Schule gelingen

kann, alle ihre Schülerinnen uneingeschränkt „einzuschließen“ und ihre aktive Teilhabe an Bildungs- und Erziehungsprozessen zu ermöglichen. Schon mit dieser Formulierung wird deutlich, dass Inklusion ein relationaler Begriff ist. Die Aufgaben der Schule sind geprägt von bestimmten Bildungs- und Lernanforderungen. Darin unterscheidet sich die Schule von sozialen Einrichtungen und somit auch in dem, was sie zu leisten hat. Sie bewegt sich in dem Spannungsfeld, einerseits jedem einzelnen Schüler zur Entfaltung seiner Persönlichkeit zu verhelfen und andererseits den gesellschaftlichen Normen und Ansprüchen zu entsprechen (vgl. Dammer 2011, S. 15).

Aus bisherigen Untersuchungen zur sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in der integrationspädagogischen Praxis zeigen die von Huber (2009, S.242 ff.) erhobenen Befunde, dass es zwischen den Gruppen signifikante Unterschiede gibt. „So wird mit 47,7% fast jeder zweite Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgelehnt. Damit ist das Risiko für soziale Ablehnung bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf rund dreimal so hoch wie bei Schülern ohne besonderen Förderbedarf“ (ebd., S. 245). Den stärksten Einfluss auf die soziale Integration haben die Schulleistung und die Leistungsmotivation. Nach Hubers Studie orientieren sich die Schüler bei der sozialen Beurteilung ihrer Klassenkameraden verstärkt am Lehrerfeedback auf den jeweiligen Schüler. Es erscheinen demnach die Schülerinnen und Schüler gut integriert, die den Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Lehrperson besonders entsprechen (vgl. ebd., S. 246). Damit wird die herausragende Rolle der Lehrperson in diesem Kontext deutlich.

Wie bereits aus soziologischer Sicht beschrieben, ist Inklusion also „nicht überall und für jeden in gleicher Weise möglich… Ob für den Einzelnen Inklusion gegeben ist oder nicht, kann nicht generell und objektiv von außen her bestimmt werden. Sie ist weiterhin auch von subjektiven Gegebenheiten, wie persönlichen Interessen oder damit bedingter Selbstbestimmung, abhängig“ (Speck 2011, S. 65).

Subjektive Voraussetzungen bei den Schülerinnen, Schülern, Lehrkräften und allen in diese Prozesse involvierten Menschen haben demnach einen wesentlichen Anteil am Gelingen der Lernhandlungen in heterogenen Lerngruppen.

In einer inklusiven Schule sind didaktische Fragen neu zu durchdenken. Es ist nicht mehr hinreichend, den Lehrstoff zieldifferent aufzubereiten. Es muss vielmehr, vom Lern- und Entwicklungsniveau des einzelnen Schülers ausgehend, eine aktive kooperative Lernhandlung an einem gemeinsamen Lerngegenstand ermöglicht werden. Ein solches Konzept hat Feuser für die Arbeit im integrativen Unterricht bereits in den 1980erJahren entwickelt und insbesondere in Bremer Schulen erprobt. In dem Konzept der entwicklungslogischen Didaktik wird zur individuellen Lerntätigkeit an einem gemeinsamen Lerngegenstand und in einem gemeinsamen Tätigkeitsfeld angeregt. Die Bildung eines Lernkollektivs bestimmt das pädagogische Handeln (Feuser 1989, 2011, 2013).

Inklusion verlangt eine neue Sicht auf die Gestaltung der Schule und des Unterrichts.

Um eine Neugestaltung vornehmen zu können, muss zunächst eine Analyse der gegebenen Bedingungen vorgenommen werden. Daraus können klare kurz- und mittelfristige Zielformulierungen zur Gestaltung einer solchen Schule entstehen. Die Ziele müssen erreichbar und somit auch abrechenbar sein, da sie sonst aus den Augen verloren werden. Diese Ziele müssen aber auch allen bekannt und damit von den beteiligten „Akteuren“ umsetzbar sein. Dazu gehören nicht nur die Schüler und Lehrer sondern auch die Eltern, die Mitarbeiter der Schulverwaltung, die Therapeuten, pädagogischen Hilfskräfte…

Kooperatives Handeln ist unumgänglich und muss zu einer Basiskompetenz aller werden. Das setzt voraus, dass jede Person als reflektierendes Subjekt angenommen und mit seinen Fähigkeiten als Bereicherung gesehen wird. Das ist in einer leistungsorientierten Gesellschaft nur lösbar, wenn bislang existierende „ Normalitäten“ hinterfragt werden: Dazu zählt in erster Linie die Gliederung des deutschen Schulsystems, durch welche ein Ausschluss von vornherein gegeben ist. Noch immer wird in der Regel über entsprechende Leistungsanforderungen eine homogene Lerngruppe erwartet. Darauf sind derzeit in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern die Fachsystematiken und –didaktiken aufgebaut.

In einem ersten Schritt sind Schulen aufzubauen, die auf der Basis einer ganzheitlichen Betrachtungsweise unterschiedliche Lernarrangements für ihre Schülerinnen und Schüler vorhalten. Flexibilität in Zeit und Raum und natürlich auch in der Vermittlung des Unterrichtsstoffs sind dafür die Voraus-

setzungen. Benötigt werden offene Lehrpläne und individuelle Förder- und Entwicklungspläne. Im Prozess der Umsetzung eines zieldifferenten Unterrichts in einer sehr heterogenen Lerngruppe, müssen diagnostisches und didaktisches Handeln stärker verzahnt werden. Dafür werden eine subjektive, entwicklungsorientierte Diagnostik und Didaktik benötigt. Eine „Ganzheitliche“ Unterrichtsgestaltung, die sich an den Dimensionen menschlichen Seins orientiert, wird unerlässlich.

Entsprechende Aus-, Fort- und Weiterbildungen sind zu installieren.

Neben den räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen ist kontinuierlich an der Entwicklung einer kooperativen Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern und Schüler aber auch der Vertreter alle beteiligten Institutionen zu arbeiten.

Die Prozesse müssen kontinuierlich evaluiert und gegebenenfalls korrigiert werden.

Diese Veränderungen können nur dann gelingen, wenn jeder Einzelne bereit ist, sich selbst zu verändern. Denn: wer die Welt erneuern will, muss zuerst sich selbst erneuern!

Literatur:

Bundesgesetzblatt Jg. 2008, Teil II, Nr. 35, S. 1436-1438, Bonn

Dammer, K.-H. (2011): All inclusive? Oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: Pädagogische Korrespondenz 43/ 2011, S. 6-30

Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik, In: Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre, 1/ 1989, Verband Sonderpädagogik, Hessen, S. 4-84

Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A. et al: Didaktik und Unterricht, Bd. 4 des Enzyklp. Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart, S. 86-100

Feuser, G. (2013): Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. In: Banse, g./ Meier, B. (Hrsg.) (2013): Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich. Frankfurt a.M. Peter Lang, S.25-41

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/ 2002, S. 345-361

Huber, Christian (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 242-248

Klemm, K. (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status quo und Herausforderung inklusive Bildung in Deutschland. Bertelsmann Stiftung

Luhmann, N. (1995): Jenseits von Barbarei. In: Ders. (Hrsg.) Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4, Frankfurt a.M., Suhrkamp, S. 138-150

Metzger, K./ Weigl, E. (Hrsg.) (2010): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin. Cornelsen SCRIPTOR

OECD (Hrsg.) (2007): Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. www.oecd.org/publishing/corrigenda

Rödler, P. (2011): Ein wahrer Einblick in eine unheimliche Inklusionsdiskussion. In: Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre, 4/ 2011, Verband Sonderpädagogik, Hessen, S. 342-355

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen

Speck, O. (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München. Ernst Reinhard

Theunissen, G. (2010): Die UN-Konvention, Artikel 24: ein Kommentar. In: Metzger, K./ Weigl, E. (Hrsg.) (2010): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin. Cornelsen SCRIPTOR, S. 21-28

World Health Organisation (WHO)(Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit

Internetquellen:

www.gesundheitsplattform.brandenburg.de Zugriff : 23.11.2013

UNICEF (2013): Bericht zur Lage von Kindern in Deutschland http://www.unicef.de/presse/2013/kinder-in-deutschland/25812 - Zugriff : 23.11.2013

Dr. Karin Salzberg-Ludwig

46. Hauptversammlung vom 14.-16. November 2013 in Rostock

Die diesjährige Hauptversammlung des Verbandes Sonderpädagogik stand im Zeichen des Mottos: „Herausforderung Inklusion – Neue Horizonte“.

Stephan Prändl

Der Verband tritt weiterhin für den Erhalt sonderpädagogischer Qualität und den Ausbau der Teilhabe aller in der Gesellschaft ein. Ganz in diesem Zeichen stand der Eröffnungsvortrag von Prof. Peter Lienhard-Tuggener der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik aus Zürich. Er ging der Frage nach, ob es in einer inklusiven Schule einer Förderplanung bedarf. Auf der Grundlage des bio-psycho-sozialen Modells der ICF betonte er, dass in jedem Setting – egal ob Förder- oder Regelschule – eine hohe Qualität der sonderpädagogischen Diagnostik und Förderung benötigt wird. Eine von ihm entwickelte und erprobte Variante der prozessbegleitenden Förderplanung wurde vorgestellt.

Dreimaster

Die auch in diesem Vortrag hervorgehobenen fachlichen Ansprüche durchzogen die Inhalte der Hauptversammlung und spiegelten sich in den diskutierten Anträgen an die Hauptversammlung wieder. In Foren und im Plenum wurden Inhalte der sonderpädagogischen Förderung, Fragen des Übergangs in die berufliche Ausbildung und zur sozialen Integration diskutiert. Ein wesentlicher Bereich waren Fragen und Probleme zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften. So wurde beispielsweise gefordert, in allen Lehramtsstudiengängen ein sonderpädagogisches Fundamentum zu vermitteln und Weiterbildungsangebote für das Lehramt Sonderpädagogik in den einzelnen Bundesländern einzurichten, um dem akuten Mangel an Sonderpädagogen zu begegnen. Delegierte und Gastdelegierte des Landes Brandenburg

Dr. Barbara Seebach wurde verabschiedet. Bei ihr alle Vorsitzenden der Bundesländer.

waren Karin Salzberg-Ludwig, Gregor Albrecht, Heiko Heinemann, Uwe Plenzke und Reinhard Wygasch, Simona Koß, Dirk Lagall, Cornelia Litsche, Marion Morling, Fred Oelschläger und Christiane Scholze. Sie trafen sich am Rande der Hauptversammlung zum Länderforum und konnten in diesem Rahmen die weiteren Aufgaben für das Land Brandenburg diskutieren.

Unsere Delegierten

Im Mittelpunkt stehen auch hier die Möglichkeiten der Gestaltung der Zusammenarbeit aller, um behinderten und benachteiligten Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu schaffen, aktiv und mit Freude am Schulleben teilzuhaben.

Eine Pilotschule stellt sich vor

von Christiane Scholze

Aufwachsen und Erwachsenwerden ist nicht kinderleicht. Viele kleine und große Probleme, Krisen und Auffälligkeiten sind Bestandteil der kindlichen Entwicklung. Da stellt sich die Frage, wer für die Hilfe in solchen Situationen zuständig ist: Die Pädagogik? Die Therapie? Die Schule oder ausschließlich die Eltern? Und wo finden sich hilfreiche Ansätze für Verständigung, Unterstützung, Konfliktlösung und professionelles Handeln?

Die Grundschule Guteborn bemüht sich durch eine naturverbundene, tiergestützte, und inklusive Pädagogik allen Kindern des Einzugsbereiches gerecht zu werden Die Grundschule ist eine Lerngemeinschaft, in der im Schuljahr 2013/14 159 Kinder aus zehn umliegenden Dörfern gemeinsam lernen und spielen. Unsere Grundschulkinder sind im Alter von 6 – 12 Jahren und besuchen die 1. bis 6. Klasse. Die Schule liegt in einer verkehrsberuhigten Zone am Ortsrand der Gemeinde. Besondere pädagogische Ziele unserer Schule sind Umweltbewusstsein, Kreativität und Innovation bei den Kindern im Interesse der heimischen Flora und Fauna zu beeinflussen und herauszubilden. In diesem Zusammenhang wurde seit 1996 ein Öko – Spiel- und Lerngarten mit Ruhezonen, Freiluftklassenzimmern, Feuchtbiotop, Weidentipi, Kräutergarten und einem Märchenbrunnen nach den Ideen und Vorstellungen der Kinder errichtet. Dazugekommen sind der Pfad der Sinne und unsere Voliere, in der Zebrafinken und Zwergwachteln ihr Zuhause gefunden haben, ein Hasenstall mit drei Zwergkaninchen und ein Insektenhotel. Hinzugekommen sind unser Baumhaus, ein Blumenhochbeet, der Verkehrsgarten, das Arboretum (Schul- und Lernwald) sowie das Storchennest in unserem Lerngarten. Zu unserem sehr großen Schulgelände gehören eine rekonstruierte Turnhalle, ein neu errichteter Sportplatz, ein Pausenhof mit einem kleinen Kiefernwald (400m^2) und vielen kleinen Sitzecken, Hopsen und Spielgeräten aus Naturprodukten.
Im Jahr 2004 wurde neben der Turnhalle eine neue Toilettenanlage mit behindertengerechter Ausstattung gebaut. Unser Schulhaus bekam 2007 einen Anbau und wurde komplett saniert. In den Klassenzimmern werden durch die Kinder viele Grünpflanzen gepflegt und Haustiere wie Fische, usw. artgerecht gehalten. 2011 wurde an der Schule ein modernes Computerkabinett mit 24 Schüler-arbeitsplätzen und interaktiver Tafel installiert. 2012 wurde ein weiterer Klassenraum mit einer interaktiven Whiteboard – Tafel ausgestattet. Mit dem Schuljahr 2012/13 nimmt die Grundschule Guteborn an dem Pilotprojekt Inklusive Grundschule teil. Das Lehrerteam bereichert nun eine zweite Sonder-pädagogin und Theo – ein ausgebildeter Klassenbegleit- und Therapiehund.

Klasse	Schüler zahl	LES Schüler/ innen	KHSGA	Hoch-begabung	Migra-tions-Hinter-grund	Teillei-stungs-störung / ADHS
1	24	4	-	-	-	1
2a	15	2	-	2	-	-
2b	15	2	2	-	-	-
3	24	3	1	1	-	2
4	23	4	1	1	1	-
5	24	4	2	-	-	1
6a	17	3	1	-	-	3
6b	17	2	1	-	-	-
	159	**24**	**8**	**4**	**1**	**7**

Klassensituationen

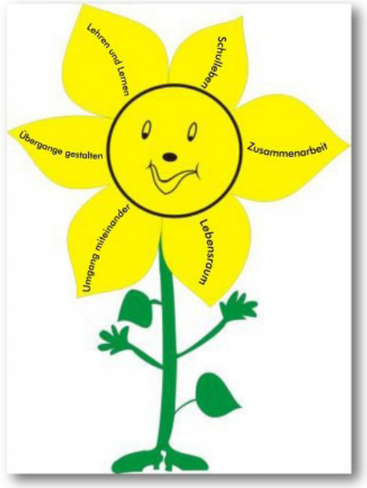
Unser Leitbild:

Lehren und Lernen

Wir befinden uns auf dem Weg, eine Schule für alle zu sein. Alle Kinder sollen mit Freude lernen und grundlegende Kompetenzen erwerben. Unser Leitspruch ist dabei das Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Wir berücksichtigen die Stärken und Schwächen und fordern und fördern jedes Kind.
Wir überprüfen die Unterrichtsqualität, tauschen Erfahrungen aus und nehmen regelmäßig an Weiterbildungen teil. Wir wollen größtmögliche Selbständigkeit anbahnen und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit fördern.

Lebensraum

Wir wollen erreichen, dass wir nachhaltig mit der Natur umgehen. Als Schule im Grünen wollen wir den Kindern im täglichen Umgang miteinander entsprechende Grundsätze vorleben und nahe bringen. Spezielle Projekte im Schulleben sollen die gestellten Ziele in aktives Handeln umsetzen und verinnerlichen. Unsere Erde muss lebenswert bleiben!



Übergänge gestalten

Im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Kitas und den weiterführenden Schulen ist es unser Ziel, Kinder dort abzuholen, wo sie stehen. Deshalb legen wir großen Augenmerk auf die Übergänge.Kita - Grundschule und Grundschule - weiterführende Schule.

Schulleben

In unserem schulischen Alltagsleben begegnen wir jedem Kind als Individuum mit Stärken und Schwächen und als ein Teil im kulturellen Zusammensein. Durch Öffnen der Schule nach außen und durch besondere Veranstaltungen wollen wir Begegnungsmomente außerhalb des Unterrichts schaffen mit dem Ziel, das Gemeinschaftsgefühl zu stärken. Kalendarisch wiederkehrende Anlässe nutzen wir, um gemeinsam zu feiern. Wir geben unseren Schülern hierbei die Gelegenheit ihre besonderen individuellen Fähigkeiten zu entfalten.

Zusammenarbeit

Wir wollen uns öffnen und mit anderen intensiv zusammenarbeiten. Wir pflegen Kooperationspartnerschaften mit Kindertagesstätten, anderen Grundschulen und weiterführenden Schulen.
Wir pflegen einen regelmäßigen Austausch über die Entwicklungsstände der Kinder und beziehen dabei die Erfahrungen der Eltern in den Unterricht und in die Gestaltung unseres Schullebens ein.

Umgang miteinander

Wir gehen respektvoll miteinander um, schauen mit kritischem Blick auf die Welt und hinterfragen vorgegebene Werte und Normen. Wir wollen vereinbarte Regeln und Ordnungen einhalten, um mit unseren Mitmenschen so umzugehen, wie wir selbst behandelt werden möchten, damit sich jeder wohl fühlt. Ein wichtiges Prinzip des Zusammenlebens in unserer Schule ist es, eine Annäherung an gemeinsame Normen und Wertvorstellungen zu erreichen.

Schulalltag und Umsetzung:

Auf dem Weg hin zu einer zielgerichteten, kompetenten und adressatenorientierten Förderung und Forderung eines jeden Kindes versuchen wir gemeinsam durch Teambesprechungen, regelmäßige Beobachtungen und Hospitationen neue Wege zu gehen und den Kindern alternative Lernformen anzubieten. Dazu zählen unter anderem die Förderung in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, die individuelle Teilung einer Lerngruppe, die unterrichtsimanente Begleitung durch eine Sonderpädagogin, die Einzelförderung, die Unterrichtsbegleitung durch einen Schulhund und die Begabtenförderung.
Die verschiedenen Unterrichtskonzepte sind möglich, da die Sonderpädagogen ihre Stunden in Absprache mit der Schulleitung selber festlegen dürfen. Das ermöglicht einen flexiblen und individuell angepassten Teamunterricht. Uns ist es wichtig, dass der Förderfokus nicht ausschließlich bei den Kindern mit Auffälligkeiten oder festgelegtem Förderbedarf liegt, sondern das alle Schüler von den Ressourcen der Schule und des Kollegiums profitieren. Viele Kooperationspartner wie zum Beispiel die Feuerwehr, die Polizei, das Theater, die BASF und die Forstwirtschaft ermöglichen interessante, lebensnahe und erfahrungsreiche Projekte. Lernen soll bei uns vor allem das mit- und voneinander Lernen und nicht so sehr das stupide Einzeltraining beinhalten. Wir wollen viel zusammen lachen uns Spaß dabei haben eine Gemeinschaft zu sein. Dazu tragen viele AG's wie zum Beispiel Kochen, Ballspiele, Lernspiele am Computer, Kreatives Gestalten, Schulchor, Flöten und Stricken, aber auch Schulhund Theo bei. Mit ihm können sich alle unsere Schüler und Schülerinnen identifizieren. Denn er begrüßt jeden mit einem freundlichen Schwanzwedeln, egal ob schlecht geschlafen, zickig oder mit Handicap. Theo ist ein ausgebildeter, schwarzer Labradorrüde (4 Jahre alt), der eine der Sonderpädagoginnen drei Mal in der Woche in die Schule begleitet. Er wird auf verschiedenen Art und Weise im Schulalltag eingesetzt.

Manchmal begleitet er die Lehrkraft ohne direkte Aufgabenzuweisung in eine Klasse. Indirekt und ohne großes zu tun sorgt Theo hier für eine ruhige, entspannte Lernatmosphäre und für konzentriert arbeitende und motivierte Kinder. In anderen Stunden ist Theo direktes Medium und wird in Einzel- oder Gruppensituationen zur direkten Förderung eingesetzt. zum Beispiel zur Weiterentwicklung der Motorik, insbesondere der Schreibmotorik, zum Sprachtraining, zur Verhaltensmodifikation sowie als Verstärker und Indikator verschiedenster Belohnungssysteme. Und auch wenn er einfach nur mal schnarchend in der Ecke liegt, sorgt er immer noch für gute Laune, ein Lächeln bei Lehrern und Schülern und für ein gutes Gefühl….. wir alle gehören zusammen!

Baumpflanzaktion im Herbst 2013

Erntekönig 2013

Schnappschüsse

Vogelscheuchen bauen Kl. 3 (Herbstprojekt 2013)

Vogelscheuchen bauen Kl. 5 (Herbstprojekt 2013)

Mit Theo im Schulgarten

Projekt „Toleranz durch Dialog“ - wie ließt und schreibt man Blindenschrift!?

Wir experimentieren im „Gläsernen Labor“ des Hygienemuseums Dresden

Gemeinsames Adventskranz basteln

Alljährliches Weihnachtskonzert mit anschließendem Weihnachtsmarkt (2012)

Theo im Unterricht

Kurzer Bericht zur Arbeit der Steuergruppe MOL

von Simona Koss

Die Steuergruppe hat 2011 den Auftrag des Kreistages nach einer ersten Analyse des Ist-Standes in Handlungszeile aufgefächert. In drei Unter-Arbeitsgruppen mit jeweils 6 bis 12 Mitgliedern aus kommunaler Verwaltung, Schulaufsicht, Fachkräften aus den Schulen, Betroffenenverbänden und Betroffen Eltern wurden die Handlungsziele in einem Maßnahmenkatalog konkretisiert. Der Maßnahmenkatalog wurde im Frühjahr 2013 zur Abstimmung in den Ausschüssen vorgestellt (Bildungs-, Jugendhilfe- und Sozialausschuss).

Gründung: November 2011
Gründungsberechtigung: Kreistagsbeschlüsse: Anträge 2011/ KT/ 354 & 2011/ KT/ 382
Auftrag:
"Den Prozess der Umgestaltung der Förderschulen „Lernen" und „Emotionale und soziale Entwicklung" zu regionalen Förder- und Beratungszentren zur Unterstützung der Grund und Oberschulen bei der Umsetzung der UN-BRK §24 zu initiieren, zu begleiten und flächende Strukturen zu schaffen".
Dauer der Beauftragung: fortlaufend
Mitglieder: - Vorsitzende
- Stellv. Vorsitzende des Jugendhilfe-Ausschusses
- Landrat
- Dezernent Bildung, Jugend, Soziales und Gesundheit
- Schulrätin des Schulamtes Frankfurt (Oder)
- Schulpsychologin des Schulamtes Frankfurt (Oder)
- Vorsitzende des Bildungsausschusses
- Behindertenbeauftragte des LK MOL
- Vertreterin des Gesundheits- und Sozialausschusses

Ergebnisse der Arbeitsgruppen

Arbeitsgruppe 1: „Hilfe aus einer Hand"

An diesem „Ort für alle" sollen Beratungsleistungen entlang der Bildungsbiografie unter einem Dach angeboten werden. Hierzu gehören:
- Beratungsangebote im Elementarbereich, in der Primar- und Sekundarstufe, im Übergang Schule – Beruf und in der Zeit der Berufsausbildung
- Beratungs- und Unterstützungsangebote für Lehrkräfte, Schüler/ innen und Eltern:
- Frühförderung
- Sonderpädagogische Beratung
- Schulpsychologische Beratung
- Begabtenförderung
- Berufsberatung/ Ausbildungsbegleitende Beratung
- Beratung der öffentlichen kommunalen Leistungsträger: - Jugendamt, - Sozialamt, - Gesundheitsamt - und freie Träger der Jugend- und Sozialhilfe

Neben den Beratungsangeboten soll die Möglichkeit bestehen, Schüler/ innen in temporären Lerngruppen zu unterstützen mit dem Ziel, sie erfolgreich in ihre Ursprungsschule zurück zu führen. Für diese temporären Lerngruppen sollen aufeinander abgestimmte Angebote der Jugendhilfe (z. B. Sozialarbeit), des Gesundheitsbereiches (z. B. therapeutische Angebote) und des Schulbereiches (z. B. sonderpädagogische Förderung) zur Verfügung stehen.

Für die Umsetzung der Angebote braucht es eine „Koordinierungsstelle", die diese Leistungen für die Zielgruppen sowie für die temporären Lerngruppen finanziell und personell abstimmt, die räumliche Nutzung organisiert und die Netzwerkarbeit koordiniert. Eine wichtige Aufgabe umfasst das „Schnittstellen-Management", z. B. im Übergang Kita – Grundschule.

Arbeitsgruppe 2: Ressourcenbündelung zur kurzfristigen als auch strukturellen optimalen Unterstützung für einen erfolgreichen Bildungsweg

Die Arbeitsgruppe empfiehlt eine Erörterung der Möglichkeiten, Unterstützungsleistungen additiv zur sonderpädagogischen Förderung am Standort in einem Unterstützungspool zu bündeln. Dieser Pool sollte der Schule zur Verfügung gestellt werden, damit vor Ort über einen sinnvollen Einsatz (zeitlich und räumlich) entschieden werden kann.

Arbeitsgruppe 3: Öffentlichkeitsarbeit

Aus der Erfahrung der Unter-Arbeitsgruppe wird ersichtlich, dass die strukturellen Rahmenbedingungen und ihre Begrenzungen in der Bevölkerung nicht durchgängig bekannt sind. Damit dieses „Unverständnis" nicht zu Angst und Vorbehalten führt, braucht es eine umfangreiche Aufklärungsarbeit in Fachkonferenzen, regionale Veranstaltungen und Präsentationen in Fortbildungen und Diskussionsveranstaltungen.
Genaue Informationen können der Webseite des Landkreises MOL entnommen werden.

Simona Koß
Sprecherin der Steuergruppe MOL

Unsere neu gewählten Referenten stellen sich vor

Liebe vds-Mitglieder,

ich möchte mich Ihnen an dieser Stelle als neues Vorstandsmitglied in der Position der Schriftleitung vorstellen.

Ich heiße Christiane Scholze, bin 28 Jahre alt und verheiratet.

Nach dem Studium der Rehabilitationspädagogik für die Bereiche Verhaltensauffälligkeit und Körperbehinderung sowie der Fächer Deutsch und Musik an der Martin Luther Universität Halle/ Wittenberg (2005 bis 2009) absolvierte ich mein Referendariat an einer Schule zur Erziehungshilfe in Halle/ Saale (2009 bis 2011).
Nach meinem Referendariat arbeitete ich bis zu deren Schließung an einer Förderschule zur Erziehungshilfe in Cottbus.

Des Weiteren unterstützte ich die sonderpädagogische Beratungsstelle Cottbus durch meine diagnostische und beratende Tätigkeit.

Seit August 2012 arbeite ich an der Pilotschule für Inklusion in Guteborn. Meine Aufgabenfeld hier liegt vorwiegend in der Beratung und Unterstützung der Kollegen, Schüler und Eltern. Ich arbeite aktiv an der Weiterentwicklung des Schulkonzeptes mit und unterstützte die Schulleitung bei Fachvorträgen, Tagungen und Schulungen zum Thema Inklusion. Seit dem Schuljahr 2010/2011 arbeite ich mit einem inzwischen fertig ausgebildetem Therapiehund. Ich freue mich auf die Arbeit, neue Diskurse und den anregenden Austausch im Rahmen des vds und hoffe die Vorstandsarbeit durch mein Zutun bereichern zu können.

Mit freundlichen Grüßen
Christiane Scholze

Liebe vds-Mitglieder,

ich darf mich vorstellen als Referent für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.

Ich heiße Lars Teichmann, bin 41 Jahre alt, verheiratet und habe drei Kinder.

Nach dem Studium der Sonderpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin unterrichtete ich zunächst einige Jahre an einem sonderpädagogischen Förderzentrum in Berlin und anschließend an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Land Brandenburg.

Seit dem Jahr 2011 begleite ich Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht an einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. Neben Förderplanung, Unterricht und Beratung setze ich mich aktiv in der Schulkonferenz für die Entwicklung einer aufgeschlossenen Schullandschaft ein.
Dazu gehört eine enge Vernetzung aller an Förderung beteiligter Institutionen und Angebote, wie z. B. der enge Kontakt zur Schulsozialarbeit.

Mit freundlichen Grüßen
Lars Teichmann

Satzung des Verbandes Sonderpädagogik e.V. Landesverband Brandenburg

Name, Wirkungsgebiet und Sitz

§ 1
Der Verband führt den Namen „Verband Sonderpädagogik Landesverband Brandenburg“ und wird im Folgenden kurz “Landesverband“ genannt.

§ 2
Wirkungsgebiet des Landesverbandes ist das Land Brandenburg; der Sitz und der Gerichtsstand sind in Potsdam.

§ 3
Der Landesverband ist in das Vereinsregister eingetragen.

Zweck, Aufgaben, Gemeinnützigkeit

§ 4
Der Landesverband tritt für alle Kinder und Jugendlichen ein, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen. Er hat die Aufgabe, sich für ihre Förderung in Förderschulen, in allgemeinen, beruflichen Schulen und in anderen Handlungsfeldern einzusetzen sowie die Sonderpädagogik auf wissenschaftlicher Grundlage zu vertreten. Er unterstützt die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen.

Er erstrebt die Zusammenarbeit mit allen Institutionen, die für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und Benachteiligungen tätig sind. Der Verband gibt ein Mitteilungsheft heraus und wendet sich in geeigneter Weise an Behörden, Institutionen und die Öffentlichkeit. Er unterstützt Maßnahmen, die geeignet sind, die gesellschaftliche Teilhabe der Betroffenen vorzubereiten und zu unterstützen.

§ 5
Der Landesverband bezweckt
a) die Durchführung von Veranstaltungen mit Wissenschaftlern, Sonderpädagogen, Pädagogen und Eltern im Sinne der Aufgaben und des Zwecks des Verbandes,
b) den Ausbau und die Profilierung der sonderpäda gogischen Förderung in den verschiedenen Organisationsformen,
c) die fachliche Positionierung zu sonderpädagogischen und behinderten-spezifischen Fragestellungen.

Diese Aufgabe schließt u. a. folgende Tätigkeiten ein:

- Durchführung von sonderpädagogischen Fachtagen
- Durchführung von und Beteiligung an bildungspolitischen Veranstaltungen
- Beteiligung an Forschungsvorhaben und Untersuchungen zur sonderpädagogischen Förderung
- Herausgabe von Mitteilungsheften mit wissenschaftlichen und praxisorientierten Inhalten aus den verschiedenen Bereichen sonderpädagogischer Förderung
- Kooperation mit Einrichtungen des sozialen Netz werkes, um präventiv Auswirkungen von Behinderungen vorzubeugen
- Entwicklung von Konzepten und Unterstützung von Projekten sowie Vorhaben der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

§ 6
Der Landesverband verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne des Abschnittes “Steuerbegünstigte Zwecke“ der Abgabeordnung und zwar insbesondere durch die Erfüllung der in § 4 genannten Angaben.

Mittel des Landesverbandes dürfen nur für diese satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder erhalten keine Zuwendung aus Mitteln des Verbandes. Die Erstattung angefallener Kosten ist möglich.

Der Landesverband ist selbstlos tätig; er verfolgt nicht in erster Linie eigenwirtschaftliche Zwecke. Er darf keine Person durch Verwaltungsaufgaben, die den Zwecken des Verbandes fremd sind, oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütungen begünstigen. Die Tätigkeit im Vorstand ist ehrenamtlich.

§ 7
Der Landesverband ist parteipolitisch und konfessionell unabhängig.

Organisation und Mitgliedschaft

§ 8
Der Landesverband ist Mitglied im Bundesverband.

Mitglied des Landesverbandes kann jeder werden, der die Satzung des Landesverbandes anerkennt und sich für ihre Ziele einsetzt. Die Aufnahme ist schriftlich beim Vorstand zu beantragen.

Die Mitgliedschaft endet:

- durch schriftlich erklärten Austritt mit einer vierteljährlichen Kündigung zum Jahresende durch das Mitglied,

- durch Nichtzahlung des Mitgliedsbeitrages. Ist ein Mitglied trotz Mahnung mit seinen Beiträgen mehr als 12 Monate im Rückstand, kann es durch den Vorstand aus dem Landesverband ausgeschlossen werden,

- durch Tod .

Beitrag

§ 9
Der Landesverband erhält von seinen Mitgliedern einen Jahresbeitrag, welcher halbjährlich oder jährlich im Voraus zu entrichten ist. Monatszahlungen werden nicht akzeptiert.

Die Höhe bestimmt die Hauptversammlung.

§ 10
Der Landesverband nimmt Spenden und andere Zuwendungen entgegen, die ausschließlich für die satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden.

Organe des Landesverbandes

§ 11
Die Organe des Landesverbandes sind:
a) die Hauptversammlung
b) der Vorstand

Die Hauptversammlung

§ 12
Die Hauptversammlung ist das oberste Organ des Landesverbandes. Ihr gehören stimmberechtigt alle Mitglieder des Landesverbandes an.
Die Hauptversammlung wird vom Vorstand spätestens zwei Monate vor Beginn einberufen.

§ 13
Die Hauptversammlung bestimmt die Richtlinien der gesamten Arbeit des Landesverbandes, entscheidet endgültig über die Angelegenheiten des Landesverbandes und erledigt insbesondere die folgenden Aufgaben:

Sie wählt in der Regel jeweils für die Dauer von zwei Jahren:
a) den Wahlausschuss
b) die beiden Kassenprüferinnen oder Kassenprüfer.
Die Kassenprüfer dürfen weder dem Vorstand noch einem vom Vorstand berufenen Gremium angehören und auch nicht Angestellte des Vereins sein.
Sie prüfen die Buchführung einschließlich Jahresabschluss
und berichten über das Ergebnis vor der Mitgliederversammlung.
c) die Mitglieder des Vorstandes.
Dabei ist die Wiederwahl für alle Ämter zulässig.
Der Vorstand bleibt nach Ablauf seiner Amtsperiode bis zur Neuwahl des Vorstandes im Amt.

Die Hauptversammlung nimmt zu Anträgen Stellung und entscheidet darüber. Sie beschließt Satzungsänderungen. Sie wählt die Delegierten für die Hauptversammlung auf Bundesebene.

§ 14
Die Hauptversammlung fasst ihre Beschlüsse mit einfacher Stimmenmehrheit der Anwesenden. Stimmgleichheit gilt als Ablehnung. Für Satzungsänderungen und für die Auflösung des Landesverbandes ist eine Dreiviertelmehrheit erforderlich.

§ 15
Anträge zur Hauptversammlung müssen schriftlich und mit Begründung vor Beginn der Hauptversammlung beim Vorstand eingereicht werden. Antragsberechtigt sind alle Mitglieder.

§ 16
Die Hauptversammlung tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen. Der Vorstand ist berechtigt, in dringenden Fällen eine außerordentliche Hauptversammlung einzuberufen. Auf Verlangen einer Minderheit von Verbandsmitgliedern (20%) kann eine außerordentliche Hauptversammlung einberufen werden.

§ 17
Die Tagesordnung und der Rechenschaftsbericht des Vorstandes werden im Vorstand beraten und der Hauptversammlung vorgelegt.

Der Vorstand

§ 18
Dem Vorstand des Landesverbandes gehören stimmberechtigt an:
a) der / die Vorsitzende
b) der / die stellvertretende Vorsitzende
c) der Geschäftsführer / die Geschäftsführerin
d) der Schatzmeister / die Schatzmeisterin
e) der Pressereferent / die Pressereferentin

In beratender Funktion können auch andere Personen beteiligt werden.

§ 19
Der/die Vorsitzende, der/die stellvertretende Vorsitzende sind berechtigt, den Landesverband in Rechtsangelegenheiten allein zu vertreten.

§ 20
Der Vorstand führt die Beschlüsse und Aufträge der Hauptversammlung durch und erledigt die laufenden Geschäfte des Landesverbandes. Er ist gegenüber der Hauptversammlung rechenschaftspflichtig.

§ 21
Der Vorstand wird durch den / die Vorsitzende(n) nach Bedarf einberufen. Er iist beschlussfähig, wenn mindestens drei seiner Mitglieder anwesend sind. Seine Beschlüsse fasst er mit einfacher Stimmenmehrheit der Anwesenden. Stimmengleichheit gilt als Ablehnung.

§ 22
Zur Unterstützung der Arbeit des Vorstandes werden Fachreferate eingerichtet. Die Referenten und Referentinnen werden durch die Hauptversammlung gewählt.

Wahlen

§ 23
Die gemäß § 13 durchzuführenden Wahlen werden durch eine Wahlordnung geregelt. Können Wahlen wegen einer entfallenen Hauptversammlung nicht termingerecht durchgeführt werden, so werden die Geschäfte von den zuletzt Gewählten bis zur nächsten Hauptversammlung, die innerhalb eines halben Jahres einzuberufen ist, weitergeführt.

Protokollierung und Beurkundung

§ 24
Über die Hauptversammlung und die Verhandlungen des Vorstandes werden Protokolle geführt. Die Ergebnisse der Verhandlungen und der Abstimmungen sowie die Beschlüsse müssen zu ersehen sein. Die Protokolle werden vom Protokollführer und vom Landesvorstand unterzeichnet.

§ 25
Die Wahlen werden durch den Wahlausschuss durchgeführt. Dieser besteht aus mindestens zwei Mitgliedern des Verbandes.
Über die Wahlen werden Wahlprotokolle geführt, aus denen die Wahlvorschläge, die Ergebnisse der Wahlgänge und die Feststellung der Annahme oder Ablehnung der Wahl durch die Bewerberinnen oder Bewerber hervorgehen müssen. Die Wahlprotokolle werden durch die Unterschriften aller Mitglieder des Wahlausschusses beurkundet.

Sonderpädagogischer Fachtag

§ 26
Der Landesverband führt mindestens alle vier Jahre einen sonderpädagogischen Fachtag durch.

Satzungsänderungen

§ 27
Satzungsänderungen können von jeder Hauptversammlung beschlossen werden, wenn sie als Antrag vorliegen.

Auflösung des Verbandes

§ 28
Bei Auflösung des Landesverbandes oder bei Wegfall steuerbegünstigter Zwecke fällt das Vermögen an eine Körperschaft des öffentlichen Rechts oder eine andere steuerbegünstigte Körperschaft zur ausschließlichen und unmittelbaren Verwendung zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen.

Königs Wusterhausen, 25. Mai 2013

„Wissenschaft trifft Praxis: Inklusion – Schule – Gesellschaft“

„Inklusion“ ist zurzeit in aller Munde und weckt ganz unterschiedliche Assoziationen: Für die einen ist es ein hoffnungsvolles Versprechen auf mehr Teilhabe in Schule und Gesellschaft, für die anderen ist es ein Reizwort, das für zusätzliche Belastungen und mangelnde Rahmenbedingungen oder als Kostenspar-Modell steht.

Mit diesem Kongress in Potsdam wollen wir aktuelle Entwicklungen aufnehmen und uns in ökumenischer Perspektive damit auseinandersetzen, welchen Beitrag Kirche und Diakonie mit ihren Schulen auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft leisten können. Der Kongress soll – abseits von ideologischen Streitereien – dazu verhelfen, das Thema „Inklusion“ auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Handlungsfeldern schulischer und kirchlich-diakonischer Praxis in den Blick zu nehmen, es persönlich und gemeinschaftlich zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Diakonie, Caritas und Kirchen bietet sich die große Chance, Inklusion sozialräumlich in den Blick zu nehmen und Initiativen für weiter reichende schulische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu starten.

Die Mitwirkenden des Kongresses, Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen – mit und ohne Behinderungen – hoffen auf einen intensiven Austausch mit den Teilnehmenden. So richtet sich der Kongress an Theologische Fakultäten, Hochschulen, Mitarbeitende in Diakonie und Caritas, haupt- und ehrenamtlich Engagierte aus Kirchengemeinden, Dekanaten, kreiskirchlichen Werken, kirchlichen Schulen, Betroffene und Angehörige, Pädagog/innen, Therapeut/innen usw.

Kooperationspartner des Kongresses sind das Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), der Bundesverband evangelische Behindertenhilfe e.V. (BeB), die Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie e.V. (CBP) sowie das Diakoniewissenschaftliche Institut der Universität Heidelberg (DWI) und das Berliner Institut für christliche Ethik und Politik (ICEP) der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Das Oberlinhaus Potsdam stellt seine Räumlichkeiten als Veranstaltungsort zur Verfügung. Finanziell unterstützt wird der Kongress durch die Deutsche Bischofskonferenz (DBK).

Wir laden herzlich zu diesem Kongress nach Potsdam ein und freuen uns auf einen weiterführenden Austausch zwischen Theorie und Praxis.

Michael Conty,
Vorstandsvorsitzender BeB,
Bielefeld/Berlin

OKR Cornelia Coenen-Marx,
Referatsleiterin für Sozial- und
Gesellschaftspolitische Fragen,
EKD, Hannover

Johannes Magin,
Vorstandsvorsitzender CBP,
Freiburg

Prof. Dr. Johannes Eurich,
Direktor des DWI der
Universität Heidelberg

Prof. Dr. Andreas Lob-Hüdepohl,
Professor am ICEP der Katholischen
Hochschule für Sozialwesen Berlin

CBP

Bundesverband evangelische Behindertenhilfe

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

EKD Evangelische Kirche in Deutschland

DWI Diakoniewissenschaftliches Institut der Universität Heidelberg

Wissenschaft trifft Praxis:

Inklusion – Schule – Gesellschaft

Kongress
14. und 15. Februar 2014
Oberlinhaus Potsdam