

Der Senat von Berlin
BildWiss – II D -
Telefon: 9022726 - 6594

An das

Abgeordnetenhaus von Berlin

über Senatskanzlei - G Sen -

M i t t e i l u n g

- zur Kenntnisnahme -

über **Gesamtkonzept „Inklusive Schule“**
Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit
Behinderungen
(alt: Bedarf an sonderpädagogischer Förderung)

Drs. 16/1051 (II.B.39), 16/2610 und 16/3182 sowie Drs. 16/2479, Punkt 1.7,
- Schlussbericht -

Der Senat legt nachstehende Mitteilung dem Abgeordnetenhaus zur Besprechung vor.

Das Abgeordnetenhaus hat in seiner Sitzung am 6.12.2007 Folgendes beschlossen:

„Der Senat wird aufgefordert, bis zum 31. März 2008 zu berichten, wie sich der Bedarf an **sonderpädagogischer Förderung** von Schülerinnen und Schülern seit dem Schuljahr 2003/04 entwickelt hat und sich voraussichtlich bis 2009/10 entwickeln wird und welche personellen Ressourcen für die Förderung zur Verfügung standen (aufgegliedert nach integrativen Maßnahmen / gemeinsamer Unterricht von Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und Förderung an Sonderschulen sowie nach Förderschwerpunkten). Davon ausgehend soll dargestellt werden, welche Voraussetzungen für die Verwirklichung des im Schulgesetz enthaltenen „Vorrangs des gemeinsamen Unterrichts“ (§ 36 Abs. 2 Schulgesetz) erforderlich sind und wie diese künftig gewährleistet werden können.“

Des Weiteren hat das Abgeordnetenhaus in seiner Sitzung am 25.06.2009 mit Drs. 16/2479 unter Punkt 1.7 – Sonderpädagogische Förderung - Folgendes beschlossen:

„Der Grundsatz „Integration hat Vorrang“ – entsprechend dem gültigen Schulgesetz – gilt und wird weiter ausgebaut im Rahmen der Entwicklung eines Gesamtkonzepts

der „Inklusiven Schule“ entsprechend der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung.

Der Senat wird aufgefordert darzustellen, wie das Wahlrecht der Eltern gewährleistet und der Ausbau der gemeinsamen Erziehung umgesetzt werden kann. In diesem Zusammenhang ist darzustellen, inwieweit es mit Blick auf die optimale Förderung jedes Kindes möglich und sinnvoll ist, derzeit vorgehaltene Doppelstrukturen, insbesondere für die Kinder mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt ‚Lernen‘, zugunsten des gemeinsamen Unterrichts schrittweise mit dem Ziel der verstärkten Integration in die Regelschule abzubauen und die sonderpädagogischen Förderzentren zu Beratungs- und Kompetenzzentren mit Netzwerkfunktion umzubauen.“

Hierzu wird berichtet:

1 Inhalt

Zusammenfassung	9
I. Ausgangslage	9
II. Umsteuerung	12
III. Zeit- Maßnahmeplan zur Umsteuerung	12
IV. Kosten	13
Gesamtkonzept „Inklusive Schule“	
Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen	
1. Ausgangslage	15
1.1 Rechtliche Situation	15
1.1.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention	15
1.1.2 Rechtliche Situation in Berlin	16
1.2 Ausgangslage in Daten	17
1.2.1 Daten im europäischen Vergleich sowie in den Ländern der Bundesrepublik	17
1.2.2 Vergleich zwischen den Ländern	19
1.2.3 Daten für Berlin	20
1.2.4 Förderzentren in Berlin	23
1.2.5 Sonderpädagogische Förderung in der Schulanfangsphase (SAPH)	24
1.3 Verteilung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte	25
1.4 Feststellungsverfahren für sonderpädagogischen Förderbedarf in Berlin	25
1.5 Verteilung der Personalressourcen	28
2. Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung	30
2.1 Von der Segregation zur Inklusion	30
2.2 Was bedeutet Inklusion in der allgemeinen Schule?	31
3. Pädagogisches Konzept zur Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung	33
3.1. Förderschwerpunkt Lernen	34
3.1.1 Definition	34
3.1.2 Ausgangslage in Berlin	35
3.1.3 Umsteuerung	37

3.2	Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung	37
3.2.1	Definition	37
3.2.2	Ausgangslage in Berlin	38
3.2.3	Umsteuerung	40
3.3	Förderschwerpunkt Sprache	42
3.3.1	Definition	42
3.3.2	Ausgangslage in Berlin	43
3.3.3	Umsteuerung	47
3.4	Inklusion in Schwerpunktschulen	48
3.4.1	Räumlich — sächliche Voraussetzung	49
3.5	Sonderpädagogische Förderzentren	51
3.6.	Veränderung im diagnostischen Vorgehen	52
3.6.1	Zentral gesteuerte Diagnostik	54
4.	Personalressourcen	55
4.1	Landesweite Ressourcenumsteuerung	55
4.1.1	Berechnungsgrundlagen	55
4.1.2	Soziale Belastung der Bezirke	56
4.1.3	Umsteuerung in der Grundschule	58
4.1.4	Umsteuerung in den Jahrgangsstufen 7-10	59
4.2	Ressourcenverteilung auf die Schulen	60
4.3	Sonstiges Betreuungspersonal	62
4.3.1	Pädagogische Unterrichtshilfen und Betreuer/innen	62
4.3.2	Schulhelfer/innen	63
4.4	Ergänzende Förderung und Betreuung	63
4.4.1	Rahmenbedingungen	63
4.4.2	Förderung und Betreuung behinderter Kinder	64
4.4.3	Ganztag und Inklusion	65
4.4.4	Kosten	66
4.4.4.1	Ganztagsangebote Jahrgangsstufen 1-6	66
4.4.4.2	Ganztagsangebote an Integrierten Sekundarschulen, Jahrgangsstufen 7-10	68
5.	Integrierte Sekundarschulen	70
6.	Beratungs- und Unterstützungssystem	71
6.1	Ziele und Aufgaben	72
6.2	Ausstattung	73

6.3	Beratungs- und Unterstützungszentren für die Bereiche Hören/Gehörlose, Sehen/Blinde	74
7.	Qualifizierung des Personals	74
7.1	Ausbildung 1. und 2. Phase	74
7.2	Schulentwicklungsberatung und Fortbildung	75
7.3	Weiterbildung	77
8.	Implementierung	77
8.1	Modellvorhaben	79
8.2	Schulentwicklungs - Teilplan „Inklusion“	80
8.3	Rechtliche Auswirkungen	80
8.4	Finanzielle Auswirkungen	81
8.4.1	Darstellung des Mehrbedarfs	81
8.4.1.1	Berechnung bei einer vollständigen Umstellung von LES	81
8.4.1.2	Berechnung bei Erhalt einiger Förderzentren LES	83
8.4.2	Gegenfinanzierung	85
8.5	Zeitplanung	86

Quellen

Zusammenfassung

I. Ausgangslage

Die UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) formuliert das Recht auf Selbstbestimmung, Partizipation und umfassenden Diskriminierungsschutz für Menschen mit Behinderungen und fordert eine barrierefreie und inklusive Gesellschaft. Für die Bildung ist vor allem der Artikel 24 von Relevanz, in dem es in Absatz 2 heißt:

„Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass...b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der Sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“.

Dieser Artikel entfaltet keine unmittelbare Rechtswirkung, weil die Vorschrift nicht hinreichend bestimmt ist.¹ Ein Einzelner kann sich mithin nicht ohne Umsetzung der Vorschrift unmittelbar auf sie berufen und dies ggf. gerichtlich geltend machen. Die Behindertenrechtskonvention geht ausweislich Art. 4 Abs. 2 vielmehr davon aus, dass bestimmte wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der kontinuierlichen Verwirklichung durch nationalstaatliche Umsetzungsmaßnahmen bedürfen. Wie jeder völkerrechtliche Vertrag, ist die Behindertenrechtskonvention auf eine schrittweise Umsetzung angelegt.

Rechtslage in Berlin

Das Berliner Schulgesetz von 2004 legt bereits den Vorrang der gemeinsamen Bildung und Erziehung fest. Eltern von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben das Recht zu wählen, ob ihr Kind eine allgemeine Schule oder ein Sonderpädagogisches Förderzentrum besucht. Der Besuch der allgemeinen Schule steht jedoch unter dem Vorbehalt der personellen, sächlichen und organisatorischen Möglichkeiten.

Das Land Berlin ist innerhalb seiner finanziellen Möglichkeiten verpflichtet, ein Höchstmaß an inklusiver Beschulung zu ermöglichen.

Konkretisiert werden die Vorgaben des Schulgesetzes in der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung — SopädVO)². Hier werden unter anderem die Förderschwerpunkte definiert sowie das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs geregelt.

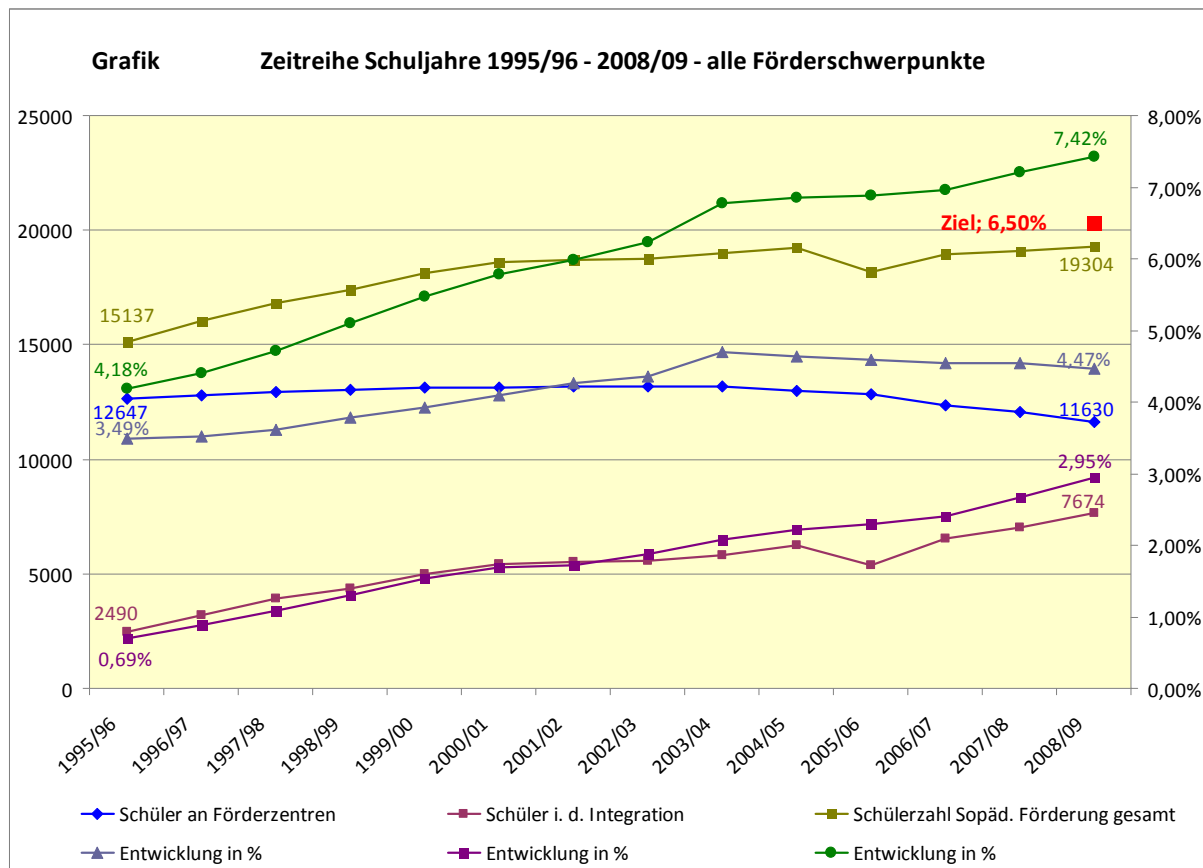
Daten zum sonderpädagogischen Förderbedarf

Die Analyse der Daten in Berlin zeigt, dass der Prozentsatz der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf kontinuierlich steigt. Die Entwicklung ist jedoch in den Bezirken sehr unterschiedlich. Bei einem Prozentsatz von 7,39 für Berlin im Schuljahr 2008/09

¹ VGH Kassel, Urteil vom 12. November 2009 - 7 B 2763/09 - Rn. 31 — juris.

² Vom 19. Januar 2005, zuletzt geändert am 23. Juni 2009.

insgesamt streuen die Daten zwischen 4,26 Prozent in Tempelhof-Schöneberg und 13,16 Prozent in Marzahn-Hellersdorf.³



Daten zur Integration

In Berlin nahmen im Schuljahr 2008/09 knapp 40 Prozent aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am gemeinsamen Unterricht in Grund- und weiterführenden Schulen teil. Im Schuljahr 2009/10 waren es bereits über 42 Prozent. Damit nimmt Berlin im Ländervergleich einen der drei vordersten Plätze ein und liegt deutlich über dem Bundesdurchschnitt von ca. 19 Prozent (siehe 1.2.2 Tabelle 1). Die Unterschiede in den Bezirken sind jedoch hoch. So liegt der Integrationsanteil mit 19 Prozent in Lichtenberg am niedrigsten und mit 62 Prozent in Tempelhof-Schöneberg am höchsten.

Personalressourcen

Der gesetzlich formulierte Vorrang des gemeinsamen Unterrichts hat in den letzten Jahren zu einem kontinuierlichen Anstieg der Anzahl der Schüler/innen in der Integration von 5.791 im Schuljahr 2003/04 auf 7.672 im Schuljahr 2008/09 und zu einem — wenn auch nicht vergleichbar hohen — Absinken der Schülerzahl in den Sonderpädagogischen Förderzentren von 13.187 im Schuljahr 2003/04 auf 11.630 im Schuljahr 2008/09 geführt. Damit ist in diesem Zeitraum die Anzahl der Schüler/innen in der Integration um 1881 gestiegen und

³ Die Prozentsätze für den sonderpädagogischen Förderbedarf beziehen sich auf die Gesamtschülerzahl der Klassenstufen 1-10. Damit erfolgt eine Anpassung an die Darstellung der Daten in der KMK.

zeitgleich die Anzahl der Schüler/innen an Förderzentren um 1.557 gesunken. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Entwicklung an den öffentlichen Schulen in Berlin.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an öffentlichen Schulen						
Schuljahre	insgesamt	Anteil an der Gesamtschülerzahl in Berlin	Gemeinsamer Unterricht	%*	Sonder-schulen	%*
2003/04	18.978	5,92%	5.791	30,51	13.187	69,49
2004/05	19.216	6,85%	6.229	32,42	12.987	67,58
2005/06	19.269	6,89%	6.436	33,04	12.833	66,60
2006/07	18.923	6,96%	6.553	34,63	12.370	65,37
2007/08	19.090	7,21%	7.031	36,83	12.059	63,17
2008/09	19.302	7,42%	7.672	39,75	11.630	60,25

* Prozentsatz bezogen auf die Gesamtschülerzahl mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Die Zuweisung der Lehrstellen für die sonderpädagogische Förderung in der Integration und an den Förderzentren erfolgt unabhängig voneinander. Für die Integration gibt es seit 2003/04 eine „gedeckelte“ Lehrstellenzahl von 1.209 Vollzeitanteilen (VZE), die sich im Jahr 2008/09 um 75 VZE durch die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung in den Bereichen Lernen und Emotional-soziale Entwicklung von den Förderzentren in die Schulanfangsphase erhöhte. Dagegen werden die Lehrstellen für die Förderzentren jährlich auf der Basis der Verwaltungsvorschriften für die Organisation des Schuljahres gemäß anerkanntem Bedarf abgerechnet.

Stellenentwicklung für Lehrkräfte in der sonderpädagogischen Förderung			
Schuljahre	VZE in Integration	VZE in Förderzentren	Summe
2003/04	1.209,0	2.253	3.462
2004/05	1.209,0	2.237	3.446
2005/06	1.209,0	2.168	3.377
2006/07	1.209,0	1.953	3.162
2007/08	1.209,0	2.151	3.360
2008/09	1.284,0	2.030	3.314

Obwohl seit 2003/04 die Anzahl der VZE in den Förderzentren um 223 gesunken ist, ist dies nicht vergleichbar in die Ressource für die Integration eingeflossen. Dies bremst die Weiterentwicklung des im Schulgesetz vorgesehenen Vorrangs des gemeinsamen Unterrichts an allgemeinen Schulen.

II. Umsteuerung

Die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung in Berlin vor dem Hintergrund der UN-BRK verfolgt folgende Zielsetzungen:

1. Erhöhung des Anteils der inklusiven Beschulung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Grund- und weiterführenden Schulen
2. Reduzierung der Anzahl von Förderzentren unter Berücksichtigung der Gewährleistung des Elternwahlrechts
3. Gewährleistung vergleichbarer Rahmenbedingungen in den verschiedenen Berliner Bezirken unter Berücksichtigung der unterschiedlichen sozialen Belastungen
4. Absenken der Förderquote in Berlin auf 6,5 Prozent
5. Abkopplung der Zuweisung von Lehrerstunden von der Anzahl der Feststellungsverfahren durch Ausstattung auf der Grundlage einer Förderquote für Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache (LES)
6. Anerkennung einer Förderquote für LES zwischen 3,5 und 5,5 Prozent in den Grundschulen und 3,0 und 5,0 Prozent für die weiterführenden Schulen in Abhängigkeit von der sozialen Belastung
7. Konzentration der sonderpädagogischen Förderung im Bereich Sprache auf die ersten Jahre der Grundschule
8. Beibehaltung von Feststellungsverfahren für Schüler/innen mit Seh-, Hör-, Körper- und geistigen Behinderungen und mit Autismus
9. Einrichtung inklusiver Schwerpunktschulen im Bereich der Grundschulen und weiterführenden Schulen in den Bezirken zur Schaffung besserer Voraussetzungen der inklusiven Beschulung von Schüler/innen mit schweren Behinderungen
10. Einrichtung eines Beratungs- und Unterstützungszentrums für die inklusive Beschulung in jeder Region
11. Vereinheitlichung und zentrale Steuerung der Diagnose- und Feststellungsverfahren zur Gewährleistung höherer Vergleichbarkeit der Entscheidungen
12. Zuweisung von Personalressourcen unabhängig vom Förderort
13. Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung aufwachsend innerhalb von 4 Jahren.

III. Zeit- Maßnahmeplan zur Umsteuerung

Schuljahr 2011/12

Nach der Entscheidung über das Konzept zur Inklusion in den Berliner Schulen ist vorrangig für die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung die Veränderung der Zuweisung der Personalressourcen unabhängig vom Ort der sonderpädagogischen Förderung zu gewährleisten, da eine Erhöhung des Anteils der inklusiv beschulten Schüler/innen aufgrund der derzeit bestehenden „Deckelung“ für die Integration ansonsten nicht mehr möglich ist.

Das Schulgesetz und die von der Umsteuerung berührten Verordnungen werden verändert. Im Schulgesetz wird der Vorbehalt für gemeinsamen Unterricht aufgehoben. Bei Elternwunsch soll jedem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein inklusiver Schulplatz zur Verfügung gestellt werden. Dazu wird parallel mit den Bezirken über die Gewährleistung entsprechender Schulplätze und die Einrichtung von inklusiven Schwerpunktschulen beraten. Dafür entwickeln die Bezirke einen Teilplan „Inklusion“ als Bestandteil des zukünftigen Schulentwicklungsplans 2012-2016, in dem auch festgelegt wird, welche Sonderpädagogischen Förderzentren vorerst erhalten bleiben und wie die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung in Richtung Inklusion gewährleistet wird.

Durch die Einrichtung einer zentral gesteuerten Diagnostik wird die Einhaltung vergleichbarer Standards bei der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf befördert.

Danach wird mit der veränderten Zuweisung der Personalressourcen für die sonderpädagogische Förderung in die Regionen, hoch wachsend ab den Klassenstufen 3 und 7 begonnen. Parallel dazu werden schrittweise in allen Regionen Inklusionsschulen eingerichtet. Die regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren nehmen ihre Arbeit auf, um den Umsteuerungsprozess fachlich zu begleiten.

IV. Kosten

Die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung wurde auf Basis der Daten im Schuljahr 2008/09 berechnet. Unter den im Konzept genannten Voraussetzungen - Absenken der Quote für sonderpädagogischen Förderbedarf auf 6,5% der Gesamtschülerschaft der Jahrgangsstufen 1-10 und Umsteuerung der in den Förderzentren freiwerdenden Personalressourcen in die inklusiven Grund- und weiterführenden Schulen — entstehen Mehrkosten im Gesamtumfang von 1,9 Mio. €, vor allem für die ergänzende Förderung und Betreuung und für die Erhöhung des Anteils von Schüler/innen mit schwereren Behinderungen in inklusiven Settings im Umfang von 10 Prozent der Schüler/innen, die sich derzeit in Förderzentren befinden. Dafür wird jedoch im Konzept eine Gegenfinanzierung dargestellt, die die Mehrkosten um 1,11 Mio. € übersteigt und damit Optionen für bisher nicht berücksichtigte Maßnahmen im Rahmen der Umsteuerung offen lässt.

Zur Gewährleistung der baulich/räumlichen Voraussetzungen wird in den Bezirken festgelegt, welche Schulen sich auf Grund der räumlichen und baulichen Gegebenheiten für die Einrichtung inklusiver Schwerpunktschulen eignen und welche Standorte für sonderpädagogische Förderzentren mittelfristig nicht mehr benötigt werden. Erst wenn die jeweiligen, mit allen Gremien abgestimmten und beschlossenen Entwicklungsplanungen vorliegen, ist es den Schulträgern möglich, die finanziellen Auswirkungen der Be- und Entlastungen zu beziffern und die entsprechende Prioritätensetzung für die sukzessive mittel- und langfristige bauliche Umsetzung im Rahmen der bestehenden Finanzierungsinstrumente, insbesondere des Schulanlagensanierungsprogramms und der Zuweisung für baulichen Unterhalt und pauschale Investitionen, vorzunehmen.

Gesamtkonzept „Inklusive Schule“

Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

1. Ausgangslage

1.1 Rechtliche Situation

1.1.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wurde von der UN-Generalversammlung am 13. Dezember 2006 verabschiedet. Sie formuliert das Recht auf Selbstbestimmung, Partizipation und umfassenden Diskriminierungsschutz für Menschen mit Behinderungen und fordert eine barrierefreie und inklusive Gesellschaft. Damit wurden keine neuen Rechte geschaffen, sondern die existierenden Menschenrechte auf die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen zugeschnitten.

Der Abschluss völkerrechtlicher Verträge wie der Behindertenrechtskonvention fällt nach Art. 32 GG in die Zuständigkeit des Bundes. Liegt die Materie des völkerrechtlichen Vertrages auch nur teilweise in der alleinigen Gesetzgebungskompetenz der Länder, wie es vorliegend wegen den Regelungen zum Bildungsbereich der Fall ist, ist die vorherige Zustimmung der Länder notwendig. Diese erfolgt durch Einschaltung der ständigen Vertragskommission der Länder, die im Februar 2007 erklärt hat, keine Bedenken gegen die Zeichnung der Konvention zu haben.

Ende 2008 wurde das Gesetz zur Ratifikation des „Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ nach Art. 59 GG von Bundestag und Bundesrat verabschiedet. Seit dem 26. März 2009 ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und das dazugehörige Fakultativprotokoll, das die Arbeitsweise des Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen regelt, auch für Deutschland verbindlich. Deutschland ist damit 50. Vertragspartei der Konvention.

Artikel 4 UN-BRK enthält die folgenden allgemeinen Verpflichtungen:

- Die Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen sind sicherzustellen.
- Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen sind zu verhindern.
- Hierfür sind geeignete Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstige Maßnahmen zu treffen.

Die UN-BRK legt außerdem, insbesondere in Artikel 4 Abs. 3, Artikel 33 Abs. 3 und Artikel 34 Abs. 3, fest, dass Menschen mit Behinderungen und ihre Organisationen bei dem gesamten Umsetzungs- und Überwachungsprozess der UN-BRK eng zu konsultieren und aktiv einzubeziehen sind. Im Deutschen Institut für Menschenrechte wurde eine unabhängige

Monitoring-Stelle mit der Begleitung der Umsetzung beauftragt. Sie soll die in der UN-BRK verankerten Rechte fördern und schützen und ihre Umsetzung überwachen.

Das Transformationsgesetz des Bundes nach Art. 59 GG kann sich jedoch nur auf die Bereiche beziehen, für die dieser die Gesetzgebungskompetenz besitzt. Für den Schulbildungsbereich liegt sie nach Art. 30 GG bei den Ländern.

Dies ist in Bezug auf Artikel 24 der UN-BRK, der die Bildung betrifft, von Relevanz. Hier heißt es in Absatz 2: „Bei der Verwirklichung dieses Rechts [auf Selbstbestimmung, Partizipation, Diskriminierungsschutz; Anm. d. Verf.] stellen die Vertragsstaaten sicher, dass... [b)] Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen⁴, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“.

Ob diese Vorschrift einer ausdrücklichen Umsetzung durch den Landesgesetzgeber in der Form einer Änderung des Schulgesetzes bedarf, hängt davon ab, inwieweit die bestehenden schulgesetzlichen Regelungen in der Lage sind, die von der Konvention gewährten Rechte zu gewährleisten.

Art. 24 UN-BRK entfaltet keine unmittelbare Rechtswirkung, weil die Vorschrift nicht hinreichend bestimmt ist.⁵ Ein Einzelner kann sich mithin nicht ohne Umsetzung der Vorschrift unmittelbar auf sie berufen und sie ggf. gerichtlich geltend machen. Die Behindertenrechtskonvention geht ausweislich Art. 4 Abs. 2 vielmehr davon aus, dass bestimmte wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der kontinuierlichen Verwirklichung durch nationalstaatliche Umsetzungsmaßnahmen bedürfen. Wie jeder völkerrechtliche Vertrag, ist die Behindertenrechtskonvention auf eine schrittweise Umsetzung angelegt.

1.1.2 Rechtliche Situation in Berlin

Das Berliner Schulgesetz (SchulG)⁶ von 2004 legt bereits den Vorrang der gemeinsamen Bildung und Erziehung fest. „Sonderpädagogische Förderung soll vorrangig an allgemeinen Schulen im gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgen“⁷. Weiter heißt es: „Die Erziehungsberechtigten einer Schülerin oder eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf wählen, ob sie oder er eine allgemeine Schule oder eine Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt besuchen soll.“⁸ Dieses Elternwahlrecht obliegt allerdings bisher einem Haushaltsvorbehalt hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts in der allgemeinen Schule, da in § 37 Absatz 3 beschrieben wird, dass bei fehlenden personellen, sächlichen und organisatorischen Möglichkeiten für eine

⁴ Im englischen Vertragsoriginal wird der Begriff „inclusion“ verwendet.

⁵ VGH Kassel, Urteil vom 12. November 2009 - 7 B 2763/09 - Rn. 31 — juris.

⁶ Schulgesetz für das Land Berlin vom 26.01.2004, zuletzt geändert am 25.01.2010.

⁷ § 36 Absatz 2, SchulG

⁸ § 36 Absatz 4, SchulG

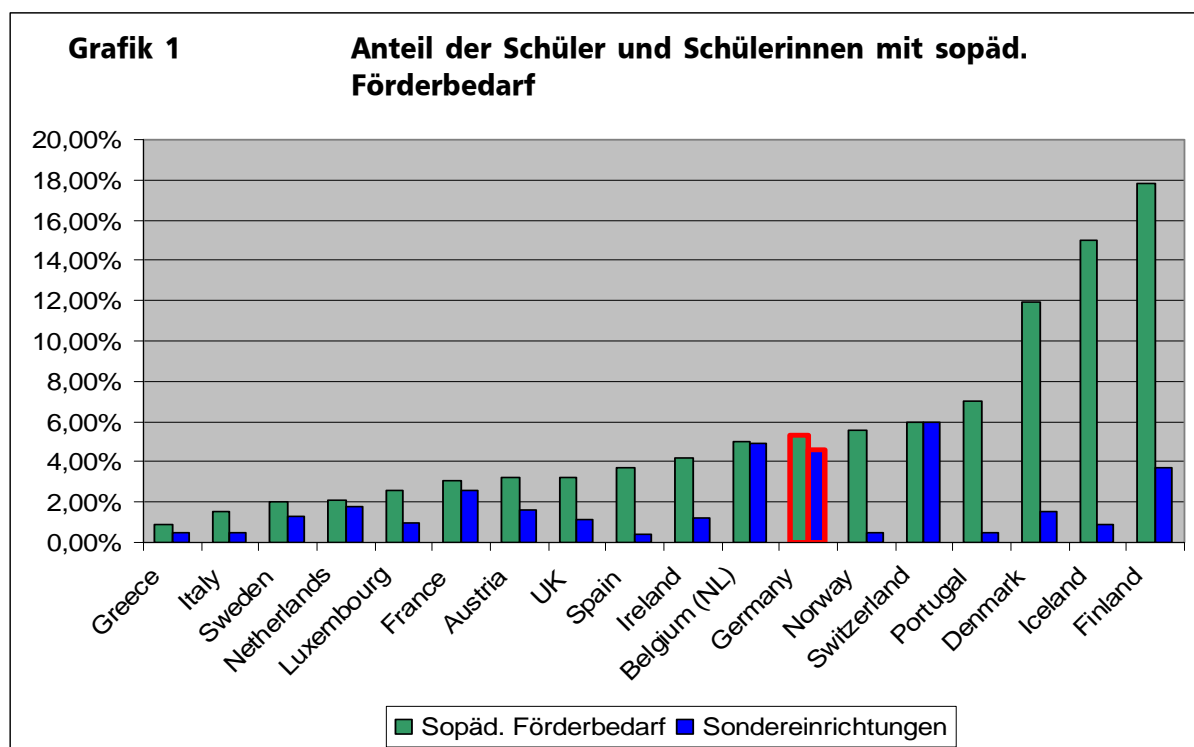
angemessene Förderung ein Schüler oder eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf von der allgemeinen Schule abgewiesen werden darf. Angesichts der Festlegung der Behindertenrechtskonvention auf ein inklusives Schulsystem wird dieser Vorbehalt jedoch restriktiv auszulegen sein. Das Land Berlin ist innerhalb seiner finanziellen Möglichkeiten verpflichtet, ein Höchstmaß an inklusiver Beschulung zu ermöglichen. Allerdings gehen auch die Materialien zur Behindertenrechtskonvention davon aus, dass eine hundertprozentige inklusive Beschulung nicht möglich ist.

Konkretisiert werden die Vorgaben des Schulgesetzes in der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung — SopädVO)⁹. Hier werden unter anderem die Förderschwerpunkte definiert sowie das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs geregelt.

1.2 Ausgangslage in Daten

1.2.1 Daten im europäischen Vergleich sowie in den Ländern der Bundesrepublik

Die European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) hat 2003 eine Statistik veröffentlicht, die sowohl den Anteil an Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich von 15 europäischen Staaten als auch den jeweiligen Anteil der Beschulung in Sondereinrichtungen darstellt.



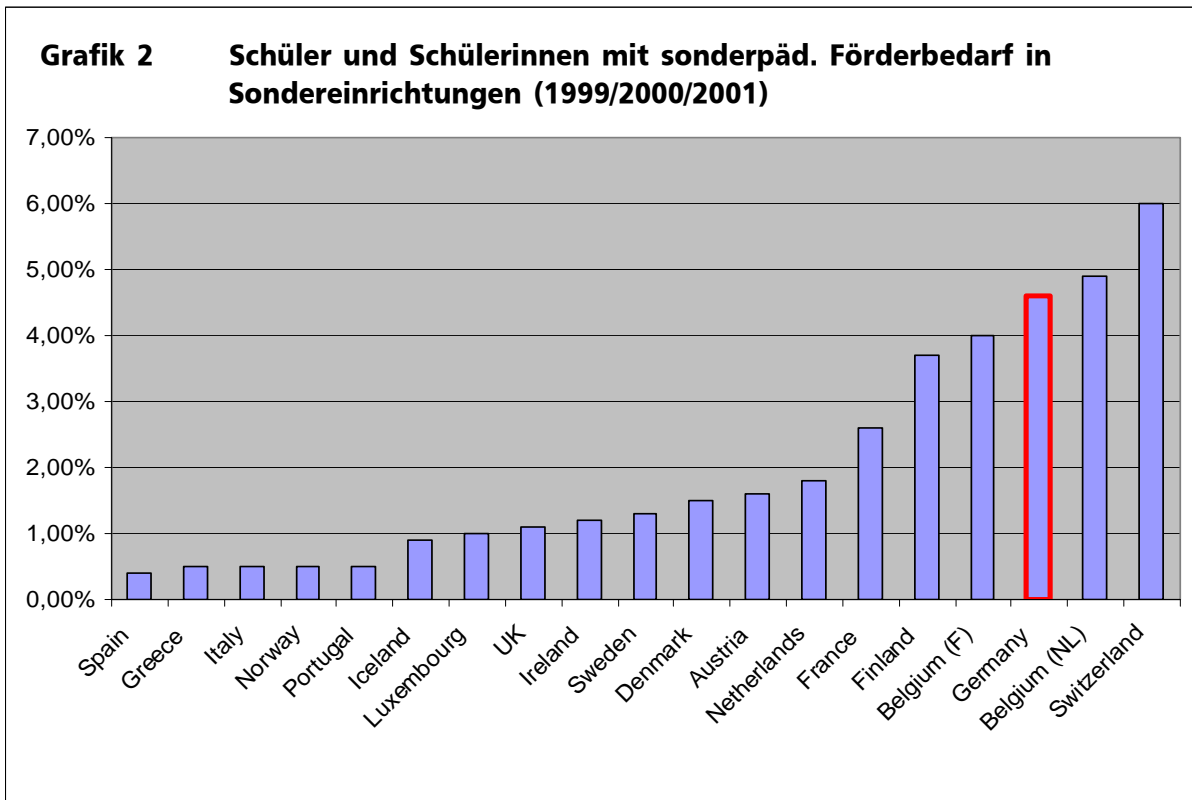
⁹ Vom 19. Januar 2005, zuletzt geändert am 23. Juni 2009.

Zwischen fünf und sechs Prozent aller Schüler/innen in Deutschland erhalten sonderpädagogische Förderung. Damit nimmt Deutschland eine mittlere Position ein. Die hohe Quote sonderpädagogischer Förderung in den skandinavischen Ländern, insbesondere in Dänemark, Island und Finnland, erklärt sich aus dem Tatbestand, dass in diesen Ländern viele Schüler/innen im Laufe ihrer Schulkarriere zeitlich befristet eine besondere Förderung erhalten¹⁰. Diese Kinder und Jugendlichen gelten jedoch nicht ausschließlich im Sinne unseres Begriffs als Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern als allgemein förderbedürftig oder auch als in Teilleistungen förderungswürdig. Es erfolgt in diesen Ländern also zumeist keine Zuweisung eines dauerhaften sonderpädagogischen Förderbedarfs durch eine Feststellungsdiagnostik mit den entsprechenden Auswirkungen auf die Schullaufbahn, sondern lediglich die Erhebung von Stärken und Schwächen sowie die Deduktion einer temporären Förderbedürftigkeit. Katzenbach stellt weiter fest: „Das Bild des Mittelplatzes relativiert sich allerdings, wenn man hinzu zieht, an welchem Ort die sonderpädagogische Förderung stattfindet. Dann stellt man nämlich fest, dass gerade bei den genannten skandinavischen Ländern diese Förderung in der Regelschule stattfindet und nur in kleinem Umfang, wie die blauen Säulen ausweisen, in speziellen Sondereinrichtungen. [...] Daneben unterhält Finnland allerdings nach wie vor ein separierendes System sonderpädagogischer Förderung für Kinder mit geistiger oder mit Sinnesbehinderungen. Und hier ist die Quote der Separation mit den deutschen Verhältnissen vergleichbar, allerdings mit deutlich sinkender Tendenz. Finnland ist dabei, diese Sondereinrichtungen nach und nach abzubauen.“¹¹ Betrachtet man den Anteil sonderpädagogischer Förderung in segregierenden Settings, also in Sonder- bzw. Förderschulen, so findet sich Deutschland in einem Spitzenplatz wieder, wie in der folgenden Grafik¹² dargestellt.

¹⁰ EDASNE (2003).

¹¹ Katzenbach, Joachim Schroeder (2007).

¹² Ebd., S. 13.



Trotz des Ausbaus integrativer Maßnahmen und der verstärkten Beschulung im gemeinsamen Unterricht, hat sich der Anteil an Schüler/innen an Sonderschulen nicht in adäquater Weise verringert.

1.2.2 Vergleich zwischen den Ländern

Die folgende Tabelle zeigt, dass der Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen den einzelnen Bundesländern erheblich differiert. Auffällig ist dabei der deutliche Unterschied zwischen den Bundesländern West und den Bundesländern Ost. Berlin liegt über dem Bundesdurchschnitt, dies ist jedoch vor allem in den hohen Anteilen von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bezirken des ehemaligen Ostteils der Stadt begründet.

Land	Förderquote (in % der Schüler Jahrgangsstufe 1-10)	Davon an Förderschulen (%)	Davon Integrative Förderung (%)
Deutschland	5,8	84,3	15,7
West	5,3	85,1	14,9
Ost	8,3	81,1	18,9

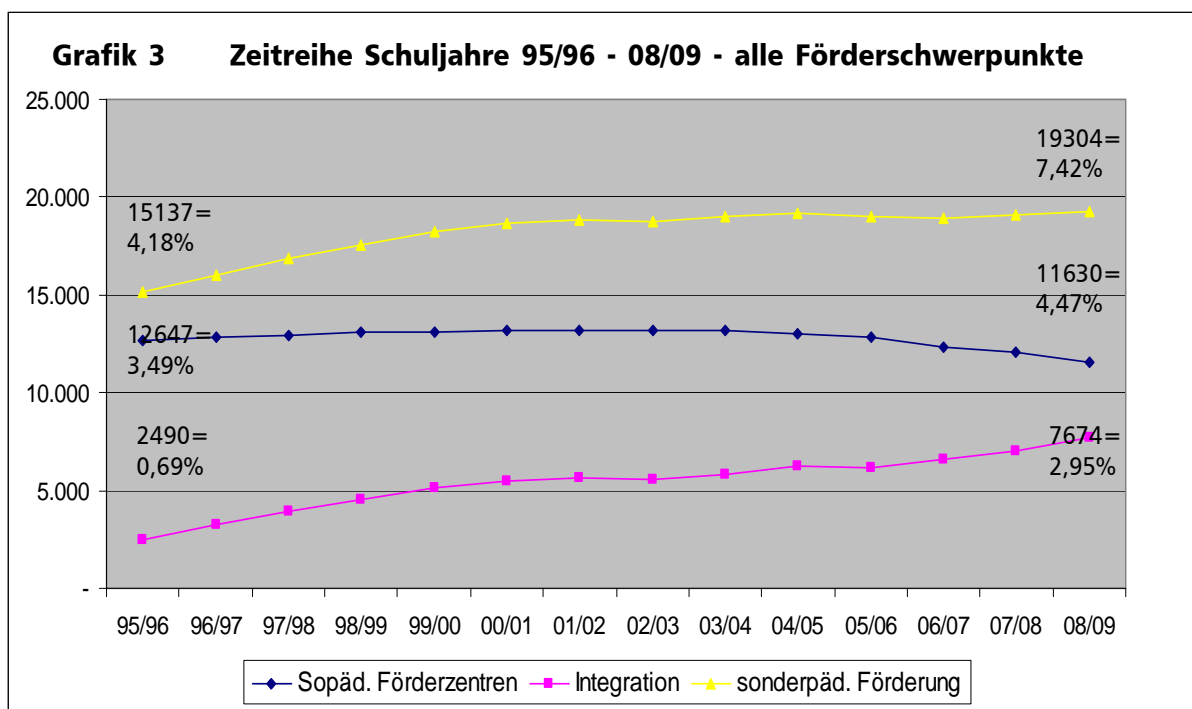
Baden-Württemberg	6,1	74,3	25,7
Bayern	5,0	87,5	12,5
Berlin	6,7	66,4	33,6
Brandenburg	8,3	71,8	28,2
Bremen	7,7	55,1	44,9
Hamburg	5,7	84,9	15,1
Hessen	4,8	89,2	10,8
Mecklenburg-Vorpommern	10,9	79,5	20,5
Niedersachsen	4,5	95,3	4,7
Nordrhein-Westfalen	5,7	89,8	10,2
Rheinland-Pfalz	4,4	87,0	13,0
Saarland	5,4	74,0	26,0
Sachsen	7,8	88,6	11,4
Sachsen-Anhalt	9,8	94,8	5,5
Schleswig-Holstein	5,2	67,8	32,2
Thüringen	9,2	86,7	13,3

Quelle: Sekretariat der KMK (2007), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006

Bezüglich des Anteils der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht mit nicht behinderten Schülerinnen und Schülern belegt Berlin allerdings einen der vorderen Plätze. Der in der Tabelle angegebene Wert von 33,6 Prozent beruht auf dem *Zweiten nationalen Bildungsbericht* der KMK von 2008, basierend auf den Daten von 2006/07. Im Schuljahr 2009/10 beträgt der Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Integration in Berlin bereits 42,46 %.

1.2.3 Daten für Berlin

Während in Berlin die absolute Schülerzahl seit dem Schuljahr 1995/96 von 362.064 Schüler/innen in den Jahrgangsstufen 1-10 bis zum Schuljahr 2008/09 auf 260.072 insgesamt um 101.992 gesunken ist, steigt der prozentuale Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf kontinuierlich leicht an. Dies entspricht einem Anstieg um 3,24 Prozentpunkte, von 4,18 Prozent der Schüler/innen der Klassen 1-10 im Schuljahr 1995/96 auf 7,42 Prozent im Schuljahr 2008/09. Dabei ist zwar der prozentuale Anteil von Schüler/innen in Integrationsmaßnahmen um 2,26 Prozentpunkte gestiegen, der Anteil der Schüler/innen in Förderzentren jedoch nur im Umfang von 1,5 Prozentpunkten gesunken.



Bei differenzierter Betrachtung der Zahlen im Schuljahr 2008/09 fallen vor allem die Disparitäten zwischen den einzelnen Bezirken auf. Vergleichbar mit den unter 1.2.2 dargestellten Abweichungen zwischen den Bundesländern West und den Bundesländern Ost wird auch innerhalb Berlins eine unterschiedliche Kultur bei der Entscheidung darüber deutlich, wie häufig sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird. Dies geht in den Bezirken mit besonders hohen Prozentwerten deutlich mit einem besonders hohen Anteil von Schüler/innen in Förderzentren einher. Während dessen ist der Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bezirken mit ausgeprägter Integrationskultur eher insgesamt niedrig.

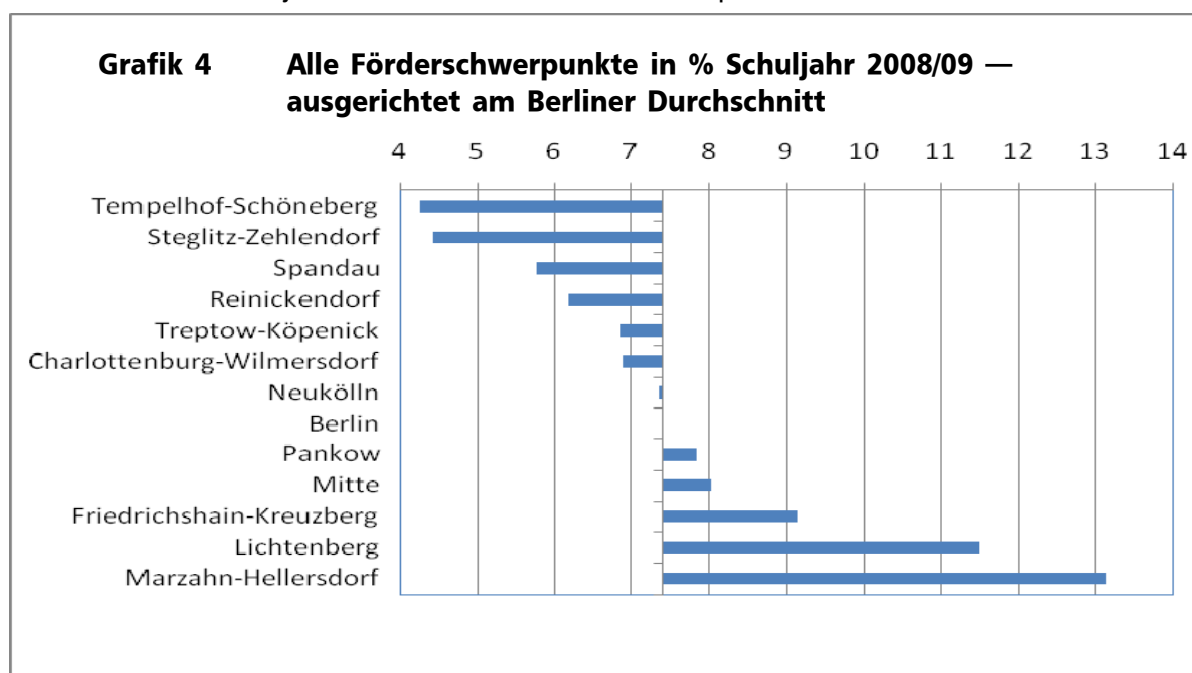
Tabelle 2 Sonderpädagogischer Förderbedarf in den Berliner Bezirken im Schuljahr 2008/09

	Schüler gesamt Kl.1-10	davon sopäd. Förder- schwerpunkte	in %	davon Förder- zentren	in %	davon Integration	in %
Mitte	24007	1929	8,04	964	50	965	50
Friedrichshain- Kreuzberg	19854	1818	9,16	895	49	923	51
Pankow	23033	1808	7,85	1087	60	721	40
Charlottenburg- Wilmersdorf	21939	1512	6,89	1056	70	456	30
Spandau	19767	1140	5,77	367	32	773	68
Steglitz-Zehlendorf	24427	1085	4,44	565	52	520	48
Tempelhof-Schöneberg	26037	1109	4,26	417	38	692	62
Neukölln	26081	1919	7,36	1379	72	540	28

Treptow-Köpenick	16036	1100	6,86	749	68	351	32
Marzahn-Hellersdorf	17720	2332	13,16	1717	74	615	26
Lichtenberg	17252	1983	11,49	1607	81	376	19
Reinickendorf	23919	1479	6,18	783	53	696	47
Berlin	260072	19214	7,39	11586	60	7628	40

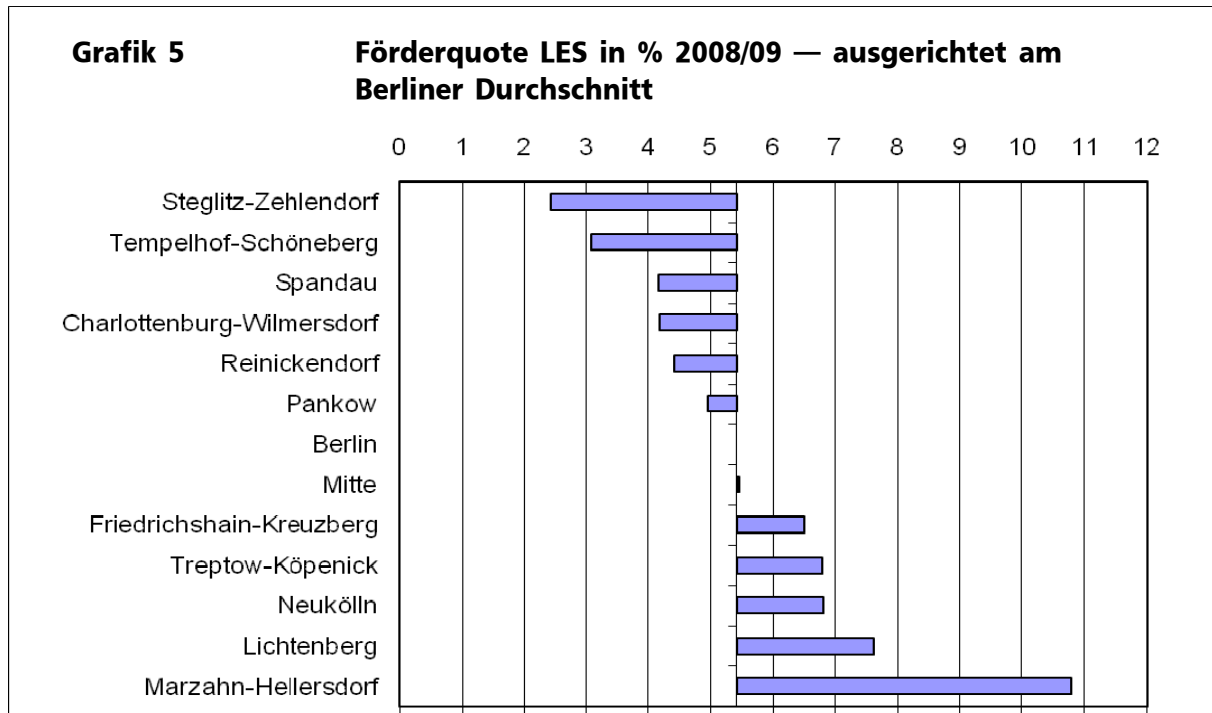
Die regionalen Förderquoten reichen von 4,26 Prozent in Tempelhof-Schöneberg, wovon sich bereits über zwei Drittel der Schüler/innen im gemeinsamen Unterricht befinden, bis zu 13,16 Prozent in Marzahn-Hellersdorf, wovon noch über drei Viertel der Schüler/innen an Förderzentren beschult werden. Berlinweit befanden sich von den insgesamt 7,4 Prozent Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2008/09 60 Prozent an Förderzentren und 40 Prozent in der Integration.

Die nachfolgende Darstellung macht die Abweichungen bei den einzelnen Bezirken, bezogen auf den Berliner Durchschnitt von 7,4 Prozent, deutlich. Die Angaben beziehen sich auf die Zahlen aus dem Schuljahr 2008/09 für alle Förderschwerpunkte.



Da in die Grafik 4 auch die Schülerzahlen der überregionalen Förderzentren, wie z.B. des großen Förderzentrums für Schüler/innen mit Körperbehinderungen in Lichtenberg, eingehen, die Schüler/innen aus mehreren Bezirken aufnehmen, kommt es in dieser Darstellung zu Verzerrungen. Deshalb wird in der nachfolgenden Grafik betrachtet, wie sich die bezirklichen Unterschiede darstellen, wenn die Schülerzahl der überregionalen Förderzentren herausgerechnet wird. Die Darstellung bezieht sich auf den prozentualen Anteil von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache (LES). Diese Schüler/innen verbleiben überwiegend in den eigenen Bezirken. Obwohl Spandau und Steglitz-Zehlendorf keine eigenen Förderzentren

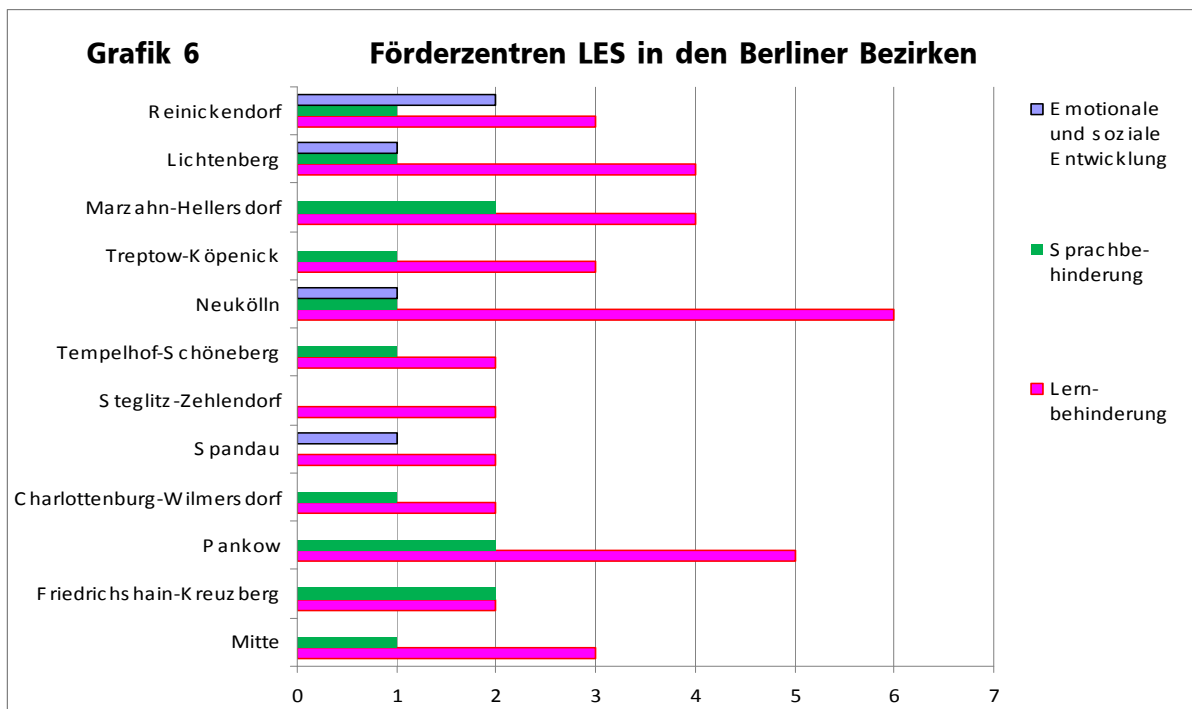
für Sprache haben, werden auch hier ein großer Teil der Schüler/innen im eigenen Bezirk, in Integrationsmaßnahmen an allgemeinen Schulen, beschult.



sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten LES bei 5,4 Prozent. Auffällig ist auch bei dieser Darstellung, dass die sonderpädagogische Förderquote in den Bezirken Marzahn-Hellersdorf und Lichtenberg deutlich über diesem Wert, in Steglitz-Zehlendorf und Tempelhof-Schöneberg deutlich darunter bleibt.

1.2.4 Förderzentren in Berlin

Auch die unterschiedliche Zahl der Sonderpädagogischen Förderzentren in Berlin bzw. deren Verteilung auf die verschiedenen Bezirke ist einer kritischen Betrachtung zu unterziehen: Die nachfolgende Abbildung zeigt die Verteilung der Sonderpädagogischen Förderzentren in den Bezirken im Schuljahr 2009/10, geordnet nach Förderschwerpunkten.



Betrachtet man das Diagramm genauer und zieht weitere Vergleichsdaten heran, so lässt sich feststellen, dass sich in den Bezirken Pankow, Neukölln, Lichtenberg und Marzahn-Hellersdorf überproportional viele Förderzentren mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen befinden. Außerdem gibt es in Pankow und Marzahn-Hellersdorf jeweils zwei Förderzentren Sprache, die kaum überregional agieren, folglich fast ausschließlich Schüler/innen aus ihren eigenen Bezirken aufnehmen. Dies korrespondiert mit den bereits in 1.2.2 dargestellten Zahlen, die vor allem für Marzahn-Hellersdorf, aber auch für Lichtenberg überdurchschnittlich hohe Förderquoten im Bereich LES ausweisen. Dagegen befinden sich in einigen Bezirken überhaupt keine Förderzentren Sprache mehr. Schüler/innen dieser Bezirke besuchen zum Teil Förderzentren mit überregionaler Zuständigkeit in Nachbarbezirken, in der Regel ist aber der Integrationsanteil im Bereich Sprache in diesen Regionen in der Regel deutlich höher als in Regionen, in denen ein oder zwei regionale Förderzentren liegen.

1.2.5 Sonderpädagogische Förderung in der Schulanfangsphase (SAPH)

Mit der Einführung der Schulanfangsphase im Schuljahr 2005/06 wurde auch die Sonderpädagogikverordnung¹³ verändert. Erstmals griff die neue Regelung, nach der die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (L) und Emotional-sozialer (Em-soz) Entwicklung frühestens im zweiten Schuljahr der Schulanfangsphase erfolgen durfte. Parallel dazu wurden die ersten und zweiten Klassen und die sonderpädagogischen Förderklassen der Förderzentren Lernen abgeschafft. Die dadurch frei werdenden Lehrerstellen wurden direkt in die Grundschulen gegeben, die pro 25 Schüler/innen in der SAPH ohne Feststellungsverfahren zwei Sonderpädagogikstunden erhielten, um durch präventive Förderung den Anteil der

¹³ SopädVO (2009).

Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen und Emotional-soziale Entwicklung zu reduzieren. Ab Schuljahr 2007/08 wurden diese Stunden auf 4 Wochenstunden pro Gruppe erhöht. Während anfangs diese Stunden in der Regel Sonderpädagogischen Förderzentren zugewiesen wurden, die dann ambulant in Grundschulen zur Förderung tätig wurden, wird nun angestrebt, dass die Grundschulen die Stunden direkt erhalten.

Viele Grundschulen haben sich auf die neuen pädagogischen Herausforderungen eingestellt und die verlässlichen Ressourcen für die Erweiterung ihrer Integrationskonzepte genutzt. Hierfür boten insbesondere auch die pädagogischen Möglichkeiten des Jahrgangsübergreifenden Lernens (JÜL) günstige Voraussetzungen. Schulen, die in der Vergangenheit eher homogene Lerngruppen anstrebten und dem Integrationsgedanken gegenüber noch nicht so aufgeschlossen waren, taten sich mit dieser neuen Regelung dagegen schwer.

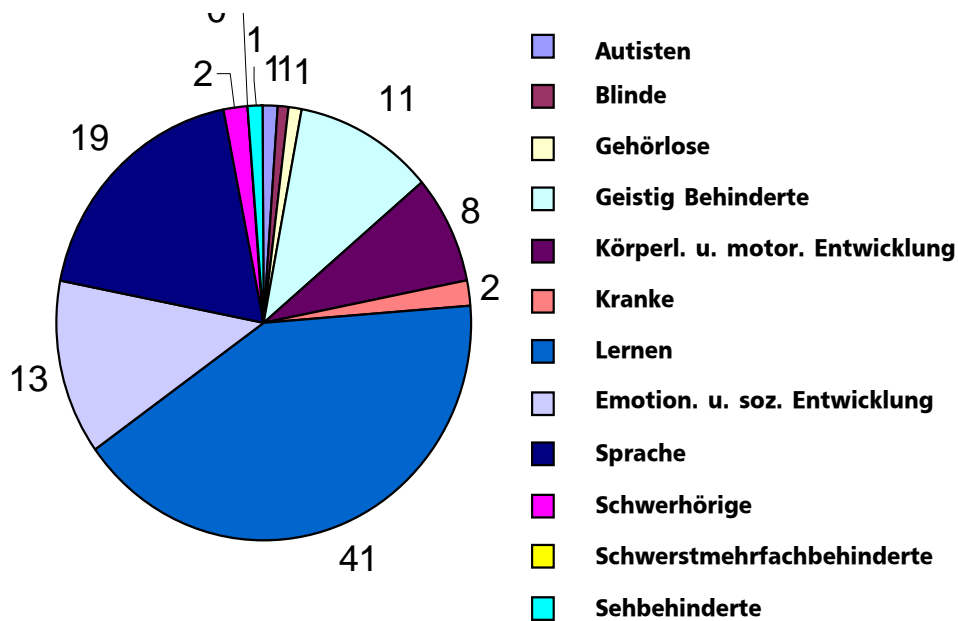
Im Schuljahr 2008/09 befanden sich insgesamt 41.583 Schüler/innen in der Schulanfangsphase an öffentlichen Schulen, davon 916 mit sonderpädagogischem Förderbedarf (ohne die Förderschwerpunkte Lernen und Em-Soz), 1.360 Schüler/innen wurden hingegen noch in den ersten und zweiten Klassen in Förderzentren beschult.

Im Schuljahr 2009/10 wird in etwa 85 Prozent der Grundschulen das jahrgangsübergreifende Lernen praktiziert. Die Jahrgangsmischung fördert ein Klassenklima, in dem unterschiedliche Kompetenzen der einzelnen Schüler/innen mit größerer Selbstverständlichkeit akzeptiert und zum Ausgangspunkt von Lernarrangements gemacht werden, die von den Stärken des einzelnen Kindes ausgehen. Teilhabe, Individualisierung und Öffnung von Unterricht werden häufiger praktiziert. Der weitgehende Wegfall statusdiagnostischer Verfahren für die Förderschwerpunkte Lernen und Em-soz, die Entwicklung förderdiagnostischen Vorgehens sowie eine dem systemischen Ansatz entsprechende pauschale Ressourcenzumessung für Unterstützungsmaßnahmen bewirkt, dass in der SAPH bereits viele inklusionspädagogische Prinzipien verwirklicht werden.

1.3 Verteilung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

Im folgenden Diagramm wird dargestellt, welchen Förderschwerpunkten die 19.214 Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2008/09 zugeordnet waren. Dabei fällt auf, dass der Förderschwerpunkt Lernen mit 41 Prozent den mit Abstand höchsten Anteil ausmacht. Es folgen die Förderschwerpunkte Sprache (S) mit 19 Prozent und Emotional-soziale Entwicklung mit 13 Prozent. Damit machen die drei Bereiche LES insgesamt 73 Prozent, d.h. fast drei Viertel des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Berlin aus. Die Zahlen gemäß KMK¹⁴ für die Bundesländer insgesamt zeigen ein ähnliches Bild.

¹⁴ Kultusministerkonferenz, KMK (2007): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006.

Grafik 7**Verteilung der Förderschwerpunkte in Berlin in %**

1.4 Feststellungsverfahren für sonderpädagogischen Förderbedarf in Berlin

Zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf und für die Festlegung des spezifischen Förderschwerpunkts wird ein Verfahren nach der Sonderpädagogikverordnung¹⁵ durchgeführt. Antragsberechtigt sind sowohl die Eltern als auch die Schule. Häufig wird bereits in Zusammenhang mit der Einschulungsuntersuchung von Schulärzten die Durchführung eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens empfohlen. Für die Beratung der Schulen und die Koordination und Durchführung der Verfahren wurden in allen Bezirken Koordinierungsstellen eingerichtet, die im Auftrag der zuständigen regionalen Schulaufsicht tätig werden. In der Regel handelt es sich bei den in den Koordinierungsstellen tätigen und für die Durchführung der diagnostischen Verfahren zuständigen Lehrkräften um Abgeordnete der regionalen Förderzentren. Damit ist die notwendige Trennung zwischen diagnostizierender Instanz und dem künftigen Förderort häufig nicht gewährleistet. Interessenkonflikte sind nicht immer auszuschließen. Durch die Zuständigkeit in zwölf Bezirken haben sich darüber hinaus unterschiedliche Verfahrensweisen und Diagnostikstandards herausgebildet. Dies wird vor allem bei den Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte LES deutlich, da hier die Verfahren nicht trennscharf sind und Interpretations- und Entscheidungsspielräume bestehen.

Das Feststellungsverfahren ist auf die einzelnen Schüler/innen ausgerichtet. Dementsprechend erhalten die Schulen Ressourcen, die sich gemäß den aktuellen Verwaltungsvorschriften für die Organisation des Schuljahres¹⁶ nach der Anzahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und nach dem Förderschwerpunkt richten.

¹⁵ SopädVO (2009) §§ 31-34.

¹⁶ Verwaltungsvorschriften für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen.

Es besteht dringender Handlungsbedarf zur Standardisierung und Objektivierung der Feststellungsverfahren mit dem Ziel, berlinweit vergleichbare Ergebnisse zu erzielen. Dies zeigen auch die Ergebnisse der BELLA-Studie¹⁷.

In der BELLA-Studie untersuchten Lehmann und Hoffmann Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 7 bis 10 mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen in den sonderpädagogischen Förderzentren und an allgemeinen Schulen sowie Jugendliche in berufsqualifizierenden Lehrgängen (BQL und BQL/FL¹⁸) an Berufsschulen mit sonderpädagogischem Auftrag. Die Untersuchung bezog 4481 Berliner Jugendliche in eine großflächige Lernstandserhebung ein und bietet ein umfassendes Bild der sonderpädagogischen Förderung in Berlin.

Untersucht wurden die Lernstände der Schülerinnen und Schüler in ausgewählten fachbezogenen Domänen und in überfachlichen Kompetenzbereichen. Dabei wurde ein weites Spektrum berufsrelevanter Basiskompetenzen erfasst und der Zusammenhang zwischen dem Einsatz des Lernarrangements Schülerfirma mit den allgemeinen Fachleistungen untersucht.

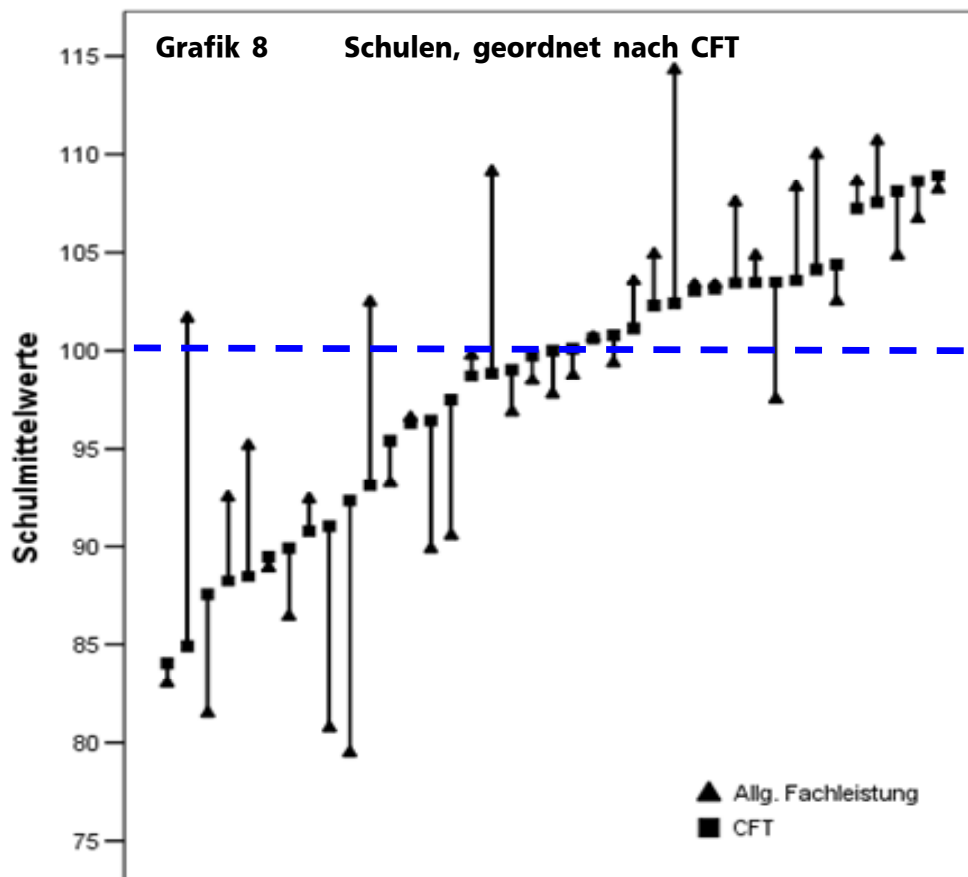
Mit der BELLA-Studie lassen sich Aussagen machen über

- Lernstände,
- individuelle und soziale Lernumgebungen,
- Lernstandsunterschiede zwischen Schüler/innen an Förderzentren und Schüler/innen in der Integration,
- Einflüsse von Schülerfirmenarbeit auf Fachleistungen,
- diagnostische Kompetenzen der Lehrer/innen.

Im Ergebnis werden erhebliche Unterschiede in Bezug auf die Lerndispositionen, Leistungen und Einstellungen offensichtlich.

¹⁷ Lehmann, Rainer / Hoffmann, Ellen (Hrsg.) (2009).

¹⁸ Berufsqualifizierender Lehrgang Förderschwerpunkt Lernen.



Die Abbildung zeigt Ergebnisse der 39 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Auf einem bei 100 festgelegten Mittelwert und einer ebenfalls festgelegten Abweichung von 25 Skaleneinheiten nach oben und unten werden Lern- und Intelligenzstände von Schüler/innen einer Schule abgetragen.

Dabei handelt es sich um eine Raschskalierung der Fachleistungen, auf die eine zweite nach Rasch skalierte Matrix der CFT-Ergebnisse¹⁹ gelegt wurde. Diese Form der Skalierung setzt mittels eines statistischen Rechenmodells Itemschwierigkeiten zu Leistungsfähigkeit einer Person in Beziehung und hat nichts mit Intelligenzstandsverteilungen nach dem Gaußschen Modell zu tun. Durch das Modell wird ersichtlich, dass innerhalb der erhobenen Stichprobe an knapp der Hälfte der Förderzentren erhebliche Unterschiede bezüglich der Leistungen und dem mit dem CFT ermittelten Intelligenzstand liegen.

Diese im Kern einfache statistische Aussage führt zu folgenden Schlussfolgerungen:

- Im ehemaligen Ostteil der Stadt sind Schüler/innen an Förderzentren Lernen häufig aufgrund ihres Intelligenzstandes fehlplatziert.

¹⁹ CFT: Culture Fair Intelligence Tests, geht auf Raymond B. Cattell zurück, kulturunabhängiger und sprachfreier Intelligenztest.

- Eine hohe Korrelation zwischen Intelligenzstand und Leistungsfähigkeit muss nicht gegeben sein, weil intelligenzschwache Schüler/innen gute Lernstandsergebnisse erreichen können.
- Es gibt einen erheblichen Unterschied in der Förderqualität der Schulen.
- Es gibt ein erhebliches „Ost-West“- Gefälle bezüglich der Zuweisung zu Förderzentren.

Lehmann schreibt an anderer Stelle weiter: „So ist schwer nachvollziehbar, dass in Berlin fast zwei Jahrzehnte nach Herstellung der Einheit in „Ost“ und „West“ immer noch deutliche unterschiedliche Kriterien für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gelten.“²⁰

1.5 Verteilung der Personalressourcen

Derzeit gibt es in Berlin zwei parallele Systeme der sonderpädagogischen Förderung:

- a) die Beschulung im Rahmen der Integration an allgemeinen Schulen,
- b) die Beschulung an sonderpädagogischen Förderzentren.

Das Berliner Schulgesetz beschreibt im § 36 Absatz 1 für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Anspruch auf besondere Förderung im Rahmen schulischer Bildung, Erziehung und Betreuung und legt im § 36 Absatz 2 den Vorrang der Beschulung in allgemeinen Schulen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf fest, der allerdings in § 37 Absatz 3 unter einen Vorbehalt gestellt wird. (siehe 1.1.2)

Der gesetzlich formulierte Vorrang des gemeinsamen Unterrichts hat in den letzten Jahren zu einem kontinuierlichen Anstieg der Anzahl der Schüler/innen in der Integration von 5.791 im Schuljahr 2003/04 auf 7.672 im Schuljahr 2008/09 und zu einem — wenn auch nicht vergleichbar hohen — Absinken der Schülerzahl in den Sonderpädagogischen Förderzentren von 13.187 im Schuljahr 2003/04 auf 11.630 im Schuljahr 2008/09 geführt. Damit ist in diesem Zeitraum die Anzahl der Schüler/innen in der Integration um 1.881 gestiegen und zeitgleich die Anzahl der Schüler/innen an Förderzentren um 1.557 gesunken. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Entwicklung an den öffentlichen Schulen in Berlin.

²⁰ ebd., S. 210.

Tabelle 3		Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an öffentlichen Schulen				
Schuljahre	insgesamt	Anteil an der Gesamtschülerzahl 1 — 10 in Berlin	Gemeinsamer Unterricht	%*	Sonderschulen	%*
2003/04	18.978	5,92%	5.791	30,51	13.187	69,49
2004/05	19.216	6,85%	6.229	32,42	12.987	67,58
2005/06	19269	6,89%	6.436	33,40	12.833	66,60
2006/07	18923	6,96%	6.553	34,63	12.370	65,37
2007/08	19.090	7,21%	7.031	36,83	12.059	63,17
2008/09	19.304	7,42%	7.674	39,75	11.630	60,25

* Prozentsatz bezogen auf die Gesamtschülerzahl mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Die Zuweisung der Lehrstellen für die sonderpädagogische Förderung in der Integration und an den Förderzentren erfolgt unabhängig voneinander. Für die Integration gibt es seit 2003/04 eine „gedeckelte“ Lehrstellenzahl von 1.209 Vollzeiteinheiten (VZE), die sich im Jahr 2008/09 um 75 VZE durch die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung in den Bereichen Lernen und Emotional-soziale Entwicklung von den Förderzentren in die Schulanfangsphase erhöhte. Dagegen werden die Lehrstellen für die Förderzentren jährlich auf der Basis der Verwaltungsvorschriften für die Organisation des Schuljahres gemäß anerkanntem Bedarf abgerechnet.

Tabelle 4 Stellenentwicklung für Lehrkräfte in der sonderpädagogischen Förderung			
Schuljahre	VZE in Integration	VZE in Förderzentren	Summe
2003/04	1.209,0	2.253	3.462
2004/05	1.209,0	2.237	3.446
2005/06	1.209,0	2.168	3.377
2006/07	1.209,0	1.953	3.162
2007/08	1.209,0	2.151	3.360
2008/09	1.284,0	2.030	3.314

Obwohl seit 2003/04 die Anzahl der VZE in den Förderzentren um 223 gesunken ist, ist dies nicht vergleichbar in die Ressource für die Integration eingeflossen. Dies bremst die Weiterentwicklung des im Schulgesetz vorgesehenen Vorrangs des gemeinsamen Unterrichts an allgemeinen Schulen.

2. Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung

2.1 Von der Segregation zur Inklusion

Lilo Brandstetter beschreibt in „Die Geschichte der Lernbehinderung von der Segregation zur Inklusion“²¹ die Abhängigkeit der Entwicklungstendenzen in der Pädagogik vom gesellschaftlich vorherrschenden Menschenbild und dem Diskussionsstand von Wissenschaft und Forschung.

Nach dem 2. Weltkrieg wurde in Deutschland ein spezialisiertes und im Laufe der Jahre immer weiter ausdifferenziertes Sonderschulwesen aufgebaut mit dem Bemühen, Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im geschützten Raum die besten Entwicklungschancen zu bieten. „Nach der mörderischen Euthanasiepolitik der Nazis ließ sich das teure Sonderschulwesen als Teil der Wiedergutmachung an den Behinderten verstehen. Auf dem Feld der Heilpädagogik ist Deutschland international bis heute führend. Deutschland baute seine Spezialschulen immer weiter aus, auch noch, als andernorts längst die Integration postuliert wurde“.²²

Die Beschulung in Sonderschulen diente jedoch gleichzeitig auch der Entlastung der allgemeinen Schule. Noch 1972 bekräftigte die KMK in der „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“: „Für die Beibehaltung eigenständiger Sonderschulen spricht die Notwendigkeit, eine umfassend angepasste Hilfe für behinderte Schüler zu geben und gleichzeitig die allgemeine Schule von Schülern zu entlasten, denen sie nicht gerecht werden kann.“²³

Es waren vor allem Eltern behinderten Kinder, die dagegen aufbegehren. Sie betrachteten die Behinderung ihres Kindes nicht mehr als persönliches Schicksal; vielmehr klagten sie auf öffentlicher und politischer Ebene die gesellschaftliche Verantwortung ein. Rosenberger beschreibt²⁴, wie erste Modelle gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern über die private Montessori-Schule der „Aktion Sonnenschein“ in München und die Fläming-Grundschule in Berlin-Schöneberg ein Umdenken einleiteten. Zwischen 1970 und 1980 setzen sich immer mehr Elterninitiativen bundesweit dafür ein, dass Integrationsklassen eingerichtet wurden. Dies führte 1994 bei der KMK zu einem Paradigmenwechsel bei der „Empfehlung für die sonderpädagogische Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“. Hier stand nicht mehr die Institution Sonderschule, sondern die sonderpädagogische Förderung von Kindern mit Behinderungen im Vordergrund. Dies hatte auch Auswirkungen auf die Schulgesetze mehrerer Länder, unter anderem die Schulgesetznovelle 1996 in Berlin, in der ein Elternwahlrecht festgeschrieben wurde, das allerdings unter einen „Haushaltsvorbehalt“ gestellt wurde.

²¹ Brandstetter, Lilo (2005).

²² Spiewk, Martin (2009).

²³ Rosenberger, Manfred (1998).

²⁴ ebd., S. 15ff.

Die Integrationspädagogik muss sich heute kaum noch legitimieren. Evaluationsstudien zur Entwicklung der schulischen Integration der vergangenen drei Jahrzehnte haben hinlänglich die Bildungserfolge sowie die fördernden Bedingungen von Integrationsschulen belegt.²⁵

Das Konzept der Integration geht vom einzelnen Kind aus. Nach Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird entschieden, welcher Förderort für das Kind der am besten geeignete ist. Alfred Sander stellt 2001 auf einer Nationalen Fachtagung dar, dass unter Inklusion eine verbesserte, weiterentwickelte, von Fehlformen bereinigte Integration, verstanden wird. Er beschreibt das Inklusionskonzept als notwendige Antwort auf die realen Unvollkommenheiten der Integrationspraxis, die sich in manchen Schulen beobachten lassen. Integration kann dazu führen, dass die zusätzliche Unterstützung streng auf das behinderte Kind in der Regelschulklasse fokussiert wird, während der Unterricht insgesamt sich nicht ändert; dann ist Integration nur eine Addition von sonderpädagogischen Hilfen in der unveränderten Regelschule. Inklusion erfordert aber eine Verbesserung des gesamten Unterrichts unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Schüler/innen.²⁶

2.2 Was bedeutet Inklusion in der allgemeinen Schule?

Die nachfolgende Zusammenstellung²⁷ verdeutlicht die Unterschiede zwischen der bereits gut in Berlin etablierten Praxis der Integration und der durch die UN-BRK propagierten Inklusion in ihrer Auswirkung auf die Schule.

Tabelle 5	
Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht-behindert)	Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Ressourcen für Schüler/innen mit Bedarf	Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule)
Spezielle Förderung für Schüler/innen mit Behinderungen	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für Schüler/innen mit Behinderungen	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligter
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik
Sonderpädagog/innen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen	Sonderpädagog/innen als Unterstützung für heterogene Klassen
Kombination von Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von Schul- und Sonderpädagogik

²⁵ Klemm, Klaus (2009).

²⁶ vgl. Sander, Alfred (2001).

²⁷ vgl. Hinz (2002), S. 359.

Während Integration von einzelnen Schüler/innen mit Behinderung ausgeht, ist Inklusion ein systemisches Konzept. Es fordert eine Veränderung der allgemeinen Schule in der Weise, dass diese bereit und in der Lage ist, jeder/m Schüler/in, auch mit Behinderungen, größtmögliche Lernchancen zu bieten. Dafür benötigt die allgemeine Schule Rahmenbedingungen, personelle, materielle und finanzielle Ressourcen, die ihr ohne Etikettierung einzelner Schüler/innen zur spezifischen Förderung zur Verfügung gestellt werden.

In den schulpädagogischen Praxisfeldern erfordert Inklusion eine Haltung der an Schule tätigen Pädagogen, aber auch der Eltern und Schüler/innen, die von einer unteilbaren Gruppe aller Schüler/innen des Einzugsbereichs ausgeht und die Verantwortung für deren Entwicklung übernimmt. Dies setzt eine enge Lernbegleitung der einzelnen Schüler/innen auf der Basis individualisierter Curricula voraus. Die Schaffung eines positiven sozialen Klimas und die Integration aller Schüler/innen in die Gruppe werden dabei als wesentliche pädagogische Aufgabe angesehen. Teams aus Lehrkräften der allgemeinen Schule, Sonderpädagog/innen und Erzieher/innen arbeiten im Interesse der Schüler/innen eng zusammen und diskutieren pädagogische Probleme im Team.

Für Schüler/innen mit Behinderungen oder auch nur temporärem zusätzlichem Unterstützungsbedarf werden förderdiagnostische Verfahren angewandt, die Entwicklungsstand, Entwicklungsziel und Fördermaßnahmen dokumentieren und damit für alle Beteiligten transparent und nachvollziehbar machen. Regelmäßige Gespräche darüber mit den Schüler/innen selbst, aber auch mit deren Eltern unterstützen den Prozess der gemeinsamen Verantwortung für die individuelle Förderung.

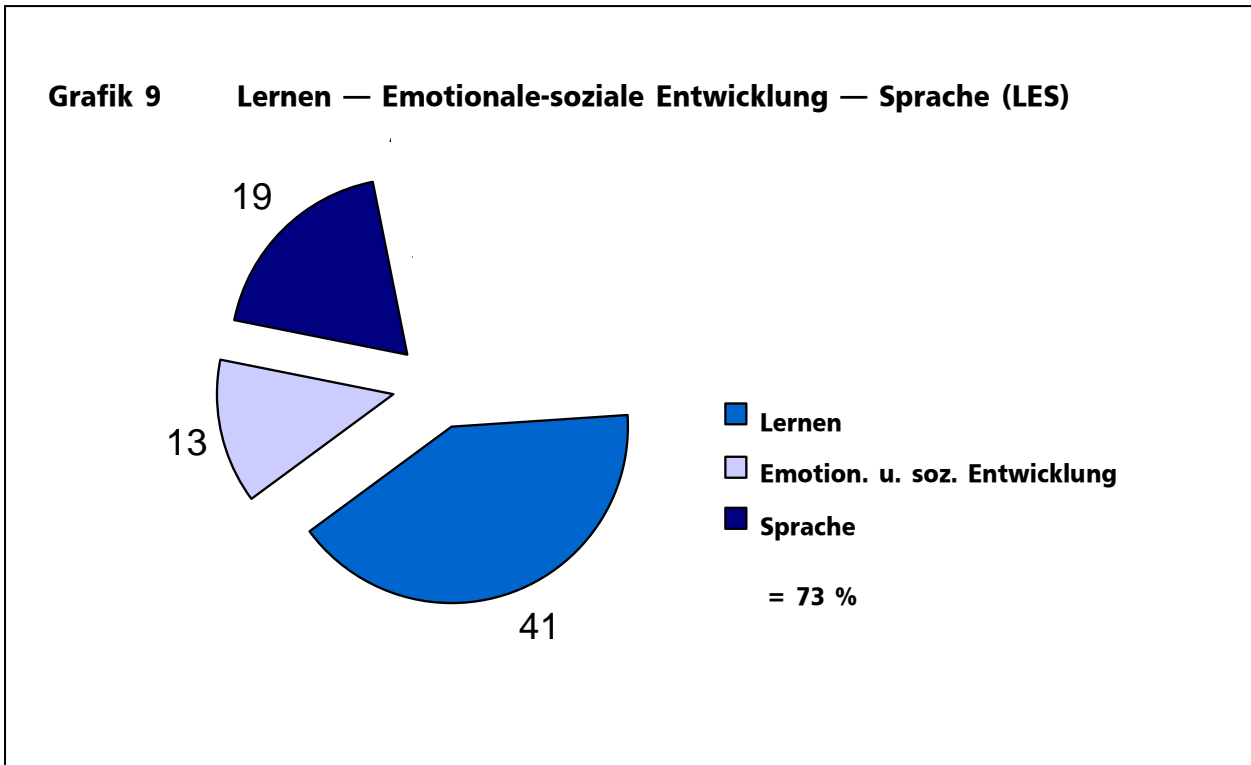
Wie in 1.2.5 bereits dargestellt, werden einige dieser Prinzipien in Berlin bisher vor allem in der flexiblen Schulanfangsphase realisiert, wo man vielerorts auf jahrgangsgemischten, individualisierten und offenen Unterricht trifft. Für flankierende Maßnahmen für Kinder mit den (vermuteten) Förderschwerpunkten Lernen und Em-Soz stehen fest definierte sonderpädagogische Förderstunden zur Verfügung und können in der Verantwortung der allgemeinen Schule bedarfsorientiert und flexibel eingesetzt werden. Auch förderdiagnostische Verfahren werden beispielsweise durch die implementierten Lernstanderhebungen und Lerndokumentationen unterstützt. Die Übertragung dieser Ansätze auf alle Jahrgangsstufen und Schularten ist pädagogisch indiziert.

Eine wertvolle Hilfestellung für die Schulentwicklung in Richtung Inklusion ist der „Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln“.²⁸

²⁸ Booth, T. und Ainscow, M. (2002)

3. Pädagogische Konzept zur Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung

Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte LES sind mit insgesamt 73 Prozent in Bezug auf alle Förderschwerpunkte die in Berlin am stärksten vertretenen Förderschwerpunkte.



Die Analysen der Ausgangslage in Berlin unter 1.2 und die unter 1.4 dargestellte Problematik der Feststellungsverfahren machen deutlich, dass es angezeigt ist, die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung mit dem Ziel der Inklusion mit diesen drei Förderschwerpunkten zu beginnen.

In den nachfolgenden vertiefenden Betrachtungen wird Bezug auf die international gültigen Klassifikationen gemäß ICF²⁹ und ICD 10³⁰ genommen.

Das von der WHO entwickelte ICF-Modell zur Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit sieht die Aktivitäten der Person als zentrale Kategorie ihres Entfaltungspotenzials, die wiederum in Wechselwirkung steht zu Gesundheitsproblemen, Körperfunktionen, Umweltfaktoren, personenbezogenen Faktoren und der Partizipation (Teilhabe). Die ICD 10, die eine „Diagnose“ von Krankheiten, Gesundheitsstörungen und anderen Gesundheitszuständen zur Verfügung stellt, wird ausdrücklich als Erweiterung der ICF

²⁹ ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health, dt.: internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.

³⁰ ICD 10: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, dt.: internationale Klassifikation der Krankheiten, 10. Revision.

verstanden, weil sie Aussagen zu den Bereichen Gesundheitsproblemen, Körperfunktionen und persönliche Faktoren zulässt, die Konsequenzen für das Aktivitätsniveau einer Person haben.

3.1. Förderschwerpunkt Lernen

3.1.1 Definition

„Im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ‘Lernen’ werden Schülerinnen und Schüler gefördert, die wegen einer erheblichen und lang andauernden Beeinträchtigung ihres Lern- und Leistungsverhaltens die Bildungsziele der allgemeinen Schule trotz des Angebotes individueller Förderung, der Teilnahme am Förderunterricht und gegebenenfalls weiterer besonderer Lernhilfen nicht erreichen können.“³¹

Nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit,³² die von der World Health Organization (WHO) herausgegeben wurde, gibt es keine klare Zuordnung zu dem Begriff der Lernbehinderung.

Im Bereich der Körperfunktionen kann das Hauptmerkmal für den Förderschwerpunkt Lernen der Funktion der Intelligenz zugeordnet werden. Betroffen können weitere spezifische mentale Funktionen sein wie z.B. Funktionen der Aufmerksamkeit, Funktionen des Gedächtnisses, psychomotorische Funktionen, emotionale Funktionen, Funktionen der Wahrnehmung, Funktionen des Denkens, höhere kognitive Funktionen, kognitiv-sprachliche Funktionen, das Rechnen betreffende Funktionen, mentale Funktionen, die die Durchführung komplexer Bewegungshandlungen betreffen sowie Selbstwahrnehmung und Zeitwahrnehmung betreffende Funktionen. Im Bereich Aktivitäten und Partizipation werden Hauptmerkmale für den Förderschwerpunkt Lernen in Kapitel 1.: Lernen und Wissensanwendung beschrieben.

Nach der internationalen Klassifikation der Krankheiten, 10. Revision³³ (ICD-10) gibt es verschiedene Umschreibungen für die Lernbehinderung, die mit den Kriterien zum Schriftspracherwerb, den mathematischen Grundfähigkeiten sowie bei Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten diagnostiziert werden.³⁴

Aus wissenschaftlicher Sicht sind die Definitionen zur Lernbehinderung umstritten. „Die Begriffe ‘Lernbehinderung’ und ‘lernbehindert’ sind wenig präzise, grundsätzlich auf verschiedene Behinderungsformen verwendbar (weite Begriffsbestimmung) und gewinnen erst durch die Anbindung an einen bestimmten Schultyp, nämlich den für Lernbehinderte, eine engere Bestimmung. ... So gibt es keine Einheitlichkeit in der Definition, ebenso wenig in der Ursachenerklärung oder in den didaktischen Konsequenzen.“³⁵

³¹ SopaedVO (2009) § 11.

³² WHO (2005): ICF.

³³ WHO (2006): ICD-10.

³⁴ <http://www.dimdi.de/static/de/klasi/diagnosen/icd10/index.htm>.

³⁵ Dupuis, G / Kerkhoff, W. (1992, S. 399).

Untersuchungen zur Kompensation von Schulleistungsdefiziten durch Förderschulen kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Während die Berliner BELLA Studie von Prof. Lehmann zumindest keine Nachteile bei der Beschulung von lernbehinderten Schülern in der Sonderschule feststellt³⁶, kommt Haeberlin 1989 eindeutig zu der Aussage, dass „Fortschritte schulleistungsschwacher Schüler (...) in den Regelschulen mit und ohne Heilpädagogische Schülerhilfe unbezweifelbar besser (sind).“³⁷

Wocken stellt bezogen auf die Hamburger Schulsituation fest, dass die separierende Beschulung in Förderschulen aus drei Gründen fragwürdig ist und abgeschafft werden sollte. Erstens ist die Indikation der Intelligenzminderung als Lernbehinderung unscharf, zweitens ist die Förderschule ein Sammelbecken sozial schwacher Schüler/innen und drittens schließlich ist der erhoffte Leistungszuwachs in den Klassen der Förderschule keineswegs wissenschaftlich gesichert.³⁸

Aus all diesen Gründen empfiehlt sich auch in Berlin dringend eine Umsteuerung gerade von Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten in Richtung Inklusion.

3.1.2 Ausgangslage in Berlin

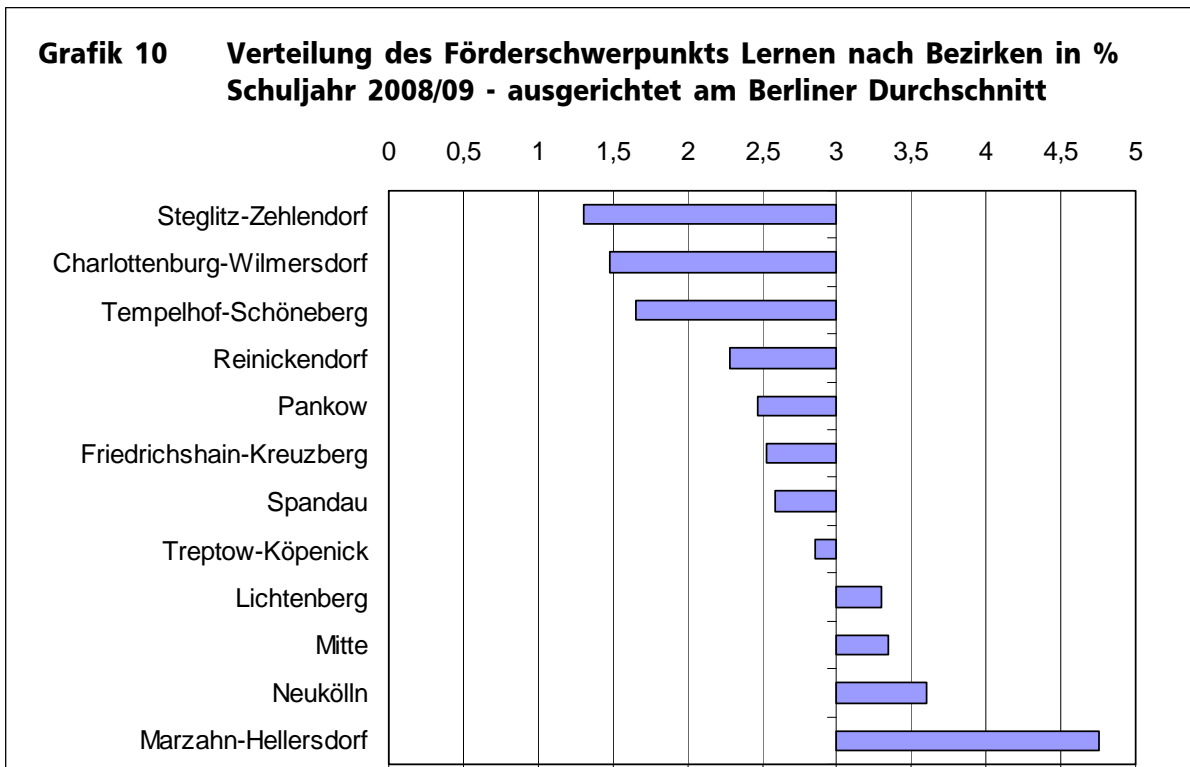
Im Schuljahr 2008/09 haben in Berlin 3 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1-10 den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen. Die bundesweite Förderquote in diesem Schwerpunkt lag im Schuljahr 2006/07 bei 2,7 Prozent. Mit einem Anteil von 41 Prozent bezogen auf alle Behinderungsarten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt in Berlin ist er der mit Abstand stärkste Förderbereich.

Insgesamt haben sich die Zahlen seit 1992/93 leicht erhöht. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in der Integration ist kontinuierlich gestiegen, so dass im Schuljahr 2008/09 von insgesamt ca. 7800 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen 2900 in der Integration beschult wurden; das entspricht 37 Prozent.

³⁶ Lehmann, Rainer / Hoffmann, Ellen (2008).

³⁷ Wocken, Hans (2005, S.5); Haeberlin (2007).

³⁸ Wocken, Hans (2000).



Die Abbildung macht deutlich, dass es erhebliche Unterschiede in den Bezirken gibt. Der Förderschwerpunkt Lernen wird in Marzahn-Hellersdorf weit über dem Berliner Durchschnitt diagnostiziert, in Steglitz-Zehlendorf, Charlottenburg-Wilmersdorf sowie Tempelhof-Schöneberg weit unterdurchschnittlich.

Die Beschulung in der Integration im Schuljahr 2008/09 wird vor allem in den Bezirken Spandau mit ca. 68 Prozent, Friedrichshain-Kreuzberg und Mitte mit ca. 50 Prozent eindeutig bevorzugt, hier liegen die Anteile weit über dem Berliner Durchschnitt von 40 Prozent (siehe Kapitel 1.2.3).

Zurzeit werden Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen zieldifferent unterrichtet³⁹. Sie haben einen speziellen Rahmenlehrplan und eine eigene Stundentafel für die Grundstufe ab Klasse 3 und die Oberstufe ab Klasse 7. In der Schulanfangsphase erfolgt die Beschulung bei vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen grundsätzlich integrativ.

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen können einen Berufsorientierenden Abschluss oder einen mit dem Hauptschulabschluss vergleichbaren Abschluss sowohl in Sonderpädagogischen Förderzentren als auch in der Integration erwerben⁴⁰.

³⁹ SopädVO (2009) §18 Absatz 3 Satz1.

³⁴ SopädVO (2009) § 20 Absatz 2 sowie § 27 Absätze 10 und 11.

3.1.3 Umsteuerung

Ziel der Umsteuerung ist die Erhöhung des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der inklusiven Schule. Veränderungen in der Diagnostik (siehe 3.6) und bei der Ressourcenverteilung (siehe 4) sind wichtige Bestandteile dieser Umsteuerung. Zur Erreichung dieses Ziels gibt es gemeinsam mit Brandenburg erste Überlegungen, für Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten einen kompetenzorientierten Rahmenlehrplan zu erarbeiten, der die Einbeziehung dieser Schüler/innen in das Leistungsspektrum der Regelschule/r/innen ermöglicht und eine passgenaue Verbindung zu den in den Rahmenlehrplänen für die allgemeine Schule formulierten Standards herstellt. Ein weiterer Schritt auf dem Weg zur inklusiven Schule ist eine Angleichung der Stundentafeln vom Förderschwerpunkt Lernen an die Stundentafeln der Grundschule und der Integrierten Sekundarschule. Damit werden sowohl die Durchlässigkeit zwischen den Schularten als auch eine größere Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet.

3.2 Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung

3.2.1 Definition

Der Begriff emotionale und soziale Entwicklung ist ein Sammelbegriff für Verhaltensauffälligkeiten, die auf unterschiedlichen Ursachen beruhen. Er löst den bisher international üblichen Begriff der Verhaltensstörung ab, der 1950 auf dem ersten Weltkongress für Psychiatrie in Paris eingeführt wurde⁴¹.

Die Komplexität und Differenziertheit der sich hinter dem Begriff emotionale und soziale Entwicklung verbergenden Störungen wird deutlich, wenn man sich die ICD 10 anschaut. Dort wird zwischen psychischen Verhaltensstörungen und Verhaltensstörungen aufgrund organischer, toxischer, psychotischer, neurotischer und somatischer Indikation⁴² unterschieden und den Begriffen der Störung des Sozialverhaltens und der emotionalen Störung, die als „anhaltendes Muster dissozialen, aggressiven und aufsässigen Verhaltens“⁴³ bzw. als „Verstärkung normaler Entwicklungstrends“⁴⁴ verstanden werden. Damit ist von der WHO systematisiert, was Verhaltensstörung ausmacht. In Ergänzung mit der ICF ergeben sich aus den gesundheitlichen, körperfunktionellen und personellen Problemen bei dieser Diagnose Beeinträchtigungen der Aktivitäten und Einschränkungen in der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Allerdings ist auch die Vielfalt unterschiedlicher Ursachen und der unterschiedliche Schweregrad erfasst, wenn zwischen der Verstärkung eines normalen Entwicklungstrends und z. B. einer psychotischen Störung unterschieden wird. Die Folge dieser begrifflichen Facettierung ist eine

⁴¹ Vernooij (2000, S.33).

⁴² Ebda, Bd 1, S. 298ff.

⁴³ Ebda, Bd 1, S. 370.

⁴⁴ Ebda, Bd 1, S. 372.

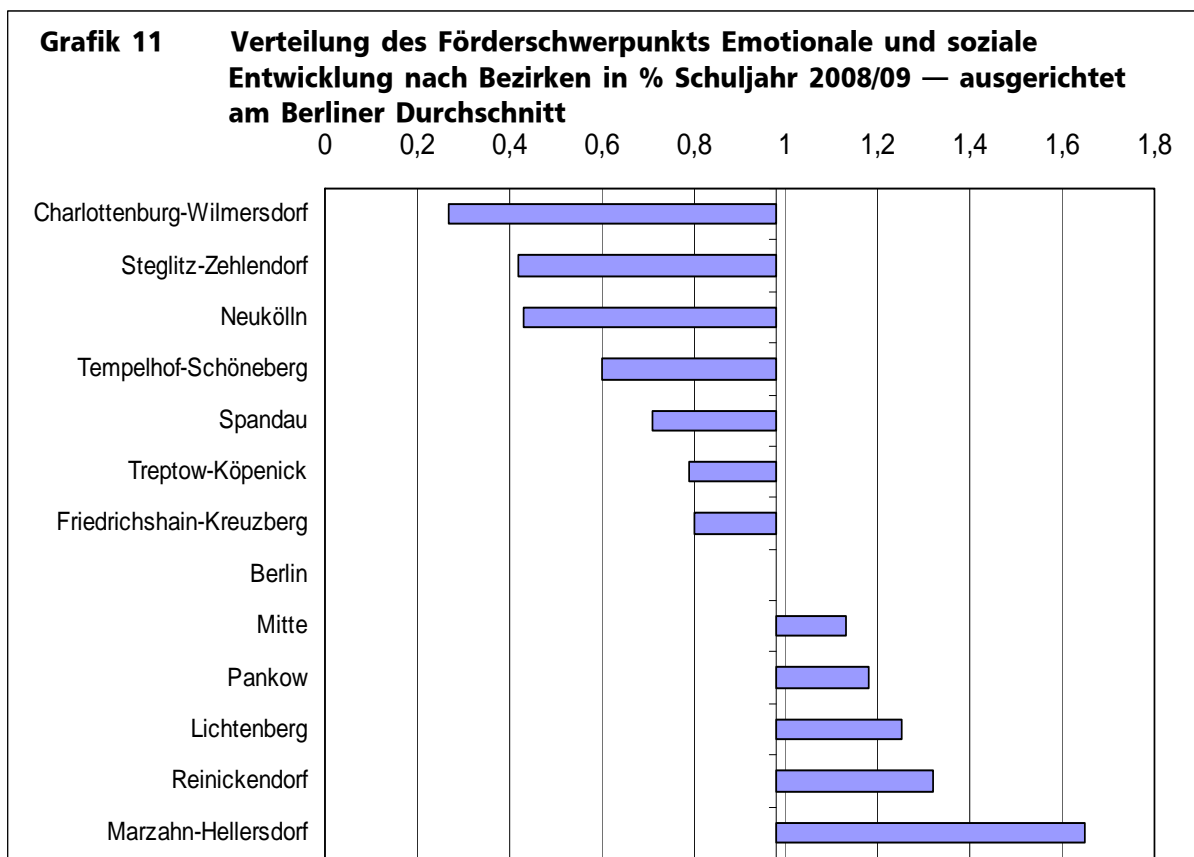
Erschwerung der eindeutigen Zuordnung einer Person zu einem bestimmten Störungsbild und der damit verbundenen notwendigen Maßnahmen in der Schule.

Betrachtet man den Begriff Verhalten unter dem Gesichtspunkt des wissenschaftlichen Zugangs der Soziologie, dessen Untersuchungsgegenstand die Handlungsorientierung von Individuen im Rahmen sozialer Gruppen ist, wird er eher unklarer und ist diagnostisch für die Festlegung eines Störungsbildes untauglicher. Die Unterscheidung dessen, was normal und anormal ist, was unauffällig und auffällig ist, bleibt ein Ergebnis von Zuschreibungsprozessen der jeweiligen Gemeinschaft und gibt einer individuellen Auslegung einigen Spielraum.

3.2.2 Ausgangslage in Berlin

Dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden in Berlin 13 Prozent der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugerechnet. Das ist die drittgrößte Gruppe aller Förderschwerpunkte.

Von 1998/99 bis zum Jahr 2008/09 ist ein kontinuierliches Anwachsen dieses Förderbedarfs von rund 0,35 Prozent auf 1 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1-10 festzustellen.



An dieser Grafik wird deutlich, dass, vergleichbar der Situation im Förderschwerpunkt Lernen, die Zahlen in den Berliner Bezirken sehr unterschiedlich ausfallen. Diese erheblichen

Unterschiede sind nicht mit der sozialen Situation in den Bezirken erklärbar (vgl. Förderschwerpunkt in Neukölln und Friedrichshain-Kreuzberg). Sie zeigen vielmehr, dass die Feststellung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung sehr unterschiedlich gehandhabt wird. In Marzahn-Hellersdorf ist die Quote der Schüler/innen mit diesem Förderbedarf dreifach höher als in Neukölln.

Die Diagnostik von Problemen im emotional-sozialen Bereich ist als Kind-Umfeld-Diagnostik angelegt und nutzt als wesentliche Beurteilungsgröße die Verhaltensbeobachtung und das Zählen und Gewichten von Vorfällen auffälligen Verhaltens. Da diese Vorgehensweise eine subjektive ist, werden in unterschiedlichem Umfang weitere Kriterien zur Objektivierung der Aussagen und zur Feststellung des Förderbedarfs hinzugezogen.

So ist in einem Bezirk eine Verhaltensbeobachtung durch eine/n Sonderpädagog/en/in für die Feststellung ausreichend, während in einem anderen Bezirk schriftlich niedergelegte sechswöchige Beobachtungstagebücher vorliegen müssen oder aber vor Einleitung eines Feststellungsverfahrens zwei Helferkonferenzen stattgefunden haben müssen. Qualitative Diagnostik ist den Sonderpädagog/inn/en nicht möglich. Diese kann nur von Psycholog/inn/en durchgeführt und muss im Einzelfall ergänzend veranlasst werden. Hinzu kommt, dass valide Diagnosen der unter dem Begriff emotional-soziale Entwicklung zusammengefassten vielfältigen ursächlich zu unterscheidenden Störungsbilder selbst für ausgebildete Sonderpädagog/inn/en eine Herausforderung sind.

Es kann in einem Bezirk z.B. ein hypermotorischer, frecher Schüler Förderbedarf zugesprochen bekommen, während in einem anderen Bezirk ein an einer schweren Persönlichkeitsstörung erkranktes, suizidgefährdetes Kind, das Spuren von Automutilation (Selbstverletzungen) aufweist, ohne Förderbedarf und zusätzliche Hilfe unterrichtet wird, weil es im Unterricht nicht offensichtlich störend auffällt.

Eine weitere Schwierigkeit liegt in der Unterscheidung zwischen sogenannter „Normalität“ und „Anormalität“. In der Regel tritt auffälliges Verhalten in Gruppensituationen im Kindergarten oder in der Grundschulklasse erstmals auf. Hier ist es für den Pädagogen, der ein auffälliges Kind erst einmal als belastend und störend empfindet, schwer, zwischen extremen Ausprägungen normaler Entwicklung und wirklichen Störungen zu unterscheiden. Es ist nicht selten, dass schwierige Kinder, die sich im normalen Entwicklungsspektrum befinden, zurückgestoßen und abgewiesen werden, statt ihnen Zuneigung, Aufmerksamkeit und Verständnis entgegenzubringen. Läuft ein solcher Prozess unreflektiert ab, können sich Verhaltensauffälligkeiten verstärken und zu einem ernststen Störungsbild entwickeln. Um die Schüler/innen in ihrer emotional-sozialen Entwicklung zu voranzubringen, bedarf es der Umsetzung eines professionellen Konzeptes.

3.2.3 Umsteuerung

In diesem Förderbereich ist die Notwendigkeit einer frühen Förderung besonders bedeutsam, da sich die Prägung der Persönlichkeit in den frühen Kindheitsjahren vollzieht.⁴⁵ Je früher die Möglichkeit besteht, auf unzureichende Reifungsprozesse, die auf gestörten Beziehungserfahrungen beruhen, eingehen zu können, umso größer sind die Chancen, positive Veränderungen herbeizuführen.

Seit den 80er Jahren gilt in Berlin, dass diese Schüler/innen nicht mehr separiert beschult werden, da eine Anhäufung von Schüler/inne/n mit erheblichen Verhaltensproblemen nur der Entlastung der abgebenden Schule dient, nicht aber für die Initiierung von Entwicklungsprozessen bei den einzelnen Schüler/inne/n von Vorteil ist. Wenn die allgemeine Schule im Umgang mit dieser Störung alleingelassen wird, ist sie jedoch häufig überfordert. Eine verlässliche Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichsten Professionen, den Lehrkräften, Erzieher/innen, Sonderpädagogen, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit und KJPD⁴⁶ ist notwendig, um effektive Fördermaßnahmen umsetzen zu können.

Ein zentraler Punkt der Umsteuerung ist die verlässliche Ausstattung der Schulen mit Ressourcen, die die Basis für schulinterne Konzepte für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Schüler/inne/n sind.

Zwei Modelle, bei denen die Schülerinnen und Schüler in ihren allgemeinen Schulen bleiben, werden bereits in Berlin praktiziert:

EETP⁴⁷ (Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik) wurde in den 70er Jahren von Mary M. Wood an der University of Georgia in Athens, USA, auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Stufenmodelle entwickelt und von Marita Bergsson in Essen an europäische Verhältnisse angeglichen. Ausgangspunkt ist ein Curriculum, das die sozial-emotionale Entwicklung von der Geburt bis zum 16. Lebensjahr in aufeinanderfolgenden Lernschritten (Kompetenzraster) beschreibt und zugleich die Evaluation des Schülerfortschritts ermöglicht. Verhaltensauffälligkeiten werden dann als Entwicklungsrückstand im sozial-emotionalen Bereich verstanden und ein Förderplan entwickelt, der Kindern und Jugendlichen ein Nachholen bestimmter Stufen ermöglicht. Schüler/innen und Eltern sind in die Förderplanung einbezogen. Die Förderung geschieht entweder im regulären Klassenunterricht (präventiv) oder — bei gravierenden Entwicklungsrückständen - mittels eines entwicklungspädagogischen Unterrichts in einer zeitlich begrenzt zusammengesetzten Kleingruppe nach einem individuellen Entwicklungsplan durch entsprechend ausgebildete

⁴⁵ Herz, Birgit S.9 aus: www.ifbfb.de/resources/Herz.pdf vom 25.03.2010.

⁴⁶ KJPD, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst.

⁴⁷ WOOD, M.M. et al. (2007).

Lehrkräfte in der allgemeinen Schule. Die Fördergruppe findet 2-3mal wöchentlich parallel zum regulären Unterricht statt. Unterricht und Lernumgebung sind stark strukturiert⁴⁸.

Die Grundprinzipien, denen entwicklungspädagogische Arbeit auf allen Ebenen folgt, sind:

- von den Stärken auszugehen, d.h. ressourcenorientiert vorzugehen,
- der Entwicklungslogik zu folgen, d.h. individuelle Lernausgangslagen zu berücksichtigen,
- für Freude und Erfolg zu sorgen und damit neuropsychologische Erkenntnisse zu berücksichtigen,
- für relevante Erfahrungen zu sorgen und damit die Transferfähigkeit zu unterstützen.

In Berlin werden seit 2003 Schulen durch ETEP-Fortbildungen und -Beratungen qualifiziert und unterstützt. Das Netzwerk umfasst (Stand Mai 2010) 125 Schulen, davon 47 Grundschulen, 33 Schulen der Sekundarstufe I, 8 Oberstufenzentren und 37 Förderzentren aus allen Regionen. In diesem Schuljahr führen 14 Multiplikatorinnen/Multiplikatoren Fortbildungen und Beratungen durch, 13 weitere nehmen zurzeit an der Multiplikatoren Ausbildung teil, davon 2 Sozialpädagogen und eine Pädagogische Unterrichtshilfe.

Ein weiteres an 15 Schulen praktiziertes Konzept für die Beschulung von verhaltensauffälligen Schüler/inne/n ist das Projekt „Übergang“⁴⁹. Hier verbleiben die Schüler/innen ebenfalls in ihrer Grundschule. Sie werden in temporären Lerngruppen, den sogenannten „Übergangsklassen“, in einem räumlich und inhaltlich stark strukturierten Rahmen unter ausgewogener Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte ihrer Klasse und spezifischen Themen unterrichtet. Weitere Bestandteile des Konzepts sind die Lehrerberatung, eine enge Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe in Form von regelmäßigen Fallbesprechungen mit außerschulischen Helfern, die Initiierung einer außerschulischen Diagnostik sowie eine intensive Elternarbeit.

Gerade im Umgang mit Schüler/inne/n mit Verhaltensproblemen kann es eine geeignete Maßnahme sein, diese temporär für einige Stunden am Tag oder in der Woche z.B. in Zusammenhang mit einem der oben beschriebenen Konzepte in temporären kleinen Gruppen zu unterrichten. Wichtig ist dabei allerdings, dass der Bezug zu der eigenen Klasse und deren Lehrkräften nicht verloren geht. Nur so kann eine vollständige Wiedereingliederung gelingen. Grundlage für die Einrichtung von temporären Lerngruppen und Kleinklassen bietet die SopädVO, § 4 Absatz 3. Temporäre Lerngruppen können an allgemeinen Schulen nach Bedarf eingerichtet werden, zeitlich begrenzt und als Unterstützung der pädagogischen Arbeit in den Klassen. Sie ermöglichen damit eine flexible Reaktion auf bestehende Herausforderungen im schulischen Alltag.

Die Einrichtung von Kleinklassen hingegen wird als Ausnahme für Schüler/innen mit erheblichen Störungen der Persönlichkeit verstanden. Es besteht ab Jahrgangsstufe 3 die Möglichkeit, nach Zustimmung des zuständigen Jugendamtes und in Zusammenarbeit mit einem

⁴⁸ Bergsson, Marita (1997, S. 24).⁴⁸

⁴⁹ Das Konzept wurde von Frau Dr. Becker an der Fläming-Schule in Schöneberg entwickelt.

Jugendhilfeträger für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sog. Sonderpädagogische Kleinklassen einzurichten. Sonderpädagogische Kleinklassen sind eine schulische Maßnahme gem. § 4 Abs. 3 SopädVO. Dieses Angebot verbindet Schule und Jugendhilfe als kooperative Maßnahme, z.B. mit einer Hilfe zur Erziehung in einer Tagesgruppe gem. § 32 SGB VIII. Grundlage für ein solches kombiniertes Angebot ist eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem Träger der Tagesgruppe, dem Jugendamt und der durchführenden Schule. Für den Unterricht bleibt die Schule zuständig, die dieses besondere setting nutzt, um zeitweise eine spezielle Förderung dieser Schüler/inne/n sicher zu stellen. In Berlin existieren etwa 23 dieser sog. Tagesgruppen mit je 10 Plätzen.

Schwerste Formen von Persönlichkeitsstörungen sind von der Menge gesehen für schulorganisatorische Entwicklungsnotwendigkeiten bedeutungslos und in einem Rahmen zu versorgen, der für den Umgang mit der jeweiligen Störung vorgesehen ist, wie der Psychiatrie oder dem Strafvollzug. Hier stellt sich stärker die Frage nach einer begleiteten Reintegration nach der Beendigung von Klinikaufenthalten.

Die weitergehende Umsteuerung muss darauf abheben, die Förderung unter Sicherstellung von Ressourcen von der zurzeit bestehenden Feststellungspraxis abzukoppeln, dessen Problematik dargestellt wurde. Inklusive allgemeine Schulen müssen auf der Basis der für diesen Förderschwerpunkt verlässlich zur Verfügung stehenden personellen Ressource ein Konzept zum Umgang mit dieser Schülerklientel entwickeln. Dazu bedarf es einer Diagnostik, die den spezifischen Unterstützungsprozess initiiert und die individuelle Entwicklung begleitet. Diagnostik, Beratung und Unterstützung sind an entsprechende Fachkräfte in den Beratungs- und Unterstützungszentren angebunden und müssen als multiprofessionelle Aufgabe verstanden werden, die in enger Zusammenarbeit von Schule, Jugend und Schulpsychologie geleistet wird. Parallel dazu wird das Netzwerk von ETEP-Multiplikatoren ausgebaut.

3.3 Förderschwerpunkt Sprache

3.3.1 Definition

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Sprache liegt vor, wenn Schülerinnen und Schüler wegen einer erheblichen Sprachbehinderung ihre Fähigkeiten und Anlagen in der Schule ohne die sonderpädagogische Förderung nicht angemessen entwickeln können. „Ziel der Förderung ist insbesondere, dass die Schülerinnen und Schüler über eine dialoggerichtete Anleitung Sprache auf- und ausbauen, sprachliches Handeln in alltäglichen Bewährungssituationen bewältigen und als kommunikationsfähig erleben können.“⁵⁰

⁵⁰ SopädVO (2009) § 10 (1) und (2).

Aus wissenschaftlicher Sicht wird eine Sprachbehinderung oder -störung als Sammelbezeichnung für eine Vielzahl von Abweichungen verwendet. Diese sind Sprachentwicklungsstörungen mit Abweichungen in der Fähigkeit, sprachliche Strukturen für die Kommunikation zu verwenden, einschließlich Sprachverlust. Es sind aber auch Sprechstörungen, die den produzierenden Sprachvorgang betreffen bzw. Redeflussstörungen, z.B. Stottern oder Poltern sowie Stimmstörungen. Sprech-, Rede- und Stimmstörungen werden von mehreren Wissenschaftsgebieten wie z.B. der Phoniatrie, Linguistik, Logopädie und der Pädagogik der Sprachbehinderten untersucht.

„Bei der Bezeichnung der Sprachstörung ist insbesondere in Deutschland aufgrund Überschneidungen linguistischer, medizinischer, sprachphilosophischer, sprachpsychologischer und soziologischer Terminologie eine erhebliche Uneinheitlichkeit entstanden.“⁵¹ Eine genaue Abgrenzung zwischen einer vorübergehenden Sprachentwicklungsverzögerung und anderen Sprachauffälligkeiten und einer Sprachstörung, die der sonderpädagogischen Förderung bedarf, ist schwierig.

Die ICF⁵² beschreibt im Teil „Körperstrukturen“ unter Kapitel 3 „Strukturen, die an der Stimme und am Sprechen beteiligt sind“. So unterteilt die internationale Klassifikation die Strukturen Nase, Mund, Rachen, Kehlkopf und andere am Sprechen beteiligte Strukturen, an denen Funktionsstörungen, Beeinträchtigungen oder Schädigungen sein können. Diese Beschreibungen entsprechen den o.g. Stimm- und Sprechstörungen.

Im Teil Aktivitäten und Partizipation geht die ICF in Kapitel 3 auf den Bereich Kommunikation ein. Nach dem klassischen Kommunikationsmodell unterteilt sie dabei z.B. in Kommunizieren als Empfänger, Kommunizieren als Sender, Konversation und Gebrauch von Kommunikationsgeräten und -techniken. In diesen Beschreibungen der Aktivität und Partizipation zeigt sich die Bedeutung des sozialen Kontextes für den Spracherwerb.

Die ICD 10⁵³ beschreibt verschiedene Störungen der Körperfunktionen, z.B. Lippen-Kiefer-Gaumen-Spalte, Symptome, die die Sprache und Stimme oder Verletzungen, die den Hals betreffen. Sprachentwicklung als Lernprozess, der sich im Kontext der von sozialen Umfeldbedingungen vollzieht, ist nicht Gegenstand der Klassifikation.

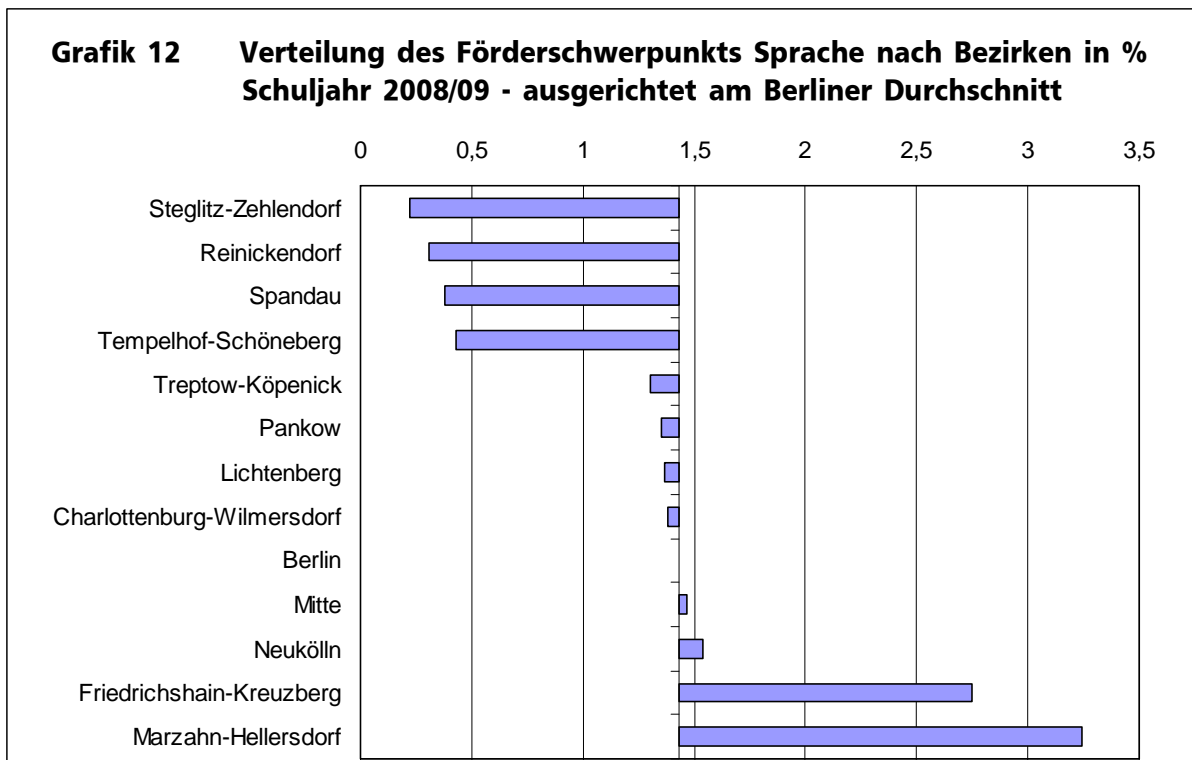
3.3.2 Ausgangslage in Berlin

Berlinweit haben 1,4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1-10 den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache. Dies entspricht 19 Prozent aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das ist mehr als doppelt so hoch wie im Bundesgebiet mit einem Durchschnitt von 0,6 Prozent.

⁵¹ Dupuis, G. / Kerkhoff, W. (1992, 627f).

⁵² WHO (2005): ICF

⁵³ <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klasi/diagnosen/icd10/htmlamtl2006/fr-icd.htm>.



Die Verteilung in den Bezirken ist bezogen auf den Berliner Durchschnitt von ca. 1,4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich. Während die Bezirke Steglitz-Zehlendorf, Reinickendorf, Spandau und Tempelhof Prozentwerte weit unter dem Berliner und dem bundesweiten Durchschnitt aufzeigen, liegen Friedrichshain-Kreuzberg und Marzahn-Hellersdorf weit über dem Durchschnitt. Der Vorgang der Feststellung des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes Sprache ist in den verschiedenen Bezirken sehr unterschiedlich.

Die Diagnostik und Förderung im Bereich Sprache beginnt in Berlin systematisch bereits in der Frühförderung. Im Berliner Schulgesetz⁵⁴ und Kindertagesstättenförderungsgesetz⁵⁵ wird die vorschulische Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung für alle Kinder verbindlich geregelt.

In den Berliner Kindertageseinrichtungen wird seit 2004 die sprachliche Entwicklung jedes Kindes durch ein einheitliches Sprachlerndokumentationssystem - das Sprachlerntagebuch - während der gesamten Kindergartenzeit begleitet. Die Träger der Kindertageseinrichtungen können das Sprachlerntagebuch um andere Beobachtungs- und Dokumentationssysteme erweitern. Bei Kindern, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, findet die standardisierte Sprachstandsfeststellung auf der Grundlage der Lerndokumentation im Sprachlerntagebuch mit der „Qualifizierten Stuserhebung Sprachentwicklung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege“ statt. Das Ergebnis der Stuserhebung liefert konkrete Anhaltspunkte für die sprachliche Förderung.

⁵⁴ § 55 Schulgesetz von Berlin (2004).

⁵⁵ § 23 Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) (2005).

Bei Kindern, die im Jahr vor Eintritt in die Schule keine Kindertageseinrichtung besuchen, erfolgt die Einschätzung des Sprachstandes auf der Grundlage des § 55 Berliner Schulgesetz mit dem standardisierten Spracherhebungsinstrument „DeutschPlus 4“ durch Erzieher/innen in ausgewählten Kindertageseinrichtungen.

Alle Kinder, bei denen im Ergebnis der Sprachstandserhebung Sprachförderbedarf festgestellt wird, sind zur Teilnahme an einer einjährigen Sprachfördermaßnahme im Jahr vor der Einschulung verpflichtet. Für Kinder, die bereits in Kindertageseinrichtungen betreut werden, findet diese im Rahmen der regulären, integrativen Förderung in der Kindertageseinrichtung statt. Kinder, die den beitragsfreien Kita-Platz im Jahr vor der Einschulung nicht in Anspruch nehmen und bei denen mit „Deutsch Plus 4“ Sprachförderbedarf festgestellt wurde, sind zur Teilnahme an einer einjährigen Sprachförderung im Umfang von 15 Wochenstunden verpflichtet. Die sprachliche Entwicklung dieser Kinder wird durch die „Dokumentation der Sprachentwicklung für Kinder ein Jahr vor Schuleintritt“ begleitet. Diese vorschulische Sprachförderung findet im Auftrag der Schule in ausgewählten, vertraglich gebundenen Kindertageseinrichtungen statt.

Ergänzend zu den o.g. Systemen berät das regionale Sprachberatungsteam Erzieher/innen und Eltern. Berlinweit sind die regionalen Sprachberaterteams mit insgesamt 24 Stellen ausgestattet.

An die Förderung in den Kindertagesstätten schließt Sprachbildung als eine wesentliche Aufgabe der Schule an. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sprechen gut bis sehr gut Deutsch. Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache erhalten Unterstützung beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache. Dazu treten zahlreiche Kinder, die, obwohl Deutsch sprechend aufgewachsen, keine altersgemäße Sprachkompetenz haben und ebenfalls gefördert werden müssen⁵⁶.

Deshalb soll jede Schule ein Sprachförderkonzept entwickeln. Es ist ein Bestandteil des Schulprogramms und wird regelmäßig auf seine Wirksamkeit überprüft. Zur Entwicklung eines Sprachförderkonzeptes werden in der Regel Teilkonzepte, koordiniert durch die Schulleitung, in den Fachkonferenzen erstellt. Sachgerecht ist auch eine Verankerung des Sprachförderkonzeptes im schulinternen Curriculum als Verschriftlichung der aufeinander aufbauenden Maßnahmen, deren Inhalte und ihre Konkretisierung in den Jahrgangsstufen und Fächern.

Das Konzept des FÖRMIG⁵⁷-Transfer Berlin umfasst die Durchgängigkeit von Sprachbildung auf drei Ebenen:

- Bildungsbiografie: Angestrebt wird ein Institutionen übergreifender Aufbau von Sprachkompetenzen — von der Kita über die Grundschule zu den weiterführenden Schulen und der Berufsausbildung bzw. dem Studium.

⁵⁶ <http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/> vom 05.05.2010.

⁵⁷ FÖRMIG - Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

- Integrative Sprachbildung als Aufgabe im gesamten Kita-Alltag und in allen Unterrichtsfächern der Schule. Sach- und Sprachlernen werden miteinander verknüpft. Über den Unterricht hinausgehende Sprachlernmöglichkeiten — etwa im Ganztagsbereich oder durch Kooperation mit außerschulischen Partnern — werden genutzt. Eltern und Familien werden als Partner für die Unterstützung des (Sprach-) Lernens ihrer Kinder einbezogen.
- Verbindungen zwischen Alltags- und Bildungssprache, zwischen dem Deutschen (für viele Kinder und Jugendliche als Zweitsprache) und den weiteren Familiensprachen sowie zu den schulischen Fremdsprachen.⁵⁸

Materialien zum Sprachlernen sind z.B. Lerndokumentation Sprache: Meilensteine⁵⁹ (FörMig-Transfer), Handreichung Deutsch als Zweitsprache⁶⁰, Rahmenplan für Deutsch als Zweitsprache⁶¹ sowie die Fachbriefe Sprachförderung/DaZ⁶².

Die Sprachförderkonzepte können sowohl organisatorisch in den Unterricht integriert als auch additiv angelegt werden. In der Grundschulzeit und der Sekundarschule sind für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH)⁶³ und für Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)⁶⁴, die nicht ausreichend durch ein integratives Sprachbildungskonzept gefördert werden können, weitere Maßnahmen möglich (z.B. unterstützende Fördermaßnahmen, Temporäre Lerngruppen, Kleinklassen). Rund 1.200 Lehrerstellen werden für die Sprachförderung eingesetzt.

Bei vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache prüft die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer, ob alle geeigneten Maßnahmen zur Förderung bereits durchgeführt wurden. Sie dokumentieren die Lernentwicklung. Zur Vorklärung können auch psychometrische Testverfahren eingesetzt werden, die von Sonderpädagoginnen oder Sonderpädagogen durchgeführt werden. Je nach Ergebnis der Vorklärung wird über die weiteren Fördermaßnahmen entschieden. Möglichkeiten sind:

- Spezifische Förderung im Rahmen der allgemeinen Schule,
- Schulhilfekonferenz zur Klärung, ob ein Feststellungsverfahren einzuleiten ist,
- Schule stellt einen Antrag zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf⁶⁵.

⁵⁸ <http://www.foermig-berlin.de/konzeption.html> vom 05.05.2010.

⁵⁹ SenBWF 2008.

⁶⁰ SenBJS 2001.

⁶¹ SenBJS 2001.

⁶² SenBWF 2008.

⁶³ § 17 GsVO (2009) § 15 Sek I-VO.

⁶⁴ § 16 GsVO (2009) § 14 Sek I-VO.

⁶⁵ § 15 GsVO (2009).

3.3.3 Umsteuerung

Um dem Trend zu kontinuierlich steigenden Anteilen von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache entgegenzuwirken, muss auch hier an einer veränderten Diagnostik, der Umsteuerung der Ressourcenzuweisung und einer Strukturveränderung bei den Förderorten angesetzt werden. Das Konzept zur Umsteuerung knüpft an das vorhandene System zur Sprachförderung in der Grundschule, insbesondere in der Schulanfangsphase, und im Grundschulteil der Förderzentren Sprache an und legt hier auch zukünftig im Sinne von möglichst früher Förderung den Schwerpunkt.

Im Schuljahr 2008/09 wurden in der Schulanfangsphase 1455 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache in der Integration und an Schulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkt unterrichtet. Das entspricht drei Prozent aller Schülerinnen und Schüler in der SAPH. Davon wurden zwei Drittel in Sonderschulen und ein Drittel in integrativen Grundschulen unterrichtet und gefördert. Pro Bezirk entspricht dies durchschnittlich 70 Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache pro Jahrgang.

Um eine intensive Sprachförderung vor allem zu Schulbeginn zu ermöglichen, wird auch im künftigen Modell davon ausgegangen, dass neben der inklusiven Beschulung in der Schulanfangsphase weiterhin parallel sonderpädagogische Klassen mit diesem Förderschwerpunkt bestehen bleiben. Je nach Verteilung der Anteile zwischen der Inklusion und der Förderung in sonderpädagogischen Klassen werden pro Bezirk und Jahrgang zwei bis vier sonderpädagogische Klassen „Sprache“ pro Jahrgang benötigt. Diese können an Förderzentren oder Grundschulen angebunden werden. Wichtig bei allen Formen der Beschulung ist, dass für die Sprachförderung fachlich kompetente Sonderpädagog/inn/en zur Verfügung stehen. Bei einer Konzentration der fachspezifischen Förderung auf die Jahrgänge der Schulanfangsphase kann es gelingen, dass ein größerer Teil der Kinder ab dem 3. Schuljahr ohne oder ggf. auch mit weiter bestehendem sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ in Grundschulklassen reintegriert wird. Sofern die Eltern dies wünschen, wird für einige wenige Kinder mit besonders hohem Unterstützungsbedarf bei der Sprachförderung aber auch weiterhin während der Grundschulzeit der Unterricht in sonderpädagogischen Klassen ermöglicht.

Parallel unterstützen ergänzende Systeme wie z.B. Logopädie im ambulant-medizinischen Bereich den sprachheiltherapeutischen Prozess.

Im Sinne einer „Durchgangsschule“ werden die sonderpädagogischen Klassen „Sprache“ auf die Grundschulzeit begrenzt. Diese Vorgehensweise wird in anderen Bundesländern bereits praktiziert. Für Berlin ist dazu eine Änderung des Schulgesetzes erforderlich.

3.4 Inklusion in Schwerpunktschulen

27 Prozent der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Berlin verteilen sich auf die Behinderungsarten: Geistige Entwicklung, Körperlich-motorische Entwicklung, Sehen, Hören, Autistische Behinderung und Kranke. Darunter gibt es Schüler/innen mit Mehrfachbehinderungen, die je nach Schweregrad den Förderstufen I oder II zugeordnet werden und einen besonders hohen Unterstützungsbedarf haben.

Das Konzept zur Inklusion für diese Schüler/innen erfordert eine gesonderte Betrachtung, da häufig spezifische sonderpädagogische Fachkompetenz, besondere räumliche Rahmenbedingungen und apparative Ausstattungen unabdingbar sind. Hinzu kommt ein erhöhter personeller Unterstützungsbedarf, u.a. für pflegerische Leistungen. Dennoch gibt es auch für die Schüler/innen mit „schwereren Behinderungen“ bereits gelungene Integrationsbeispiele, die es auszubauen gilt. Gerade die namhaften Integrationsschulen in Grundschulen und weiterführenden Schulen in Berlin stellen sich seit vielen Jahren diesen Herausforderungen und haben integrationspädagogische Konzepte entwickelt, von denen alle Schüler/innen profitieren. Die Probleme, die die Schulen und Bezirke in jedem Jahr anlässlich der Organisation des neuen Schuljahres wegen der hohen Zahl an Aufnahmewünschen haben, macht deutlich, wie stark Schulplätze an solchen Schulen auch von Eltern nicht behinderter Kinder nachgefragt sind.

Die Erfahrung in den oben genannten Integrationschulen zeigen, dass es gerade auch für Schüler/innen mit schweren Behinderungen wichtig ist, eine Vereinzelung zu vermeiden. Neben der Priorität des integrativen Unterrichts in ihrer Klasse benötigen sie spezifische Angebote bezogen auf ihre jeweilige Behinderung und Rückzugsmöglichkeit und Kommunikation in einer kleinen Gruppe vergleichbar Betroffener. Das spricht für inklusive Schwerpunktschulen, in denen entsprechend qualifiziertes Fachpersonal und die benötigten räumlichen und technischen Rahmenbedingungen zur Verfügung stehen. Inklusive Schwerpunktschulen versorgen Schüler/innen mit Behinderungen aus dem eigenen Bezirk, je nach Festlegung jedoch auch bezirksübergreifend. Hier müssen entsprechende Aufnahmeregelungen geschaffen werden.

Insbesondere für Schüler/innen mit Körper- und Sinnesbehinderungen und Autismus sind auch an Gymnasien inklusive Schwerpunktschulen einzurichten bzw. bestehende Angebote auszubauen, die es ermöglichen, dass jeder Jugendliche mit Behinderung bei entsprechenden Voraussetzungen und dem Wunsch nach Besuch dieser Schulform ein Angebot vorfindet.

Da schwerbehinderte Kinder für alle Lernhandlungen viel Zeit benötigen, zusätzliche spezielle Fördermethoden und Therapien sowie verschiedenste Anregungen zur Entwicklung brauchen, sollten inklusive Schwerpunktschulen gebundene Ganztagschulen sein. Klassenübergreifende Projekte und Arbeitsgemeinschaften fördern die gegenseitige Kontaktaufnahme zwischen Schülerinnen und Schülern ohne und mit Behinderung und damit vor allem auch die soziale Integration.

Allgemeine Schulen im Grundschulbereich und in weiterführenden Schulen mit bereits bestehenden ausgeprägten integrationspädagogischen Profilen und Erfahrung mit der Integration von Schüler/innen der oben beschriebenen Behinderungsarten, sind prädestiniert dafür, inklusive Schwerpunktschule zu werden. Aber auch bisherige Förderzentren, die sich dieser neuen Aufgabe stellen, sind dazu geeignet. Dies hätte den Vorteil, dass bereits vorhandene bauliche, sächliche und vor allem pädagogische und therapeutische Ressourcen genutzt werden können.

Wichtig ist, dass bei der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwereren Behinderungen zusätzliche personelle Ausstattungen z.B. mit Pädagogischen Unterrichtshilfen und Betreuer/inne/n, die es derzeit nur in Förderzentren gibt, künftig im vergleichbaren Umfang auch in allgemeinen Schulen vorgesehen werden.

Mit der Entwicklung von Schulen zu inklusiven Schwerpunktschulen in den Bezirken soll aber nicht verhindert werden, dass auch Schüler/innen mit körperlichen, geistigen oder Sinnesbehinderungen die inklusive Grund- oder Integrierte Sekundarschule bzw. das Gymnasium in der Nachbarschaft besuchen, z.B. gemeinsam mit der Kindergartengruppe oder mit einer Schülergruppe aus der Grundschule. Wenn diese Schulen über die benötigten Rahmenbedingungen verfügen, sollte der Eltern- bzw. Schülerwunsch entscheidend sein.

Es wird davon ausgegangen, dass in den nächsten 4 Jahren ca. 337 Schüler/innen mit geistigen, körperlichen und Sinnesbehinderungen und Autismus mehr in inklusiven Grund- und weiterführenden Schulen bzw. inklusiven Schwerpunktschulen beschult werden. Dies entspricht 10 Prozent der Schüler, die sich derzeit noch in den entsprechenden Förderzentren befinden.

3.4.1 Räumlich — sächliche Voraussetzungen

Wie eingangs dargestellt, hat sich das Land Berlin verpflichtet, geeignete Maßnahmen zu treffen, damit die Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention realisiert werden können. Dabei ist für den schulischen Bereich u.a. von Relevanz, dass sichergestellt werden muss, den Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen zu ermöglichen. Dies hat auch Auswirkungen auf die Räume und Gebäude, die dieses gewährleisten müssen.

Der Modellrechnung zur Entwicklung der Schülerzahlen bis 2018/19 ist die Entwicklung der Schülerzahlen in Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt zu entnehmen. Erkennbar ist, dass die Zahlen vor allem der Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung, zu denen auch Schüler/innen mit Mehrfach- und Schwerstmehrfachbehinderungen zählen, steigen.

Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Emotional-soziale Entwicklung machen fast drei Viertel des sonderpädagogischen Förderbedarfs aus. Die

Umsteuerung mit dem Ziel der Inklusion hat für diese drei Förderschwerpunkte bereits begonnen. Dabei treten keine grundsätzlichen Probleme auf, die sich aus den vorhandenen Gebäudestrukturen ergeben. Dennoch wird die Umsetzung der jeweiligen bezirklichen Konzeption für diese Förderschwerpunkte erst mittelfristig zu leisten sein. Denkbar ist einerseits die Umwandlung von Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt in allgemeine Schulen oder die Erhöhung der Schülerzahlen in den allgemeinen Schulen durch die Schüler/innen, die derzeit noch in Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt beschult werden.

Die Förderung geschieht sowohl im regulären Klassenverband als auch in zeitlich begrenzt zusammengesetzten Kleingruppen parallel zum regulären Unterricht und darüber hinaus in Ausnahmefällen auch in Kleinklassen. Auch zukünftig wird davon auszugehen sein, dass beispielsweise neben der inklusiven Beschulung in der Schulanfangsphase parallele sonderpädagogische Klassen erforderlich sein werden, um eine intensive Sprachförderung vor allem zu Schulbeginn zu ermöglichen.

Die zunehmende Inklusion wird es daher erforderlich machen, in den Schulen zukünftig andere Raumressourcen für Kleingruppenarbeit, Differenzierung etc. zur Verfügung zu stellen. Die Konkretisierung des Raumbedarfs wird im Rahmen des Schulentwicklungsplans 2012 — 2016 (SEP) erfolgen.

Ca. ein Viertel der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verteilen sich in Berlin auf die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung, Körperlich-motorische Entwicklung, Sehen, Hören, Autistische Behinderung und Kranke, wobei es sich zunehmend auch um schwerstmehrfach behinderte Kinder und Jugendliche handelt, die einen besonders hohen Unterstützungsbedarf haben. In diesen Förderschwerpunkten ist zudem ein Anstieg der Zahl der Schüler/innen zu verzeichnen und sie benötigen bezogen auf ihre jeweilige Behinderung häufig spezifische Unterstützungsangebote.

Die Schulen, in denen Schüler/innen mit erheblichen körperlichen Beeinträchtigungen aufgrund der vorhandenen räumlichen und sächlichen Voraussetzungen adäquat beschult werden können, sind an den Grenzen der Aufnahmekapazität angelangt, so dass an diesen Standorten den Belangen der Schüler/innen teilweise nicht mehr optimal Rechnung getragen werden kann.

Die größtmögliche Integration der Schüler/innen dieser Förderschwerpunkte ist nur mittel- und langfristig möglich, da die bauliche Qualifizierung der Schulstandorte für die Belange von Kindern und Jugendlichen mit erheblichen körperlichen Beeinträchtigungen zeitaufwändig und mit größerem baulichen Aufwand verbunden ist. Für diese Schülergruppe reicht in der Regel die barrierefreie Herrichtung der Gebäude, wie sie gemäß Bauordnung bei Neu- und Umbaumaßnahmen ohnehin erforderlich ist, allein nicht aus; je nach Schweregrad der Behinderung müssen Therapiebecken, Räume mit ergotherapeutischer Ausstattung etc. errichtet werden, damit eine adäquate Förderung möglich wird.

Zur Sicherung des Rechts auf Bildung für mehrfach- und schwerstmehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche ist eine Konzentration entsprechender Schülerplätze an bestimmten Schulen

der Bezirke unabdingbar. Ob es sich bei diesen Schwerpunktschulen nach Umsetzung der Gesamtkonzeption längerfristig um ausschließliche Förderzentren handeln wird oder ob an diesen Standorten der gemeinsame Unterricht von Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgen kann, indem dort auch beispielsweise die Regelversorgung mit Schulplätzen für Grundschulen bzw. weiterführende Schulen angegliedert wird, ist abhängig von der jeweiligen Standortsituation und der pädagogischen Konzeption. Dies gilt auch umgekehrt für die Angliederung an bestehende Grund- und weiterführende Schulen.

Um mittelfristig die Einrichtung inklusiver Schwerpunktschulen im Bereich der Grund- und weiterführenden Schulen gewährleisten zu können, müssen die baulich/räumlichen sowie sächlichen Voraussetzungen sicher gestellt werden.

Der standortkonkrete Bedarf ist jedoch erst nach Vorlage des jeweiligen bezirklichen Schulnetz-/Schulentwicklungsplans ermittelbar. Dabei sind folgende Anforderungen zu beachten:

- barrierefreie Erschließung der Geschosse (Rampen, Aufzüge, rollstuhlgerechte Türbreiten)
- Einbau behindertengerechter WC-/Sanitärräume
- Grundrissänderungen im Einzelfall für erforderliche Gruppen und Betreuungsräume
- Therapieräume
- Behindertengerechtes Mobiliar sowie Spiel- und Beschäftigungsmaterial für die ergänzende Betreuung.

3.5 Sonderpädagogische Förderzentren

Die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung mit dem Ziel der Weiterentwicklung der allgemeinen Schulen in Richtung Inklusion und die oben beschriebene Notwendigkeit der Angleichung der Situation der sonderpädagogischen Förderung in den Berliner Bezirken wird deutliche Auswirkungen auf die Förderzentren haben. Durch die Erhöhung des Anteils inklusiver Angebote in den allgemeinen Schulen wird insbesondere in den Förderzentren Lernen und Sprache die Anzahl der Schüler/innen deutlich zurückgehen. Um dem Elternwahlrecht zu entsprechen, werden einige Standorte Bestand haben, je nach Nachfrage können hier jedoch sonderpädagogische Klassen der Fachrichtung Lernen und Sprache an einem gemeinsamen Standort gebündelt werden. Andere Förderzentren werden auslaufen bzw. ihre Angebotsstruktur deutlich verändern:

1. Sie entwickeln sich zu inklusiven allgemeinen Schulen weiter.
2. Sie werden inklusive Schwerpunktschulen.
3. Sie werden Teil des Beratungs- und Unterstützungszentrums in der Region.

Die Notwendigkeit der Veränderung der Förderzentren Sprache wurde unter 3.3. beschrieben. Die sonderpädagogische Förderung im Bereich Sprache konzentriert sich auf die vorschulische und die Förderung im Grundschulalter. Auch heute gibt es bereits nur noch sehr wenige

Schüler/innen, die über die Grundschulzeit hinaus sonderpädagogischen Förderbedarf in diesem Bereich haben. Mit einer Veränderung der Angebotsstruktur spezifischer sonderpädagogischer Klassen Sprache nur noch für die Jahrgänge 1-6 wird einer Entwicklung Rechnung getragen, die sich in den Förderzentren an vielen Standorten de facto bereits vollzogen hat.

3.6. Veränderung im diagnostischen Vorgehen

Wie bereits mehrfach bei der Darstellung der Förderbedarfslagen angesprochen, ist das zurzeit durchgeführte und rechtlich verankerte Feststellungsverfahren kein zuverlässiges Diagnoseinstrument, weil aufgrund fehlender Standards in den Berliner Bezirken erhebliche Unterschiede in den Förderbedarfslagen festgestellt werden. Obwohl zwar grundsätzlich eine Korrelation zwischen sozialer Lage und Förderbedarfen besteht und wissenschaftlich nachgewiesen ist, lassen sich die erheblichen bezirklichen Differenzen nicht allein durch unterschiedliche soziale Belastungen erklären, sondern sind auch im Verfahren selbst begründet. Mit dieser Problematik steht Berlin aber nicht allein. Da in Deutschland die Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung im sog. Input-System⁶⁶ nach individuellen Förderbedarfsfeststellungen vergeben werden, steigt der Prozentsatz von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Bundesländern kontinuierlich an.

Die Probleme des derzeitigen Verfahrens liegen in der Notwendigkeit einer kategorialen Zuschreibung bei mangelnder Trennschärfe und wissenschaftlich umstrittenen Bedarfsdefinitionen, zumindest bei den Förderbereichen Lernen und emotionale und soziale Beeinträchtigung. Es gibt keine einheitliche Grundlage für die Zuerkennung von Förderbedarf, obwohl nur die Etikettierung sonderpädagogische Förderung den Erhalt der dafür benötigten Ressourcen ermöglicht. Die mangelnde Trennschärfe betrifft sowohl die Übergangsbereiche bei der Entscheidung zwischen Behinderung und Nichtbehinderung als auch bei der Zuordnung zu den Behinderungsarten. Die Tatsache, dass grundsätzlich keine „wahren“ Aussagen möglich sind, versucht man durch Objektivierungsbemühungen zu umgehen, ohne ihr wirklich entkommen zu können. In vielen Gutachten muss daher notwendigerweise die Interpretation von Konfidenzintervallen⁶⁷ oder die Gewichtung von beobachteten Vorfällen einen erheblichen Raum einnehmen, um letztendlich eine problematische Entscheidung zu begründen. Hinzu kommt, dass alle derzeitigen Verfahren defizitorientiert sind.

Deshalb wird vorgeschlagen, auch in Berlin zukünftig die Ressourcenvergabe für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte LES umzusteuern und gemäß dem von Klemm und Preuss-Lausitz in ihrem Bremer Gutachten empfohlenen Throughput-System⁶⁸ zu vergeben. Sie beziehen sich dabei auf eine Studie der European Agency for Development in Special Needs Education. Das Verfahren ist u.a. in den skandinavischen Ländern Dänemark, Finnland, Schweden und Norwegen üblich. Dabei werden in Abhängigkeit von der Gesamtschülerzahl pauschale Summen unabhängig von Feststellungsverfahren an die Gemeinden oder

⁶⁶ Klaus Klemm / Ulf Preuss-Lausitz (2008).

⁶⁷ Konfidenzintervall: Vertrauensbereich, Präzision der Lageschätzung eines Parameters.

⁶⁸ ebenda S. 25ff.

Einzel­schulen über­wiesen, um die sonder­pädagogische För­derung sicher zu stellen. Damit würde zwar die Anzahl der Fest­stellungsver­fahren erheb­lich redu­ziert, aber nicht über­flüssig werden, da diese vor­erst für die anderen Behin­derungs­arten weiter Bestand haben sollen.

Der Inklus­ions­begriff geht mit einem neuen Ver­ständnis von Behin­derung einher, indem sie als eine zu den Erwar­tungen und Anfor­derungen der Umwelt relativ existierende Kategorie ver­standen wird.⁶⁹ Behin­derung ist als ein mehr­dimensionales Befinden zu beschreiben, das sich aus einem komplexen Wechselspiel von personellen und Umwelt­faktoren, dem Gesund­heits­zustand und den Kör­per­funk­tionen ergibt. Auf diese Weise erfolgt der Wechsel von einem defizit­orientierten Behin­derten­begriff zu einem Kompe­tenz­ver­ständnis, das verschiedene Aspekte berück­sichtigt, Bündel von Fähig­keiten und Indikatoren als Beschreibungs­rahmen zulässt und die Funktions­fähigkeit als eine wesentliche Größe beinhaltet.

Entwicklungs- und Lern­bedarfe gibt es unabhän­gig von Behin­derungen für alle Menschen. Daher ist die Bedarf­erhebung in der inklusiven Diagnostik auf alle Personen gerichtet, die eine Ein­richtung besuchen. Es geht dabei nicht um eine Schädigungs­zuschreibung, die erst einmal über För­dernotwendigkeiten wenig aussagt. Viel­mehr folgt die Bedarf­erhebung dem Prinzip der Maß­nahme­orientierung. Hier wird durch ein „transparentes Erfassen verschiedener Informationen“⁷⁰ zielorientiert ausge­lotet, welche Bildungs- und Entwicklungs­ziele unter Berücksichtigung des Bedarfs und der Empfeh­lungen und unter Einsatz von Stütz­maßnahmen angestrebt werden können.

Ein Modell für ein solches Ver­fahren ist das von der PH Zürich entwickelte „Standardisierte Abklärungs­verfahren“. Dieses Ver­fahren ist informationstechnisch basiert und erfasst in zwei Schritten bei der Basis­abklärung und der Bedarf­abklärung das Kind in seinem Umfeld. Es gibt eine Fassung für den Frühbereich der Kita und eine für den Schulbereich. Bei der Abklärung werden für die jeweiligen Individuen Lern- und Entwicklungs­ziele und Bedingungen und Maßnahmen beschrieben, die für die Erreichung dieser Ziele notwendig erscheinen. Das Ver­fahren bietet die Möglichkeit einer fortschreibenden Lern- und För­derplanung, die weitergehend die Übergänge in die Sekundarstufe I und später den Übergang Schule-Beruf mit gestalten kann.

Für Berlin wird eine grundlegende Umsteuerung in der diagnostischen Vorgehensweise mit dem Ziel angestrebt, die Status­diagnostik durch eine lernbegleitende Diagnostik für alle Schüler/innen zu ersetzen. Eine lernbegleitende Diagnostik ist notwendig, um Maßnahmen zur Erreichung von Lern- und Entwicklungs­zielen zu begründen, den Prozess selbst zu evaluieren, fortzuschreiben und prognostische Aussagen machen zu können.

⁶⁹ Hollenweger (2009, S.3).

⁷⁰ Ebda S. 32

3.6.1 Zentral gesteuerte Diagnostik

Eine Arbeitsgruppe aus für die sonderpädagogische Förderung zuständigen Schulaufsichtsbeamt/inn/en und Schulpsycholog/inn/en befasst sich derzeit mit der Frage der Umsteuerung der Diagnostik in Berlin mit dem Ziel der Veränderung des Verfahrens im Schuljahr 2011/12 zur Durchführung aller Feststellungsverfahren. Dabei geht es um Überlegungen zu einer überbezirklichen Steuerung der Verfahren, die gewährleistet, dass nicht mehr für die eigene Region diagnostiziert wird und dass Qualitätsstandards und Evaluation sicher gestellt werden. Dazu gehören folgende grundlegende Prinzipien:

- Die Abklärungsstelle ist nicht identisch mit der Durchführungsstelle für die empfohlenen Maßnahmen.
- Das Mehraugenprinzip wird im Abklärungsprozess systematisch gesichert.
- Die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten ist gewährleistet.
- Die Fachpersonen, die das Verfahren verantwortlich durchführen, erfüllen definierte Minimalstandards.⁷¹

Derzeit werden in Berlin die Feststellungsverfahren durch die regionalen Koordinierungsstellen organisiert. Da die mit der Diagnostik beauftragten Lehrkräfte in der Regel aus regionalen Förderzentren kommen, kann dies zu Interessenkonflikten führen. Grundsätzlich sind alle ausgebildeten Sonderpädagog/inn/en verpflichtet, Feststellungsverfahren durchzuführen. Pro Feststellungsverfahren ist es realistisch, einen Zeitaufwand von 12 bis 16 Zeitstunden anzunehmen. Deshalb wird die Belastung in den Regionen in der Regel auf viele Personen verteilt. Dies erschwert die Gewährleistung einheitlicher und vergleichbarer Verfahren. Hinzu kommt, dass sich durch diese Vorgehensweise Unterrichtsausfall nicht immer vermeiden lässt.

In der zentral gesteuerten Diagnostik werden entsprechend qualifizierte Sonderpädagogen mit den unterschiedlichen sonderpädagogischen Fachrichtungen befristet für 3 Jahre mit voller Stelle aus den Regionen abgeordnet und für die Durchführung der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren eingesetzt. Dabei ist zur Gewährleistung einer möglichst hohen Unabhängigkeit und Objektivität darauf zu achten, dass die Lehrkräfte nicht in ihren „Heimatregionen“ diagnostisch tätig werden. Aktuell wird in Arbeitsgruppen an der Beschreibung von standardisierten Verfahren für die einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen gearbeitet.

Zur Gewährleistung einer hohen Qualität und Akzeptanz des Verfahrens werden für die Leitung der zentralen Diagnostik eine Leitungsstelle A 15 und eine stellvertretende Leitungsstelle A 14 ausgeschrieben. Die sonderpädagogischen Fachkräfte für die befristeten Abordnungen werden durch Interessenbekundungsverfahren ausgewählt.

⁷¹ Prinzipien in Anlehnung das „Standardisierte Abklärungsverfahren“, Hollenweger, J. / Lienhard, P., PH Zürich.

Da von einer grundsätzlichen Kostenneutralität der Umsteuerung ausgegangen wird, werden die beiden Leitungsstellen durch Auslaufen von Förderzentren gewonnen. Für die zzt. avisierten 45 VZE für die Durchführung der Feststellungsverfahren wird ein Teil der 111 VZE verwendet, die für Ambulanzlehrkräfte zur Verfügung stehen und aus denen auch bisher dezentral u.a. die Koordination und Durchführung der Feststellungsverfahren zu organisieren war.

Mit Fortschreiten der Inklusion in den sonderpädagogischen Fachrichtungen Lernen, Sprache und Emotional-soziale Entwicklung wird der Anteil der durchzuführenden Feststellungsverfahren zu Gunsten von förderdiagnostischen Verfahren in den Schulen zwar zurückgehen, es werden aber dauerhaft Verfahren für die anderen Behinderungsarten und für die Schüler/innen der Fachrichtungen LES nötig sein, deren Eltern weiterhin den Besuch eines Sonderpädagogischen Förderzentrums wünschen.

4. Personalressourcen

4.1 Landesweite Ressourcenumsteuerung

4.1.1 Berechnungsgrundlagen

Für Berlin wird künftig von einer durchschnittlichen sonderpädagogischen Förderquote von 6,5 Prozent der Schüler/innen der Jahrgangsstufen 1-6 und von 5,5 Prozent der Schüler/innen in den Jahrgangsstufen 7-10 für alle Behinderungsarten ausgegangen. Dieser Wert liegt leicht über dem Bundesdurchschnitt von derzeit knapp 6 Prozent und berücksichtigt die besonders schwierige soziale Lage der Stadt, die gemäß wissenschaftlicher Untersuchungen insbesondere in den Bereichen LES erhöhte Förderquoten bewirkt; andererseits liegt er unter dem derzeitigen Durchschnittswert von 7,4 Prozent, der den überhöhten Prozentanteilen in einigen Bezirken geschuldet ist.

Von den 6,5 Prozent in den Jahrgangsstufen 1-6 entfallen durchschnittlich 4,5 Prozentpunkte auf die Förderbereiche LES und ca. 2 Prozentpunkte auf die Schüler/innen mit Sinnes-, Körper- und geistigen Behinderungen bzw. Autismus. In den Jahrgangsstufen 7-10 entfallen durchschnittlich von den 5,5 Prozent 3,5 Prozentpunkte auf die Förderbereiche LES und 2 Prozentpunkte auf die Schüler/innen mit Sinnes-, Körper- und geistigen Behinderungen bzw. Autismus. Da der sonderpädagogische Förderbedarf für diese 2 Prozent der Schüler/innen vorerst weiter nach individueller Bedarfsfeststellung vergeben werden soll, konzentriert sich das nachfolgend dargestellte Verfahren der Ressourcenumsteuerung auf die LES-Schüler/innen.

Vor allem diese Schülergruppe soll zukünftig bei Sicherstellung der benötigten sonderpädagogischen Förderung in den Grundschulen verbleiben und nach Abschluss der 6. Klasse in Integrierte Sekundarschulen aufgenommen werden. Ausnahmen sind zur

Gewährleistung des Elternwahlrechts unter 3.1 zum Förderschwerpunkt Lernen und zur fachspezifischen Förderung im Bereich Sprache unter 3.3 beschrieben.

Für die Schulanfangsphase ist der Verbleib der Schüler/innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen und Emotional-soziale Entwicklung bereits entsprechend geregelt. Jede Lerngruppe der SAPH erhält 4 Lehrerwochenstunden für die sonderpädagogische Förderung. Zurzeit ist noch nicht in allen Bezirken gewährleistet, dass diese Stunden den Grundschulen direkt zur Verfügung gestellt werden, in einigen Fällen werden sie noch ambulant durch Lehrkräfte der Förderzentren in den Grundschulen erteilt. Dies muss in Zusammenhang mit der inklusiven Umsteuerung verändert werden, damit die Grundschulen verlässlich planen und auf dieser Basis pädagogische Konzepte entwickeln können.

Deshalb erfolgen alle weiteren Überlegungen zur Umsteuerung für die Klassenstufen 3-6 und 7-10. Dabei werden die aktuell gültigen Zumessungsfaktoren von 2,5 Lehrerwochenstunden pro Kind für die Grundschule und 3,0 Lehrerwochenstunden für die Sek I/II beibehalten. Alle Berechnungen erfolgen auf der Grundlage der Daten aus dem Schuljahr 2008/09.

4.1.2 Soziale Belastung der Bezirke

Empirische Untersuchungen haben einen klaren Zusammenhang zwischen der Soziallage von Schülerinnen und Schülern und der Zuweisung zu einer Lernbehinderung gezeigt.⁷² Aus sozial benachteiligten Milieus kommen 80-90 Prozent der Schüler/innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen.⁷³ Materielle Verelendungsprozesse gehen darüber hinaus häufig mit seelischer Verwahrlosung einher⁷⁴.

Wenn ein Kind oder Jugendlicher auf Dauer keine Möglichkeit zur Lösung von Problemen durch sein eigenes Handeln sieht und mit seinen eigenen erworbenen oder veranlagten Strategien scheitert, kommt es zu unkontrollierbaren Stressreaktionen, z.B. mit der Aktivierung limbischer Strukturen (Zwischenhirn) sowie des noradrenergen⁷⁵ Systems.⁷⁶ Die Ursachen und Auswirkungen des dauerhaften biopsychischen Stresses sind von den Neurowissenschaften und der Neuropsychologie hinlänglich untersucht. Lernorganisation und Anpassungsfähigkeit basieren auf frühen affektiven Interaktionsbeziehungen, die sich neurophysiologisch in verschiedenen Hirnarealen auswirken.⁷⁷

Kommen weitere die kindliche Entwicklung beeinträchtigende Faktoren wie eine Traumatisierung durch Vernachlässigung oder Gewalt hinzu, befinden sich diese in einer sich

⁷² Wocken, Hans (2000).

⁷³ Iben, Gerd (2003) in Herz, Prof. Dr. Birgit.

⁷⁴ Preuss-Lausitz, Ulf (2006).

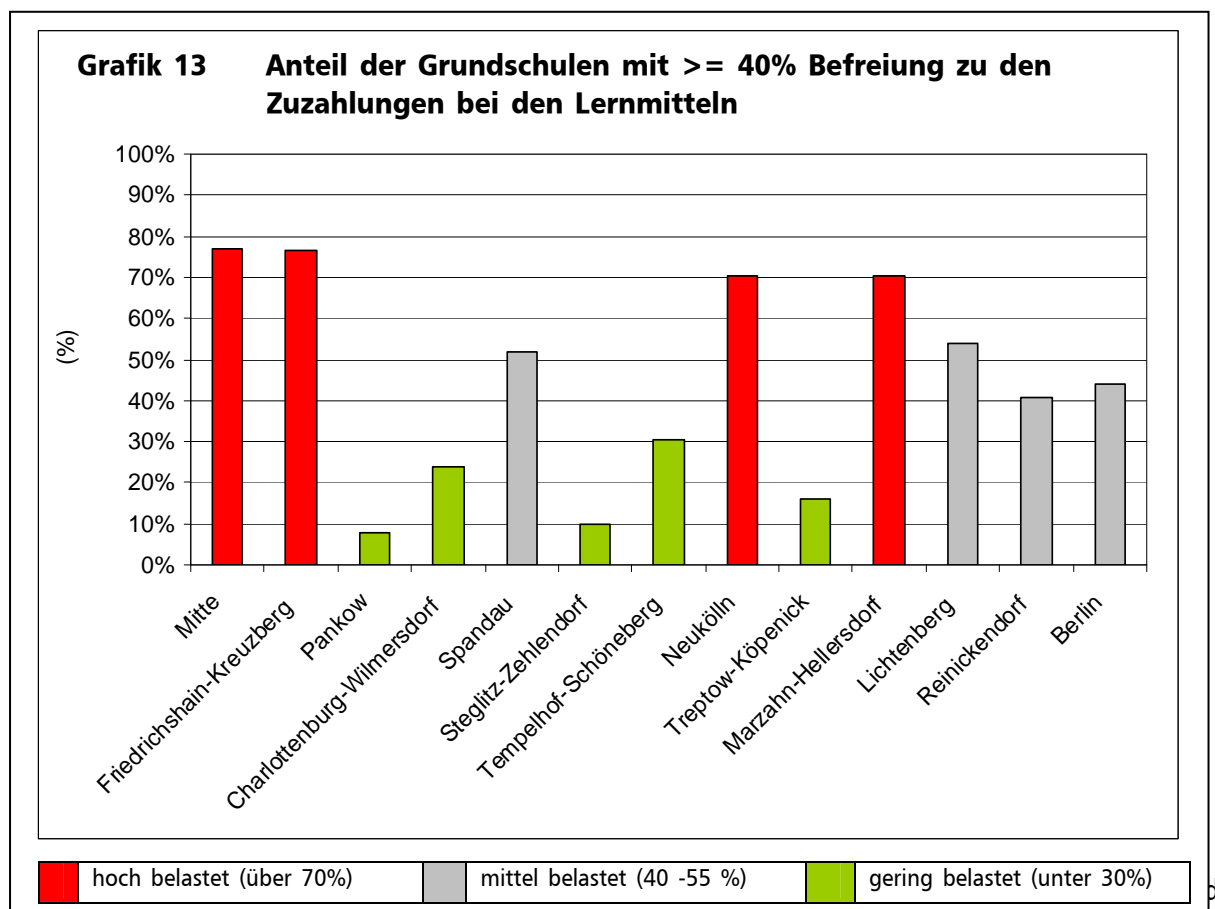
⁷⁵ Noradrenalin ist ein Neurotransmitter und ein Hormon, das z.B. bei psychischen Störungen das Herz-Kreislaufsystem anregt.

⁷⁶ Hüther, Gerald (2003) in: Herz, Prof. Dr. Birgit.

⁷⁷ Schore, Allen N. (2005) in: Herz, Prof. Dr. Birgit.

gegenseitig potenzierenden Multiproblemmkonstellation.⁷⁸ Stets wiederkehrende biopsychische Stressreaktionen manifestieren sich in zentralen psychischen Zuständen, die in Formen wie Lernbehinderung oder emotional-soziale Störung ihren Ausdruck finden.

Da in den zwölf Berliner Bezirken starke regionale Unterschiede bezüglich der sozialen Belastungen bestehen und dies bei den zu erwartenden sonderpädagogischen Förderquoten im Bereich LES Auswirkungen hat, wurden die Ausgangsbedingungen der Bezirke untersucht. Grundlage ist die oben beschriebene Erkenntnis, dass ein Großteil der LES-Schüler/innen einem sozial benachteiligten Milieu entstammt. Ein sozialer Indikator, der zur Verfügung steht, ist die Befreiung zu den Zuzahlungen bei den Lernmitteln (Lmb), die einen Hinweis auf soziale Benachteiligung geben kann. Deshalb wurde untersucht, wie viele Schulen pro Bezirk eine Schülerschaft haben, die zu 40 Prozent oder darüber hinaus von den Zuzahlungen bei den Lernmitteln befreit ist. Es zeigt sich, dass danach vier Bezirke als sozial besonders belastet bezeichnet werden können, da mehr als 70 Prozent ihrer Grundschulen dieses Kriterium erfüllen. Sie sind in der nachfolgenden Abbildung rot gekennzeichnet. Vier Bezirke gehören der mittleren Gruppe an, in der 40-55 Prozent der Grundschulen das Kriterium erfüllen (graue Balken). Weniger stark belastet sind fünf Bezirke, in denen unter 30 Prozent der Grundschulen dieses Kriterium erfüllen (grüne Balken).



Marzahn-Hellersdorf. Zu den mittleren Bezirken gehören Spandau, Lichtenberg und

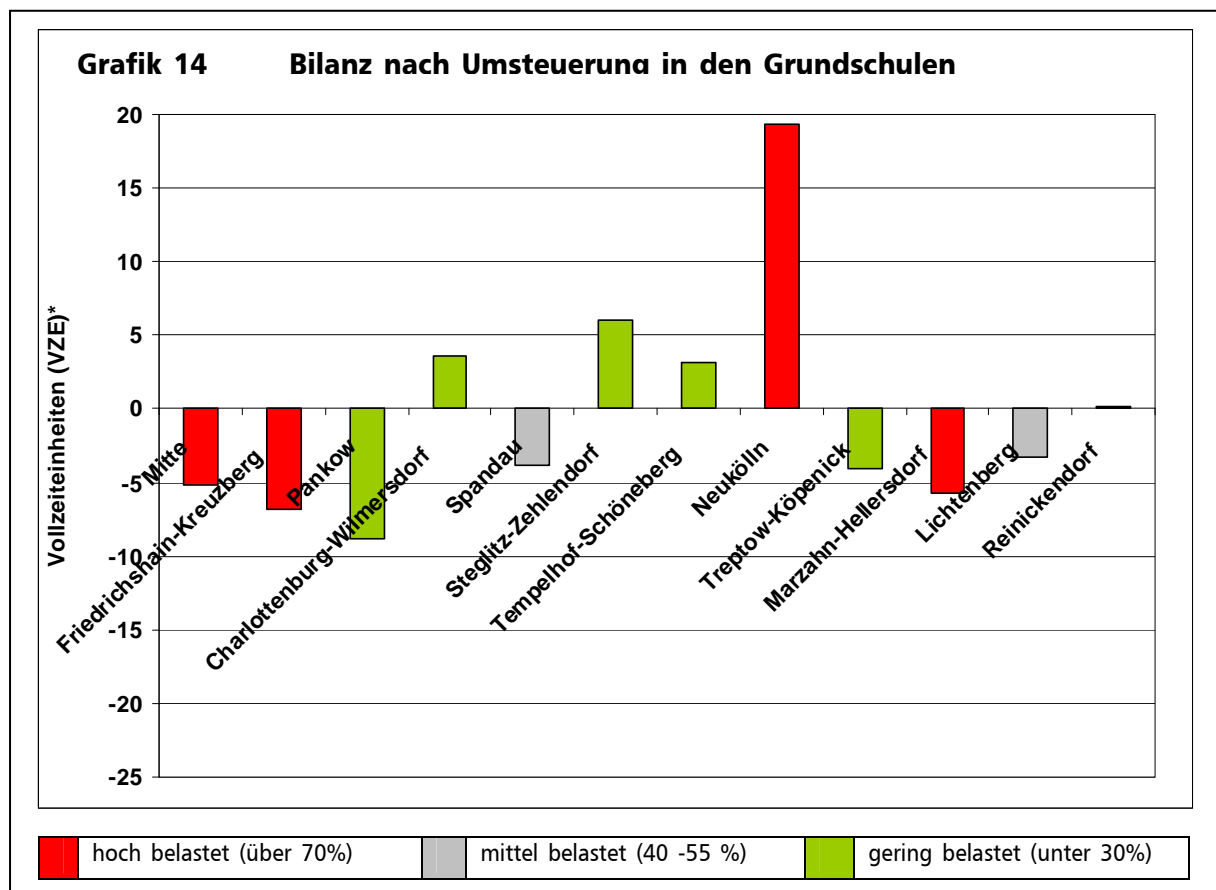
⁷⁸ Herz, Prof. Dr. Birgit aus: www.ifbfb.de/resources/Herz.pdf vom 25.03.2010

Reinickendorf, weniger belastet sind Pankow, Charlottenburg-Wilmersdorf, Steglitz-Zehlendorf, Tempelhof-Schöneberg und Treptow-Köpenick.

4.1.3 Umsteuerung in der Grundschule

Bei der Berechnung der prozentualen Anteile von LES-Schüler/innen wird im Inklusionskonzept die soziale Belastung der Bezirke zu Grunde gelegt. Es wird davon ausgegangen, dass der Anteil der LES-Schüler/innen an der Gesamtschülerschaft in gering belasteten Bezirken unter 4,5 Prozent liegt, während der Prozentsatz in stark belasteten Bezirken überdurchschnittlich sein dürfte. Für die gering belasteten Bezirke wurde deshalb ein Prozentsatz von 3,5 für LES-Schüler/innen angenommen, für die mittleren Bezirke der Durchschnittssatz von 4,5 Prozent, und für die hoch belasteten Bezirke wurden 5,5 Prozent angesetzt.

Im Vergleich zur Ausstattung im Schuljahr 2008/09 ergibt sich daraus für die Bezirke bei einer vollständigen Umsteuerung nach Hochwachsen bis in die Klassenstufe 6 die in der nachfolgenden Tabelle dargestellte Bilanz.



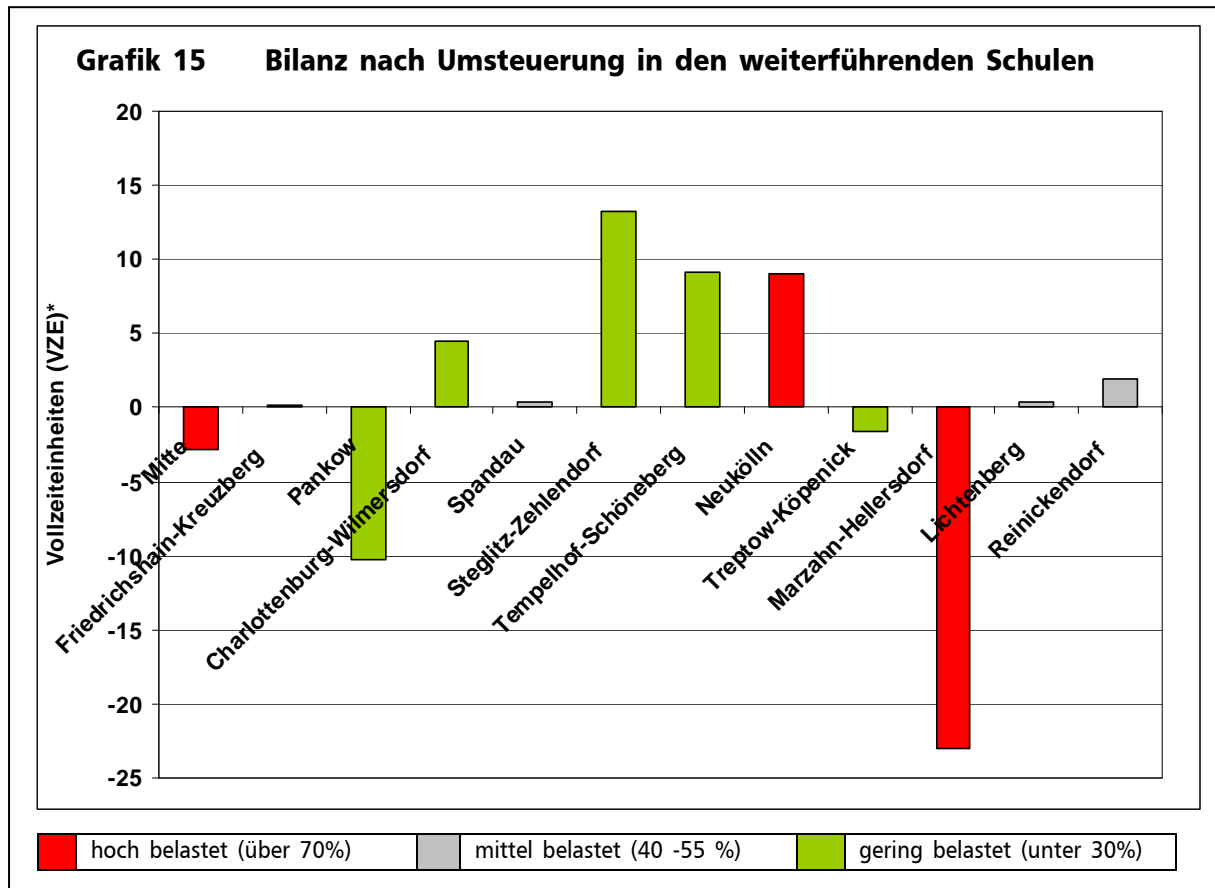
Die Größe der Umverteilung bewegt sich zwischen 19 VZE, die Neukölln innerhalb von 4 Jahren zusätzlich bekommen wird, und 9 VZE, die von Pankow zeitgleich abgegeben werden müssen.

Berlinweit kostet die Inklusion für die LES-Schüler/innen der Jahrgangsstufen 3-6 nach diesem Modell nach Aufwachsen innerhalb von 4 Jahren etwa 5 VZE weniger.

4.1.4 Umsteuerung in den Jahrgangsstufen 7-10

Die Berechnung für die Umsteuerung in den Jahrgangsstufen 7-10 erfolgt analog zu der für die Grundschulen. Da auch jetzt schon der Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Jahrgangsstufen 7-10 niedriger ist als in den Jahrgangsstufen 1-6, wird von einem prozentualen Anteil von durchschnittlich 3,5 Prozent von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtschülerschaft ausgegangen. Es wird davon ausgegangen, dass der Anteil der LES-Schüler/innen an der Gesamtschülerschaft in den Jahrgangsstufen 7-10 in gering belasteten Bezirken bei 2,5 Prozent, in durchschnittlich belasteten Bezirken bei 3,5 Prozent und in hoch belasteten Bezirken bei 4,5 Prozent liegt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Ressourcen überwiegend den künftigen Integrierten Sekundarschulen zu Gute kommen, da sich auch im Schuljahr 2008/09 von 3365 LES-Schüler/innen in den Jahrgangsstufen 7-10 nur 8 an öffentlichen Gymnasien befanden.

Die Bilanz für die einzelnen Bezirke wird in der nachfolgenden Abbildung dargestellt (berechnet nach Zumessungsrichtlinien, kein Abrechnungsergebnis). Die Gewinne und Verluste bewegen sich bei der vollständigen inklusiven Umsteuerung in den Jahrgangsstufen 7-10 zwischen 13 VZE, die Steglitz-Zehlendorf im Vergleich zum Schuljahr 2008/09 innerhalb von 4 Jahren zusätzlich bekommt, während Marzahn-Hellersdorf im gleichen Zeitraum 21 VZE weniger erhält.



Berlinweit kostet die Inklusion für die LES-Schüler/innen in den Jahrgangsstufen 7-10 nach diesem Modell etwa 18 VZE mehr.

4.2 Ressourcenverteilung auf die Schulen

Um die notwendige Akzeptanz bei den Grundschulen und Integrierten Sekundarschulen zu erreichen, wird es darauf ankommen, die gemäß 4.2 berechneten bezirklichen Personalressourcen so auf die Schulen zu verteilen, dass diese damit in die Lage versetzt werden, inklusive Konzepte zu entwickeln und verlässlich umzusetzen. Dabei sind auch innerhalb des Bezirks Transparenz und Kriterienorientiertheit erforderlich. Die zuständige Schulaufsicht hat die Möglichkeit, Schulen, die beispielsweise in sozialen Brennpunkten liegen und/oder sich in besonderer Weise gegenüber der Inklusion öffnen, mehr Ressourcen zuzuteilen, während andere Schulen mit geringerem Bedarf unter dem für die Region errechneten Faktor bleiben können. Eine Grundzumessung von 2,5 Prozent in den Grundschulen und 2 Prozent in den weiterführenden Schulen, berechnet an der Gesamtschülerzahl einer Schule, sollte hierbei jedoch nicht unterschritten werden, damit die Schulen tragfähige Inklusionskonzepte entwickeln und umsetzen können.

Die Ausgangslagen der einzelnen Schulen sind derzeit noch sehr unterschiedlich. Während in einigen Schulen seit vielen Jahren Integration zu einem wesentlichen Bestandteil ihres

Schulprofils gehört, gibt es immer noch Schulen, die sich diesem Thema bisher kaum gestellt haben. Auch wenn es Ziel sein muss, dass alle Schulen die inklusive Beschulung der zu ihrem Einschulungsbereich gehörenden Schüler/innen, vor allem der Förderschwerpunkte LES, zu ihrer Aufgabe machen, können die Personalressourcen für die sonderpädagogische Förderung nicht nur rechnerisch gemäß der sozialen Belastungsfaktoren verteilt werden. Die Umsteuerung der Ressourcen muss gebunden sein an die Verpflichtung, pädagogische Konzepte zur inklusiven Förderung der Schüler/innen mit Behinderungen aus ihrem Einzugsbereich zu entwickeln und diese Schüler/innen nicht mehr an andere Schulen abzugeben.

Solange erfahrene Integrationsschulen noch Schüler/innen aus Nachbarschulen aufnehmen, muss auch das bei der Stundenzuweisung berücksichtigt werden. Hier wird die zuständige Schulaufsicht in den Regionen mit angemessenen Lösungen im Einzelfall reagieren, aber auch mit deutlicher Zielorientierung steuern müssen, damit sich einerseits gewachsene Strukturen nicht weiter verfestigen, andererseits die Schulen, die bisher besonders engagierte Integrationsarbeit geleistet haben, nicht unverhältnismäßig durch die Neuregelung benachteiligt werden. Dabei wird helfen, dass sich der Veränderungsprozess über mehrere Jahre durch Hochwachsen ab der 3. bzw. 7. Klassenstufe entwickeln wird. Engagierte Integrationsschulen werden sich zudem mehrheitlich zu Schwerpunktschulen weiterentwickeln und so über die Personalausstattung für LES hinaus sonderpädagogische Förderstunden für die schwerer behinderten Kinder erhalten, die auch in den nächsten Jahren noch durch individuelle Feststellungsverfahren festgelegt werden.

Eine durchschnittliche 4-zügige Grundschule erhält auf der Basis eines überzeugenden Inklusionskonzepts für die Förderbereiche LES je nach sozialer Belastung nach Durchwachsen bis zur 6. Klassenstufe nachfolgende durchschnittliche zusätzliche Lehrerausstattung für die sonderpädagogische Förderung unter der Voraussetzung, dass sie alle Schüler/innen LES aus ihrem Einzugsbereich inklusiv fördert.

Tabelle 6 Beispielrechnung für eine 4-zügige Grundschule Klassenfrequenz 24			
	Faktor 3,5	Faktor 4,5	Faktor 5,5
8 Gruppen Saph	32 Std.	32 Std.	32 Std.
16 Klassen 3- 6	33,6 Std.	43,2 Std.	52,8 Std.
Summe	65,6 Std.	75,2 Std.	84,8 Std.
Summe in VZE	2,3	2,7	3,0

Für die Berechnung der zusätzlichen Lehrerstunden für die sonderpädagogische Förderung wurden die derzeit gültigen Verwaltungsvorschriften für die Organisation des Schuljahres zu Grunde gelegt, in denen für die Klassen 3-6 pro Kind 2,5 Lehrerwochenstunden festgelegt sind.

Der dargestellten Beispielgrundschulen würden je nach sozialer Belastung bzgl. ihrer Schülerzusammensetzung zwischen 2,3 und 3,0 VZE für sonderpädagogische Fachkräfte zusätzlich für die inklusive Beschulung aller Schüler/innen LES aus ihrem Einzugsbereich erhalten. Um ein verlässliches pädagogisches Konzept für die Inklusion dieser Schüler/innen entwickeln und umsetzen zu können, ist es unabdingbar, dass die Sonderpädagog/inn/en Teil des Grundschulkollegiums werden. Der Einsatz der Stunden erfolgt auf der Basis eines schulinternen Inklusionskonzepts durch die Schulleitung. Dazu gehört auch die Möglichkeit, bei Bedarf temporäre Lerngruppen z.B. auf der Grundlage des ETEP-Konzepts (siehe 3.2.3) einzurichten.

Eine durchschnittliche 4-zügige Integrierte Sekundarschule erhält auf der Basis eines überzeugenden Inklusionskonzepts für die Förderbereiche LES je nach sozialer Zusammensetzung ihrer Schülerschaft nachfolgende durchschnittliche Lehrerausstattung für die sonderpädagogische Förderung.

Tabelle 7 Beispielrechnung für eine 4-zügige ISS Klassenfrequenz 25			
	Faktor 2,5	Faktor 3,5	Faktor 4,5
16 Klassen 7- 10	30 Std.	42 Std.	54 Std.
VZE	1,2	1,6	2,1

Für die Berechnung der zusätzlichen Lehrerstunden für die sonderpädagogische Förderung wurden die derzeit gültigen Verwaltungsvorschriften für die Organisation des Schuljahres zu Grunde gelegt, in denen für die Klassen 7-10 pro Schüler/in 3,0 Lehrerwochenstunden festgelegt sind.

Die dargestellten Beispielschulen erhalten je nach sozialer Belastung bzgl. ihrer Schülerzusammensetzung zwischen 1,2 und 2,1 VZE zusätzlich für die sonderpädagogische Förderung der Schüler/innen LES.

4.3 Sonstiges Betreuungspersonal

4.3.1 Pädagogische Unterrichtshilfen und Betreuer/innen

In Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt werden für Schüler/innen mit geistiger und autistischer Behinderung Pädagogische Unterrichtshilfen eingesetzt, in Abhängigkeit von der Schwere der Behinderung eine VZE pro Gruppe von 6 bis 8 Schüler/innen. Darüber hinaus erhalten die Schulen für Schüler/innen mit den Förderschwerpunkten körperlich-motorische Entwicklung und für Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und einer Zuordnung zu den Förderstufen I und II zwischen 0,5 und 1 VZE Betreuer/in pro Gruppe.

Mit der Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung werden zukünftig auch in inklusiven Grund- und weiterführenden Schulen Pädagogische Unterrichtshilfen nach dem in den Verwaltungsvorschriften auch schon derzeit gültigen Schlüssel eingesetzt. Dies wird vorrangig für inklusive Schwerpunktschulen gelten.

4.3.2 Schulhelfer/innen

Durch die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung wird sich der Bedarf an Schulhelferstunden nicht erhöhen, da zukünftig für Schüler/innen mit schweren Behinderungen der erhöhte Betreuungs- und Pflegebedarf auch in den allgemeinen Schulen vorrangig durch Pädagogische Unterrichtshilfen und Betreuer/innen abgedeckt wird. Schüler/innen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache waren auch bisher nicht von der Regelung für den Einsatz von Schulhelfern betroffen.

4.4 Ergänzende Förderung und Betreuung

4.4.1 Rahmenbedingungen

Berlin bietet seit dem Schuljahr 2005/2006 flächendeckend bedarfsabhängig eine ganztägige Förderung und Betreuung an Grundschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt an. Ab dem Schuljahr 2010/11 ist im Rahmen der Schulstrukturereform schrittweise eine ganztägige Förderung an Integrierten Sekundarschulen und in einem Gymnasium pro Bezirk vorgesehen.

Ganztagsschulen sollen den Bildungsbedürfnissen der Kinder durch eine enge Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten gerecht werden. Sie streben ein ganzheitliches Konzept von Bildung, Erziehung und Betreuung an. Lehrkräfte, Erzieher und Erzieherinnen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Eltern und außerschulische Partner stehen in enger Kooperation. Ganztagsschulen schaffen eine veränderte Lernkultur, indem Zeitstrukturen an Lernrhythmen angepasst werden. Sie intensivieren die individuelle Förderung.

Gem. § 19 Abs. 6 SchulG erhalten die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1-4, in besonderen Fällen auch die der Jahrgangsstufen 5 und 6, ein Angebot ergänzender Förderung und Betreuung, sofern entsprechend § 4 Abs. 2 des Kindertagesförderungsgesetzes ein Bedarf bzw. in den Jahrgangsstufen 5 und 6 ein besonderer Bedarf nachgewiesen wird.

Für Berlin werden im Wesentlichen an den Grundschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt zwei Ganztagsmodelle umgesetzt:

Offener Ganztag

Im Rahmen der verlässlichen Halbtagsgrundschule ist eine kostenfreie Betreuung von 7.30-13.30 Uhr gesichert. Darüber hinaus wird durch Erzieherinnen und Erzieher kostenpflichtig

Betreuung zwischen 6.00 und 18.00 Uhr sowie eine Ferienbetreuung angeboten, sofern dies von den Eltern beantragt wird und ein Bedarf nachgewiesen werden kann.

Gebundener Ganzttag

Die Schülerinnen und Schüler nehmen außerhalb des Unterrichts an kostenfreien Betreuungsangeboten zwischen 7.30 und 16.00 Uhr verpflichtend teil. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, eine Betreuung ab 6.00 Uhr bzw. von 16.00-18.00 Uhr und in den Ferien kostenpflichtig in Anspruch zu nehmen, sofern ein Bedarf nachgewiesen werden kann.

4.4.2 Förderung und Betreuung behinderter Kinder

Integrativ beschulte Kinder, die den Personengruppen des § 35a SGB VIII bzw. den §§ 53, 54 SGB XII angehören, erhalten einen erhöhten bzw. wesentlich erhöhten Personalzuschlag. Zum Ausgleich des erhöhten Betreuungsbedarfs für Schüler/innen mit festgestelltem Integrationsbedarf werden 0,125 Erzieherstellen pro Schüler/in zusätzlich bereit gestellt (A-Kinder). Bei wesentlich erhöhtem Bedarf an pädagogischer Hilfe werden gemäß § 16 Abs. 2 VOKitaFöG 0,5 Erzieherstellen pro Schüler/in zusätzlich bereit gestellt (B-Kinder). Die Feststellung über die Zugehörigkeit zu den Personengruppen gemäß SGB erfolgt durch die jeweils zuständigen Stellen in den Bezirksämtern. Auf dieser Basis und unter Berücksichtigung des sonderpädagogischen Gutachtens und von ggf. vorhandenen Gutachten aus den Kitas wird durch die Schulaufsicht der erhöhte Betreuungsbedarf festgestellt.

Die Personalausstattung erfolgt für Schulen, die mit Personal des öffentlichen Trägers arbeiten, gruppenbezogen, die Personalausstattung für Berlin insgesamt wird auf den Bedarf des Vorjahres begrenzt. **Im Schuljahr 2009/2010** steht gemäß Verwaltungsvorschriften zur Ausstattung der öffentlichen allgemein bildenden Schulen und Internate für Erzieher/innen und Sozialarbeiter/innen ein Gesamtstellenvolumen von **rd. 313 VZE für Facherzieher/innen für Integration in Grundschulen** zur Verfügung. Der aus den Regionen gemeldete und gemäß Rundschreiben Nr. 14/2006 festgestellte Bedarf wird für Schüler/innen mit festgestelltem Integrationsbedarf mit rd. 152 VZE und für Schüler/innen mit wesentlich erhöhtem Integrationsbedarf mit 170 VZE (insgesamt rd. 322 VZE) angegeben.

Schulen, die mit einem freien Träger kooperieren, erhalten den Personalzuschlag in Mitteln auf das Kind bezogen. Eine Begrenzung besteht nicht. Im Schuljahr 2009/2010 stehen für diese Schulen für Schüler/innen mit erhöhtem Personalbedarf rd. 45 VZE, für Schüler/innen mit wesentlich erhöhtem Personalbedarf rd. 61 VZE (insgesamt rd. 106 VZE) zur Verfügung.

Für die ergänzende Förderung und Betreuung an Schulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sind die Gruppengrößen wie folgt festgelegt:

Tabelle 8				
Förderschwerpunkt:	Gruppengröße:		Förderschwerpunkt:	Gruppengröße:
Hören			Sehen	
• gehörlos	8		• sehbehindert	12
• schwerhörig	10		• blind	6
Sprache	12		Geistige Entwicklung	8
Körperliche und motorische Entwicklung	6		Emotionale und soziale Entwicklung	10
Lernen — Jahrgangsstufe 3-10	13,5		Autistische Behinderung	6
Förderstufe I	6			
Förderstufe II	5			

Insgesamt beträgt gemäß Erzieherbedarfsprüfung vom 1.11.2009 für die ergänzende Förderung und Betreuung von Schüler/innen an **Schulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Schuljahr 2009/2010 der Bedarf rd. 355 VZE.**

4.4.3 Ganzttag und Inklusion

Für inklusive Unterrichts- und Erziehungssettings sind verlässliche Rahmenbedingungen, gut strukturierte, anregende, aber auch Sicherheit gebende Lernumgebungen, feste Bezugspersonen, ein gut kooperierendes Pädagogen team und ausreichend Zeit für einen Wechsel von gemeinsamen Lernphasen, individueller Förderung und Entspannung von großer Wichtigkeit. Deshalb bietet sich für inklusive Grundschulen das Konzept der gebundenen Ganztags schulen an. Über die Unterrichtsphasen hinaus ist es unabdingbar, dass auch im Ganztagsbereich fachlich qualifiziertes Personal auf die besonderen zusätzlichen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen eingeht. Unter Berücksichtigung der UN-BRK, des Leitbildes für die offene Ganztagsgrundschule und der SopädVO werden dafür folgende Ziele definiert:

- Würde und Selbstwertgefühl der Kinder zur vollen Entfaltung bringen
- Bestmögliche schulische und soziale Entwicklung sichern
- Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile vornehmen
- Gesellschaftliche Teilhabe und selbständige Lebensgestaltung entwickeln und sichern
- Eigenaktivitäten der Kinder fördern
- Kompetentes Freizeitverhalten entwickeln
- Unterstützung bei Beeinträchtigungen der motorischen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten bieten
- Dialoggerichtete Anleitung zum Auf- und Ausbau von sprachlichem Handeln und der Kommunikationsfähigkeiten zur Bewältigung alltäglicher Bewährungssituationen geben,
- Weitere Lernhilfen zur Unterstützung der Bildungsziele der allgemeinen Schule zur Verfügung stellen.

Deshalb ist es notwendig, an inklusiven Ganztags schulen pädagogisches Personal mit der Zusatzqualifikation „Facherzieherin für Integration“ einzusetzen, um die erhöhten Anforderungen abdecken zu können. Sie benötigen:

- Grundkenntnisse zu Theorien und Modellen inklusiver Pädagogik
- Grundlegendes Wissen zur Kindesentwicklung, Erkennen von Auffälligkeiten in Entwicklungsprozessen, insbesondere zu den Förderschwerpunkten LES
- Strategien zur Prävention und Intervention bei Risikolagen
- Kennen und /oder Entwickeln von Konzeptionen inklusiver Pädagogik
- Kenntnisse zur Förderdiagnostik und Umsetzung der pädagogischen Inhalte in die Förderplanung
- Befähigung zur Auswahl besonderer Fördermaßnahmen
- Führen von Lerndokumentationen
- Befähigung zur partnerschaftliche Kooperation mit Eltern in allen relevanten Bereichen
- Strategien zur Kooperation mit anderen am Erziehungsprozess beteiligten Institutionen
- Fähigkeit zur multiprofessionellen Teamarbeit

Darüber hinaus ist für die Sekundarstufe I, insbesondere die ISS, im Rahmen des Ganztags das Themenfeld „Übergänge/Berufsorientierung“ zu beachten.

4.4.4 Kosten

4.4.4.1 Ganztagsangebote Jahrgangsstufen 1-6

Im Schuljahr 2009/2010 nehmen 68.484 Kinder der Grundschulen und 3.447 Kinder der entsprechenden Altersstufen an Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der ergänzenden Förderung und Betreuung gem. § 19 Abs. 6 SchulG teil.

Annahmen:

- 75 Prozent der derzeit 3.447 an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt betreuten Kinder haben einen erhöhten Personalbedarf (A-Kinder) und 25 Prozent haben einen wesentlich erhöhten Personalbedarf (B-Kinder).
Von 3447 Sch. an Förderzentren sind dann 2585 A-Kinder und 862 B-Kinder.
- $68.484 + 2.585 = 71.069$ Sch. bilden die Basiszahl für die Berechnung des zukünftigen Personalbedarfs für die Inklusion der Schüler/innen LES in Grundschulen bei einer Umsteuerung von 100 Prozent der LES Schüler/innen.
- 4,5 Prozent der zukünftig inklusiv an Grundschulen betreuten 71.069 Kinder haben sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache.
- Für 2585 Schüler/innen, die sich derzeit noch in Förderzentren befinden, erhöht sich der **Grundbedarf**. In der Annahme, dass diese Schüler/innen zukünftig eine gebundene Ganztagschule besuchen, werden $63 \text{ VZE} = \mathbf{2,9 \text{ Mio. €}}$ zusätzlich benötigt.
- $4,5\%$ von 71.069 Sch. = rd. 3.198 Sch. können einen erhöhten Personalbedarf haben.
- Dadurch entsteht rechnerisch ein Bedarf **von ca. 400 VZE für Facherzieher/innen für Integration nach Umsteuerung** ($3.198 \times 0,125 = 399,75$) **für A-Kinder**.

Dem steht gegenüber:

- Ausgehend vom Personalbedarf des Schuljahres 2009/2010 (Stichtag 01.11.2009) an den **Grundschulen** werden im Rahmen der **Integration** rd. 46 Prozent des Stellenbedarfs für Integrationserzieher/innen für A-Kinder (rd. **144 VZE**) und 54 Prozent für B-Kinder (rd. **169 VZE**) aufgewendet.
- Daraus wird geschlossen, dass derzeit auch von rd. 355 VZE (siehe 4.3.2) für Erzieher/innen an **Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkten** 46 Prozent für A-Kinder = rd. **163 VZE** und 54 Prozent für B-Kinder = rd. **192 VZE** aufgewendet werden müssen.

Zusammenfassung des derzeitigen Bedarfs an Fachzieher/inne/n für Integration in den Jahrgangsstufen 1-6 für LES (A-Kinder):

	Schuljahr 2009/10
Integration A-Kinder Freie Träger	45 VZE
Integration A-Kinder Öffentl. Träger	144 VZE
Förderzentren A-Kinder	163 VZE
Summe A-Kinder	352 VZE

Da nicht davon auszugehen ist, dass von den 4,5 Prozent Kindern LES alle auch einen Anspruch auf erhöhten Personalbedarf in Zusammenhang mit der ergänzenden Förderung und Betreuung haben, wird davon ausgegangen, dass auch nach Umsteuerung der Inklusion 352 VZE für Fachzieher/innen für Integration ausreichend sind.

Es verbleibt für die A-Kinder in Grundschulen ein Mehrbedarf von 2,9 Mio. € in der Inklusion.

Annahmen:

- Beim Ausbau inklusiver Grundschulen ist davon auszugehen, dass sich auch der Anteil der Kinder mit schwereren Behinderungen (**B-Kinder**) erhöht. Auf Grund der bisherigen Entwicklung der Zahlen in der Integration geht die Berechnung davon aus, dass von den 862 B-Kindern in den sonderpädagogischen Förderzentren zusätzlich 10 Prozent (86 Kinder) in inklusiven Grundschulen betreut werden. Damit verbleiben 776 Schüler/innen an Förderzentren.
- Zzt. werden für 862 B-Kinder rd. 192 VZE für die ergänzende Förderung und Betreuung verwendet, dies entspricht 0,22 VZE pro Kind an Förderzentren. Wenn gemäß der o.a.

Annahme weiterhin 90 Prozent der B-Kinder in Förderzentren verbleiben, werden für diese 776 Schüler/innen an den Förderzentren weiterhin 171 VZE benötigt.

- Für 86 Schüler/innen, die sich derzeit noch in Förderzentren befinden, erhöht sich der **Grundbedarf**. In der Annahme, dass diese Schüler/innen zukünftig eine gebundene Ganztagschule besuchen, werden 2 VZE = **0,092 Mio. €** zusätzlich benötigt.
- Für die 86 Schüler/innen, die zusätzlich in die Inklusionsgrundschulen kommen, werden darüber hinaus $86 \times 0,5 \text{ VZE} = 43 \text{ VZE}$ für Integrationserzieherinnen benötigt.

Berechnung B-Kinder:

	Schuljahr 2009/10		Personalbedarf bei Inklusion B-Kinder
Integration B-Kinder Freie Träger	61 VZE		61 VZE
Integration B-Kinder Öffentl. Träger	169 VZE		169 VZE
Förderzentren B-Kinder	192 VZE		171 VZE
		86 Sch. aus FöZ	43 VZE
Summe B-Kinder	422 VZE		445 VZE
Mehrbedarf			+ 23 VZE
Mehrbedarf in Mio. €			0,92 Mio. €

Hinzu treten für den erhöhten Grundbedarf 0,092 Mio. € für Erzieher/innen an Grundschulen.

Bei einer Steigerung des Anteils an schwerer behinderten Kindern in der Inklusion an Grundschulen um 86 ergibt dies einen Mehrbedarf von 1,01 Mio. € innerhalb von 4 Jahren.

4.4.4.2 Ganztagsangebote an Integrierten Sekundarschulen, Jahrgangsstufen 7-10

Annahmen LES:

In den ISS haben durchschnittlich 4 Prozent der Schüler/innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich LES. Es wird davon ausgegangen, dass sich auf Grund des höheren Alters und der zunehmenden Reife dieser Schüler/innen keine Auswirkungen auf die Personalausstattung im Ganzttag ergeben.

Annahmen für Schüler/innen mit schweren Behinderungen

Die nachfolgende Berechnung für Schüler/innen mit schweren Behinderungen berücksichtigt in der ersten Zeile die 173 Integrationsschüler (außer LES, Sehbehinderung und Hörbehinderung), die sich im Schuljahr 2009/10 bereits in Haupt-, Real- und Gesamtschulen befinden.

Im Schuljahr 2009/10 befinden sich darüber hinaus 1516 Schüler mit schweren Behinderungen (außer LES, Hör- und Sehbehinderung) in Sonderpädagogischen Förderzentren. In der zweiten Zeile wird auf Grund der bisherigen Zahlenentwicklung und der zu erwartenden Steigerung bei einer Verbesserung des Angebots an inklusiven weiterführenden Schulen von einem Zuwachs in der Integration bis zum Schuljahr 2014/15 im Umfang von 10 Prozent der 1516 Schüler ausgegangen.

Mit dem Übergang von 324 Schüler/innen in die Integration an den weiterführenden Schulen erhöht sich der Bedarf an Erzieher/innen / Sozialarbeiter/innen. Die RV Sek.I sieht im Kostenblatt 32,50 € für eine Leistungsstunde inklusive Sachkosten bei einer Gruppengröße von 25 Schülern im Schuljahr 2011/12 vor. Mit der Reduzierung der rechnerischen Gruppengröße auf 6 Schüler/innen pro Gruppe wird dem erhöhten Personalbedarf für schwer behinderte Jugendliche Rechnung getragen.

Berechnung:

324 Sch.= 54 Gruppen

Betreuungszeit 2,5 Std. an 190 Unterrichtstagen = 475 Std.

54 Gruppen x 475 Std. = 25.650 Leistungsstunden

25.650 Leistungsstunden x 32,50 € = 0,84 Mio. €

Tabelle 11				
	Förderschwerpunkt	Anzahl Schüler	Pro Gruppe à 6 Schüler/innen 1 VZE	X 40.000 €
2009/10	Gb, KbH, gehörlos, blind, Autismus, krank, Schwermehrfachbeh.	173	29 VZE	0,45 Mio. €
2014/15	Gb, KbH, gehörlos, blind, Autismus, chronisch krank, Schwerstmehrfachbeh.	+151	+ 25 VZE	+ 0,39 Mio. €
2014/15	Summe	324	54 VZE	0,84 Mio. €

Bei Endausbau der Integrierten Sekundarschulen im Schuljahr 2014/15 ist für Ganztagsangebote für schwer behinderte Schüler/innen, basierend auf den o.a. Annahmen, ein Mehrbedarf von rd. 0,84 Mio. € jährlich vorzusehen.

Eine Vorlage für die Betreuung schwer behinderter Jugendlicher in den Klassenstufen 7 — 10 („Lebensältere“ Behinderte) befindet sich im Auftrag des Abgeordnetenhauses parallel zum Gesamtkonzept Inklusion in der Erarbeitung. Voraussichtlich 110 der 324 Schüler/innen bilden eine Schnittmenge zwischen beiden Konzepten und sind demgemäß nur einmal rechnerisch zu berücksichtigen.

5. Integrierte Sekundarschulen

Mit der neuen Integrierten Sekundarschule wird es in Berlin ab dem Schuljahr 2010/11 neben dem Gymnasium zukünftig eine hinsichtlich der Bildungsstandards und der Abschluss- und Anschlussperspektiven grundsätzlich gleichwertige Schulart mit besseren Rahmenbedingungen für eine individuelle Förderung und Lernentwicklung geben.

Zwei Ziele stehen für die Integrierte Sekundarschule im Mittelpunkt: Die Verbesserung der individuellen Förderung für alle Schüler/innen und der Abbau des starken Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft sowie Migrationshintergrund und schulischem Erfolg.

Allen Schülerinnen und Schülern soll die Chance geboten werden, sich ihren Fähigkeiten angemessen optimal zu entwickeln und ihre Leistungsfähigkeit zu steigern. Der Leitgedanke des individuellen Lernens und der bestmöglichen Förderung der einzelnen Schüler/innen macht Differenzierungsmaßnahmen erforderlich, um mit heterogenen Lernvoraussetzungen und unterschiedlichem Lernverhalten und Leistungsvermögen angemessen und lernförderlich umgehen zu können.

Die Instrumente, die der individuellen Förderung der Schüler/innen an ISS dienen, berücksichtigen auch die Belange und die besondere Situation der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Schüler/innen gerecht zu werden, gibt es an den Integrierten Sekundarschulen unterschiedlich gestaltete Angebote im Anforderungsniveau, in Bezug auf Lernzugänge und Lernumgebungen, im Grad der für die Arbeit nötigen Selbstständigkeit bzw. Unterstützung sowie im Lebensweltbezug. Dabei unterstützen Diagnoseinstrumente, wie Lernentwicklungsberichte und Förderpläne, fachliche Lernstandserhebungen, wie z.B. LAL⁷⁹ im 7. Jahrgang und die Förderprognosen der Grundschulen die Einschätzung der Schüler/innen und damit deren effektive Förderung. Wird individuelle Förderung dann konsequent realisiert, ist damit bereits ein wesentlicher Teil der benötigten Unterstützung für Kinder mit Behinderungen gewährleistet.

Die Umsetzung der zentralen Themenfelder der Schulstrukturreform bietet für alle Schüler/innen, in besonderem Maße aber auch für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, bessere Rahmenbedingungen:

- Alle integrierten Sekundarschulen werden Ganztagschulen und bieten damit mehr und andere Lern- und Fördermöglichkeiten.

⁷⁹ LAL: ein diagnostisches Instrument zur Überprüfung der Lernausgangslage, in Berlin seit 2006/07 eingesetzt, wird in Brandenburg in diesem Jahr erprobt. Ziel ist der länderübergreifende Einsatz.

- Mit dem „Dualen Lernen“ wird an allen Integrierten Sekundarschulen ein praxisbezogener Lernweg angeboten, der neue, motivierende und individuelle Lernzugänge ermöglicht.
- Die verbindliche Kooperation mit den Oberstufenzentren und eine verstärkte Berufsorientierung bieten bessere Anschlussperspektiven.
- Durchgängig leistungsdifferenzierte Bewertung mit der Möglichkeit zum Erwerb höchstmöglicher Schulabschlüsse wird den individuellen Voraussetzungen aller Schüler/innen besser gerecht.

An guten Erfahrungen, insbesondere vieler Haupt- und Gesamtschulen mit der Integration von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, kann damit unter besseren Rahmenbedingungen angeknüpft werden. Die zusätzliche Möglichkeit der Förderung im Ganztagsbereich mit Schülerarbeitsstunden, die stärkere Praxisorientierung und individuellere und intensivere Berufsvorbereitung werden gerade auch diesen Schüler/innen weitere Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Durch Fusionen von Hauptschulen mit Realschulen können die Erfahrungen der Hauptschulen mit dem gemeinsamen Unterricht und differenzierten Lernformen auf eine breitere Basis gestellt werden. Vorhandene erfolgreiche Förderkonzepte können weiterentwickelt und mehr Schüler/innen zugänglich gemacht werden. Die vorhandene Ausstattung mit zusätzlichen Förderstunden für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird beibehalten; die Integrierten Sekundarschulen werden gemäß den in 4.3 aufgezeigten Möglichkeiten sukzessive zu inklusiven Schulen weiterentwickelt.

6. Beratungs- und Unterstützungssystem

Um die Qualität sonderpädagogischer Förderung im Kontext einer inklusiven Schule zu gewährleisten, bedarf es der Einrichtung eines Beratungs- und Unterstützungszentrums pro Region, das die notwendigen Entwicklungen initiiert und unterstützt, eine qualitativ hochwertige individuelle Förderung sicherstellt und in schwierigen Situationen qualifizierte Ansprechpartner für Eltern und Schulen zur Verfügung stellt. Damit verbindet sich das Ziel, Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf Zugang zu allen Bildungsgängen zu ermöglichen und die allgemeinen Schulen in ihrem Bemühen, eine Pädagogik der Vielfalt zu entwickeln, zu unterstützen.

Inklusive Pädagogik ist kein alleiniges Thema der Sonderpädagogik, sie muss in den allgemeinen Schulen umgesetzt werden. Deshalb ist es erforderlich, dass die Beratungs- und Unterstützungszentren interdisziplinär zusammengesetzt sind und die Kompetenzen, sowohl der Allgemeinpädagogik mit ihrer langjährigen Integrationserfahrung als auch der Sonderpädagogik mit ihrer Fachspezifik, vernetzen. In jedem Bezirk sollte ein solches Beratungs- und Unterstützungszentrum unter Einbindung von Sonderpädagog/inn/en verschiedener Fachrichtungen, erfahrenen Integrationspädagog/inn/en und in enger Kooperation mit der Schulpsychologie entstehen. Im Interesse einer gemeinsamen erfolgreichen Arbeit ist dabei die Kooperation mit der Jugendhilfe, dem Kinder- und Jugendgesundheitsdienst, Kinder- und

Jugendpsychiatrischen Dienst und anderen medizinisch-therapeutischen Einrichtungen sowie der Polizei erforderlich. Die Umwandlung bestehender Förderzentren in Beratungs- und Unterstützungszentren greift deshalb zu kurz.

6.1 Ziele und Aufgaben

Die Arbeit der Beratungs- und Unterstützungszentren in den Regionen unterliegt folgenden übergeordneten Zielsetzungen:

- Sicherstellen einer frühzeitigen präventiven Förderung von Kindern und Jugendlichen zur Vermeidung gravierender Lern- und Entwicklungsprobleme,
- Gewährleisten einer qualitativ hochwertigen sonderpädagogischen Förderung im Rahmen einer inklusiven Lernumgebung an Grund- und weiterführenden Schulen,
- Unterstützung der allgemeinen Schulen bei dem Aufbau eines inklusiven Settings,
- interdisziplinäre Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen im Interesse einer gemeinsamen erfolgreichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Dafür organisieren die Mitarbeiter/innen der Beratungs- und Unterstützungszentren für die sonderpädagogische Qualitätsentwicklung einen kontinuierlichen Fachaustausch im Rahmen von Fachkonferenzen und regionalen Fortbildungen. Interdisziplinär zusammengesetzte Inklusionsberatungsteams begleiten die Schulen in ihrem notwendigen Veränderungsprozess zur inklusiven Pädagogik. Ergänzend werden den Schulen kollegiale Fallberatung und Supervision angeboten.

Um die Qualität der sonderpädagogischen Förderung im inklusiven Unterricht zu gewährleisten, werden Beraterteams für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung sowie Geistige Entwicklung gebildet.

Die Beratung von Eltern umfasst Informationen über Fördernotwendigkeiten und mögliche Förderorte, über begleitende Unterstützungsmaßnahmen sowie Therapien der Sozialhilfeträger und Krankenkassen. Durch die enge Kooperation mit den unterstützenden Diensten können in Problemfällen Mehrfachanträge und lange Wege für Eltern vermieden werden. Bei Bedarf werden sie beim Übergang ihrer Kinder von der Kita in die Schule, von der Grund- in die weiterführende Schule und in berufsorientierende Maßnahmen in Kooperation mit den Arbeitsagenturen, den Oberstufenzentren und der Jugendhilfe unterstützt.

In die künftigen Beratungs- und Unterstützungszentren werden die derzeit in den Regionen tätigen Koordinierungsstellen integriert. Damit wird auch die regionale Zuständigkeit für Diagnostik und die Anerkennung und Organisation von zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen wie z.B. von Schulhelferstunden für Schüler/innen mit Behinderungen verlagert.

Als zusätzliche Unterstützungsangebote können am Nachmittag schulübergreifend Förderprogramme installiert werden, die sich an der speziellen Bedarfslage der Bezirke orientieren, z.B. Gewaltprävention, Adipositas- und Suchtprophylaxe, Prävention von LRS⁸⁰ und Dyskalkulie⁸¹.

6.2 Ausstattung

Die Leitung eines regionalen Beratungs- und Unterstützungszentrums erfolgt durch eine/n Schulleiter/in oder eine/n Schulpsycholog/in/en mit einer Besoldung nach A 15. Die Stelle der stellvertretenden Leitung wird der Besoldungsgruppe A 14 zugeordnet. Dies kann insofern kostenneutral erfolgen, als durch Auslaufen sonderpädagogischer Förderzentren entsprechende Stellen A 15 und A 14 in den Bezirken frei werden.

Ein kleiner fester Stamm von Sonderpädagog/inn/en, Lehrkräften aus Grund- und Oberschulen, Schulpsycholog/inn/en und Sozialpädagog/inn/en wird durch einen Abordnungspool ergänzt, um auf aktuelle Bedarfslagen professionell reagieren zu können. Es wird angestrebt, die Finanzierung weitgehend kostenneutral über auch bisher schon für die sonderpädagogische Förderung eingesetzte Stellen, z.B. für Ambulanzlehrkräfte und über Abordnungstunden aus der Regionalen Fortbildung zu sichern.

Auch hier wird von einer grundsätzlichen Kostenneutralität und Umsteuerung bereits im Haushalt für die sonderpädagogische Förderung befindlicher Personalressourcen ausgegangen. Neben den Leitungsstellen erfolgt die Personalausstattung vorrangig aus dem Pool für Ambulanzlehrkräfte wie folgt:

	2008/09	2011/12	2012/13 ff.
Ambulanzstunden, Koordinierung	111 VZE		
Zentrale Diagnostik		45 VZE	45 VZE - x
Reg. Beratung und Unterstützung		66 VZE	66 VZE + x
	111 VZE	111 VZE	111 VZE

Da die Verfahren neu strukturiert werden, kann zzt. nur von Annahmen ausgegangen werden. In der Planung der Maßnahmen wird dann mit folgenden Prioritäten vorgegangen:

1. Ausstattung der zentralen Diagnostik mit dem erforderlichen Abordnungspool
2. Verwendung der dann noch zur Verfügung stehenden Personalressourcen für die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren
3. Bei Reduzierung des Bedarfs an Diagnostik durch Ausweitung der Inklusion in den Bereichen Lernen, Sprache und Em-Soz entsprechende Erhöhung der Personalausstattung der Beratungs- und Unterstützungszentren

⁸⁰ LRS, Lese-Rechtschreib-Schwäche.

⁸¹ Dyskalkulie: Rechenschwäche.

6.3 Beratungs- und Unterstützungszentren für die Bereiche Hören/Gehörlose, Sehen/Blinde

Für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Hören/Gehörlose, Sehen/Blinde werden regionsübergreifende Beratungs- und Unterstützungszentren eingerichtet und an bereits bestehende Förderzentren angegliedert. Diesen überregionalen Zentren sind für die fachspezifische Diagnostik, Beratung und Unterstützung der Eltern und die Gewährleistung von fachlich hochwertiger sonderpädagogischer Förderung der betroffenen Schülerinnen und Schüler zuständig. Neben der schülerbezogenen Arbeit obliegen ihnen die Organisation von Fachaustausch sowie die Durchführung spezifischer überregionaler Fortbildungen. Dabei ist die Kooperation mit den regionalen Beratungszentren zu gewährleisten.

7. Qualifizierung des Personals

7.1 Ausbildung 1. und 2. Phase

Veränderte Strukturen und Inhalte in der Berliner Schule erfordern auch Anpassungen in der Lehrerausbildung. Da diese Prozesse von der Konzipierung bis zum Wirksamwerden einige Jahre dauern, sind die Veränderungen so zu gestalten, dass sie in beiden Phasen zeitgleich greifen. So wird es auch bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Rahmen von Studium und Vorbereitungsdienst sein. Zu verändernde Studienordnungen müssen einhergehen mit inhaltlichen Anpassungen im Vorbereitungsdienst.

Bereits in den bisherigen lehramtsbezogenen Studiengängen mit Abschluss Staatsexamen sowie in den gestuften lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen und im Vorbereitungsdienst ist das Thema der sonderpädagogischen Förderung und der Umgang mit Heterogenität Bestandteil der Ausbildung.

Die Erprobungsphase für die lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge auf der Grundlage des 12. Lehrerbildungsänderungsgesetzes vom 05.12.2003 endet am 30.09.2012. Bis dahin werden die Studiengänge intern und extern evaluiert sein. Im Rahmen der sich anschließenden Überarbeitung der Studiengänge werden auch die berufswissenschaftlichen Anteile einer Überprüfung unterzogen, wobei Themen wie der Umgang mit Heterogenität und die Inklusion deutlich zu verstärken sind. Dies gilt für die erziehungswissenschaftlichen Module ebenso wie für die fachdidaktischen Inhalte.

Im Rahmen des Vorbereitungsdienstes fand die sonderpädagogische Förderung in den letzten Jahren in den allgemein bildenden und den berufsbildenden Fächern bereits inhaltliche Berücksichtigung. Im Zuge der Modularisierung des Vorbereitungsdienstes wird bei der Konzipierung der Bausteine für die Module darauf geachtet werden, dass u. a.

Themenstellungen wie Diagnostik, inklusive Konzepte, Entwicklung von Förderplänen, Kenntnis von Unterstützungssystemen verstärkt und explizit ihren Platz finden werden.

Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit sonderpädagogischen Fachrichtungen werden seit einigen Jahren bereits auch allgemein bildenden Schulen zur Ausbildung zugewiesen, sofern dort Integrationsmaßnahmen durchgeführt werden und sie in Klassen unterrichten können, in denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult werden. In der Zweiten Lehrerprüfungsordnung ist festgelegt, dass diese Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ihre unterrichtspraktische Prüfung im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ablegen können.

Im Frühjahr 2010 finden bereits die ersten Qualifizierungsveranstaltungen für Seminarleiterinnen und Seminarleiter zu inklusiven Konzepten, den rechtlichen Grundlagen und der Frage, wie und in welcher Form daraus Konsequenzen für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst ergeben, statt. Diese Auftaktveranstaltungen werden später auch auf die Fächer und die Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter ausgeweitet und somit in der fachlichen Ausbildung ebenso Berücksichtigung finden. Zusätzlich sollte die in einzelnen Seminaren zwischen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern der sonderpädagogischen Fachrichtungen und denen aus allgemein bildenden Fächern begonnene Kooperation an allgemein bildenden Schulen, sogenannte Tandem-Bildungen, ausgebaut und intensiviert werden. Die rechtlichen Grundlagen werden im Hinblick auf eine notwendige Anpassung überprüft.

7.2 Schulentwicklungsberatung und Fortbildung

Inklusive Pädagogik verfolgt umfassend und konsequent die Zielsetzung der 2009 eingeleiteten Schulstrukturreform als Antwort des Bildungssystems auf die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen, die die Berliner Schulen besuchen und verlangt gleichzeitig eine Expertise im Umgang mit speziellen Behinderungen.

Die Schulentwicklungsberatung und Fortbildung im Bereich der inklusiven Pädagogik bezieht sich zum einen auf die im Rahmen der Schulstrukturreform bereits bestehenden Angebote zum individuellen und ganztägigen Lernen als Voraussetzung für gemeinsame Bildung und Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern. Zum anderen müssen besondere Angebote zur speziellen Lernunterstützung und Erziehung von behinderten Kindern im Rahmen der inklusiven Schule aufgestellt werden, die sich auf die konzeptionelle Einbindung ins Schulprogramm bis hin zur praktischen Umsetzung der inklusiven Pädagogik im Schulalltag durch das pädagogische Personal beziehen. Dementsprechend richten sich die besonderen Angebote an unterschiedliche Adressaten.

Im Bereich der inklusiven Pädagogik wird zusätzlicher Beratungs- und Fortbildungsbedarf der Schulen und des pädagogischen Personals im Rahmen der regionalen Fortbildung wie folgt veranschlagt.

Führungskräfte

Besondere Inhalte der Führungskräftequalifikation durch das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg werden sein:

- Vermittlung von Kenntnissen zum Thema Diversity
- Einführung und Steuerung multiprofessioneller Teamarbeit,
- Erstellen einer Fortbildungsplanung hinsichtlich inklusiver Pädagogik,
- Entwicklung einer konstruktiven Haltung der Schulgemeinschaft hinsichtlich einer inklusiven Schulkultur.

Zeitlicher Umfang: 2011 — 2014

Anzahl der Teilnehmer: 48 pro Jahr

Zusätzliche Kosten: 10.000 € für Honorarmittel pro Jahr über insgesamt 4 Jahre

Schulkollegien

In der regionalen Fortbildung wird Schulkollegien für die Entwicklung der inklusiven Schule schulinterne Fortbildung und Prozessbegleitung zu folgenden Inhalten angeboten:

- Vermittlung von Kenntnissen zum Umgang mit Diversity
- Entwicklung einer Konzeption zur inklusiven Pädagogik für das Schulprogramm,
- Umsetzungsplanung der pädagogischen Konzeption für das individuelle und ganztägige Lernen unter Einbeziehung der besonderen Anforderungen,
- Entwicklung der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams.

Zeitlicher Umfang: 2011 — 2014

Anzahl der Schulen: 48 pro Jahr

Kosten: 40.000 € für Schulentwicklungsberatung und Diversity-Training pro Jahr über insgesamt 4 Jahre

Regionale Netzwerke

Im Rahmen der regionalen Fortbildung werden Netzwerke aufgebaut, die schulübergreifend das Thema Diversity und Inklusion zum Inhalt haben und weiterentwickeln. Für Aufbau, Koordination und Begleitung dieser regionalen Netzwerke werden Multiplikatoren ausgebildet.

Zeitlicher Umfang: 2011 — 2014

Anzahl der Teilnehmer: 300 pro Jahr

Kosten: 6.000 € für Honorarmittel und Kick-Off-Veranstaltungen pro Jahr über insgesamt 4 Jahre

Fachkräfte (Sonderpädagog/inn/en der jeweiligen Fachrichtung)

Für die notwendige Unterstützung der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen im Schulalltag und die Beratung der unterrichtenden Lehrkräfte und Erzieher/innen wird eine gezielte Fortbildung konzipiert. Diese Expertenfortbildung wird in den unterschiedlichen sonderpädagogischen Fachrichtungen angeboten.

Zeitlicher Umfang: 2011 — 2014

Anzahl der Teilnehmer: 24 pro Jahr

Kosten: 6.000 € für Honorarmittel für externe Anbieter pro Jahr über insgesamt 4 Jahre

Insgesamt ist für die o.g. Maßnahmen ein Fortbildungsbudget von 62.000 € jährlich über einen Zeitraum von vier Jahren anzusetzen.

7.3 Weiterbildung

Im Jahr 2010 werden 100 Erzieherinnen und Erzieher in einer vom Zentralen Stellenpool finanzierten Maßnahme zu Integrationserzieher/inne/n weitergebildet.

Eine gezielte Weiterbildung von ausgewählten Lehrkräften, Sonderpädagog/inn/en und Erzieher/inne/n in inklusiver Pädagogik wird notwendig sein, damit sie neben einer behinderungsadäquaten Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler eine unterstützende Rolle in ihren Kollegien hinsichtlich der Entwicklung der inklusiven Schule einnehmen können. Dazu wird ein Weiterbildungskonzept erarbeitet.

Die spezielle Qualifizierung des pädagogischen Personals zum Thema inklusive Pädagogik wird wie folgt veranschlagt:

Zeitlicher Umfang: 2012 — 2015, Laufzeit eines Kurses 1,5 Jahre mit 4 Unterrichtseinheiten wöchentlich

Anzahl der Teilnehmer: 26 pro Kurs

Kosten: 10.400 € für Honorar- und Sachmittelmittel und 80 Abordnungsstunden für Referenten und Teilnehmer pro Kurs

8. Implementierung

Die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung setzt bei der Implementierung der inklusiven Schulentwicklung auf den Weg der Überzeugung und Erprobung auf freiwilliger Basis durch Schulversuche.

Seit der Ratifizierung der UN-BRK im März 2009 besteht auf allen Ebenen ein großer Informations- und Diskussionsbedarf. Dies wurde durch die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung genutzt, um u.a. in Schulaufsichts- und Schulleitersitzungen, im Landeselternausschuss, im Landesschulbeirat, bei den Schulärzten, den Seminarleitern und Bezirksstadträten über die Ausgangslage zu informieren und für die Notwendigkeit der Umsteuerung zu werben. Auf der Sitzung der AG „Menschen mit Behinderungen“, die auf Initiative des Landesbehindertenbeauftragten für Menschen mit Behinderung in der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung unter Beteiligung von Vertretern des Landesbeirats für Menschen mit Behinderungen, einer Vertreterin der Bezirksbehindertenbeauftragten und SenIntArbSoz regelmäßig tagt, wurden im April 2010 die Eckpunkte des Umsteuerungskonzepts vorgestellt und diskutiert.

In die Implementierung ist auch das LISUM intensiv einbezogen. Dort werden derzeit den Prozess unterstützende Materialien entwickelt, in Veranstaltungen für Führungskräfte und schulische Initiativen, die sich auf den Weg der Umsteuerung machen, wird dies durch fachliche Inputs unterstützt und begleitet. Da es eine hohe Übereinstimmung bzgl. der Ziele der inklusiven Umsteuerung mit dem Land Brandenburg gibt, werden auch hier die Möglichkeiten des Austauschs und der Kooperation genutzt.

Alle Maßnahmen zielen darauf ab, eine veränderte Einstellung zum Umgang mit Menschen mit Behinderungen und besonderen Befähigungen zu erreichen. Veränderte Haltungen in der allgemeinen Schule beim Umgang mit Unterschieden und Abweichungen im Lern- und Sozialverhalten, bei den physischen und psychischen Voraussetzungen der einzelnen Schüler/innen schaffen die Grundlage für den Entwicklungsprozess.

Durch die Einrichtung von Schulversuchen werden in den Bezirken Erfahrungen gesammelt. Schulen, die Interesse an der Umsteuerung haben, werden dabei gezielt unterstützt und entwickeln sich zu „Keimzellen“ der inklusiven Entwicklung auf bezirklicher Ebene.

Grundlage der schrittweisen Implementierung ist die verlässliche Absicherung der personellen und sächlichen Ressourcen für alle an der Umsteuerung teilnehmenden Schulen. Dabei erfolgt die Berechnung der Ressourcenzuteilung auf der Basis der unter Abschnitt 4 dargestellten Prinzipien.

Zur qualitativen Absicherung der inklusiven Beschulung werden, wie in Abschnitt 6 dargestellt, Beratungs- und Unterstützungszentren in den Bezirken benötigt. Erste Beratungs- und Unterstützungszentren in den Regionen sollen eingerichtet werden.

Das Inklusionskonzept für öffentliche Schulen Berlins ist nicht 1:1 auf Privatschulen übertragbar, da diese nicht verpflichtet sind, bestimmte Schülerinnen und Schüler aufzunehmen. Ohne Änderungen im Finanzierungssystem (insbesondere der Ersatzschulzuschussverordnung) würde die Inklusion allerdings wegen erhöhter Schüler-Lehrer-Relationen an öffentlichen Schulen zu Mehrkosten bei der Privatschulfinanzierung führen.

Hinsichtlich der Privatschulfinanzierung wird eine Weiterentwicklung der Finanzierungssystems angestrebt, die die Kostenneutralität der Umsetzung des Inklusionskonzeptes in öffentlichen Schulen hinsichtlich der Zuschusshöhe an Privatschulen gewährleistet. Die Zuschüsse für Privatschulen werden bisher nach Schularten differenziert, unter anderem nach Grundschulen, Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien und Sonderschulen, weiter differenziert nach Förderschwerpunkten. Wenn die Förderzentren für die Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-soziale Entwicklung sowie Sprache weitgehend aufgelöst und ihre Aufgaben von Regelschulen übernommen werden und für die anderen Förderschwerpunkte inklusive allgemeine Schwerpunktschulen einen großen Teil der Schülerinnen und Schüler betreuen, bedarf auch das Finanzierungssystem für Privatschulen einer Weiterentwicklung, Differenzierung und Anpassung. Dabei wird – entsprechend dem Berichtsauftrag des Abgeordnetenhauses (Hauptausschussbeschluss vom 24.3.2010) – zu

prüfen sein, wie sich die Durchführung von gemeinsamem Unterricht und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf die Bemessung der Zuschüsse auswirkt.

8.1 Modellvorhaben

Zur Erprobung der Umsetzung des Inklusionskonzepts werden seit dem Schuljahr 2009/10 bereits in den Bezirken Tempelhof-Schöneberg und Marzahn-Hellersdorf zwei Schulversuche durchgeführt.

Bei den zwei in Tempelhof-Schöneberg teilnehmenden Schulen, der Grundschule am Barbarossaplatz (07G18) und der Annedore-Leber-Grundschule (07G30) handelt es sich um bereits erfahrene Integrationsgrundschulen, die sich zum Ziel gesetzt haben, im Schulversuch die Rahmenbedingungen für inklusive Schwerpunktschulen zu erproben. Dabei sollen bewährte Strukturen weitergeführt, entwickelt und verändert werden. In diesem Zusammenhang ist es das Ziel, effektive Verfahren der begleitenden Förderdiagnostik und -planung ohne sonderpädagogisches Feststellungsverfahren sowie die Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Beschulung auch für Schülerinnen und Schüler mit schweren Behinderungsformen zu erproben.

Die Ausstattung der Schulen erfolgt auf der Basis des Schuljahres 2008/09, der Schulversuch ist dadurch kostenneutral.

Am Schulversuch INKA⁸² in Marzahn-Hellersdorf nehmen 6 Grundschulen teil: die Bücherwurm-Schule am Weiher (10G19), die Kolibri-Grundschule (10G22), die Friedrich-Schiller-Grundschule (10G26), die Mahlsdorfer-Grundschule (10G30), die Kiekemal-Schule (10G32) und die Ulmen-Grundschule (10G33). Der Schulversuch geht den in den Abschnitten 3.1 bis 3.3 im vorliegenden Konzept geplanten Weg der Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung in den Bereichen LES. Ziel ist die Erprobung und systematische Entwicklung der Förderkompetenz der teilnehmenden Grundschulen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen und Emotional-soziale Entwicklung. Auch hier werden im Sinne des systemischen Inklusionsgedankens Verfahren der begleitenden Förderdiagnostik und -planung erprobt, ohne Feststellungsverfahren für diese Schülerklientel durchzuführen. Dabei werden insbesondere die Entkopplung der Förderbedarfsfeststellung von der Ressourcenzuweisung und die Verwendung verlässlich zugewiesener sonderpädagogischer Förderstunden erprobt. Parallel werden prozessbegleitende Werkstätten eingerichtet, die die Entwicklung unterstützen und evaluieren und das Ziel haben, Kooperationen mit Jugendhilfe, Gesundheit und Schulpsychologie zu fördern.

Die materiellen und personellen Ressourcen der sukzessiv auslaufenden Erwin-Strittmatter-Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen werden anteilig in die

⁸² INKA - Inklusive Schule auf dem Weg.

teilnehmenden Grundschulen verlagert. Der Schulversuch ist dadurch kostenneutral für das Land Berlin.

Im Schuljahr 2009/10 haben sich, angeleitet und unterstützt durch die regionale Schulaufsicht, die Bezirke Friedrichshain-Kreuzberg, Pankow, Steglitz-Zehlendorf und Reinickendorf auf den Weg gemacht; sie planen entsprechende Umsteuerungen im Rahmen von Schulversuchen mit dem Ziel, diese in den Schuljahren 2010/11 oder 2011/12 umzusetzen. Weitere Bezirke haben ihr Interesse signalisiert, im Schuljahr 2010/11 Konzepte zur Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung in Richtung inklusiver Beschulung an allgemeinen Schulen zu entwickeln. Marzahn-Hellersdorf plant eine deutliche Ausdehnung der an INKA teilnehmenden Grundschulen, ein Konzept für INKA II befindet sich derzeit in der Abstimmungsphase.

8.2 Schulentwicklungs - Teilplan „Inklusion“

Der geltende Schulentwicklungsplan 2006 - 2011 des Landes Berlin vom Juni 2006 wird beginnend ab Herbst 2010 für die Jahre 2012 bis 2017 fortgeschrieben. In Ergänzung des Inklusionsberichts wird er darstellen, welche Voraussetzungen für die Verwirklichung des im Schulgesetz enthaltenen „Vorrangs des gemeinsamen Unterrichts“ erforderlich sind und wie diese künftig gewährleistet werden können. Neben den wesentlichen inhaltlichen Zielsetzungen des gemeinsamen Unterrichts wird der SEP vor allem die quantitativen und organisatorischen Aspekte der Umsetzung beschreiben. Er wird Handlungsgrundlage für Schulträger und Schulaufsichtsbehörde sein.

Die Bestandserfassung und Bestandsanalyse sowie Festlegung von Kategorien für die als Schwerpunktschulen vorzusehenden Schulstandorte auf Grundlage einheitlicher Planungsparameter sowie abgestimmter Raum- und Standortkapazitäten finden in einigen Bezirken aktuell bereits statt. Ab Mitte des Jahres 2011 werden voraussichtlich erste Konzepte vorliegen.

Gemäß § 109 Schulgesetz von Berlin stellen die Bezirke im Rahmen der Schulentwicklungsplanung für Berlin bezirkliche Schulentwicklungspläne auf. Die darin enthaltenen Aussagen sollen Bestandteil des Entwurfs des SEP des Landes werden, der im Sommer 2011 als Entwurf vorliegen soll. Die bezirklichen Schulnetzpläne der Schwerpunktschulen sowie die jeweiligen standortgenauen Aussagen zu allen anderen Schularten unter Berücksichtigung der Inklusion sollten daher bis zum Frühjahr 2011 vorliegen. Die Bezirke werden darüber entsprechend in Kenntnis gesetzt.

Es ist geplant, die derzeit bestehenden Grund- und weiterführenden Schulen bzw. die Förderzentren in das künftige System der Inklusionsschulen durch Umwandlungen oder Zusammenlegungen zu überführen.

8.3 Rechtliche Auswirkungen

In der 202. Amtschefskonferenz der Kultusministerkonferenz am 29.04.2010 wurde einstimmig durch die Ländervertreter/innen ein Diskussionspapier zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention beschlossen, in dem auch die rechtlichen Aspekte der Umsetzung in der schulischen Bildung formuliert sind. Darin wird betont, dass Artikel 24 eine staatliche Verpflichtung begründet, die allerdings unter dem Vorbehalt der progressiven Realisierung steht und deren Umsetzung wegen der Komplexität nur längerfristig und schrittweise erfolgen kann. „Die Behindertenrechtskonvention ist für alle Träger öffentlicher Gewalt und damit für den Bund, die Länder und die Kommunen völkerrechtlich verbindlich. Soweit die schulische Bildung betroffen ist, liegt die Umsetzung nach der Kompetenzordnung des Grundgesetzes vor allem in den Händen der Länder und Kommunen... Subjektive Rechtsansprüche werden erst durch gesetzgeberische Umsetzungsakte begründet.“⁸³

Durch die Festschreibung des Vorrangs des gemeinsamen Unterrichts in § 36 Absatz 2 des Berliner Schulgesetzes ist bereits ein wesentlicher Schritt in der Umsetzung des in Artikel 24 der UN-BRK geforderten unentgeltlichen, gleichberechtigten und integrativen Zugangs zur allgemeinen Schule realisiert. Dennoch sind einige Anpassungen des Schulgesetzes erforderlich.

Vor dem Hintergrund der UN-BRK und der fortgeschrittenen Erfahrung mit der Integration von Schüler/innen aller Behinderungsarten an den Berliner Grund- und Oberschulen sollte der in § 37 Absatz 3 formulierte Vorbehalt zur Aufnahme in eine allgemeine Schule so verändert werden, dass bei Elternwunsch nach gemeinsamer Beschulung dieser wohnortnah zu realisieren ist, ohne dass allerdings der Anspruch auf eine spezifische allgemeine Schule besteht. Dies erfordert auch eine Umformulierung von § 38 Absatz 2 SchulG.

Zum Förderschwerpunkt Sprache wurde im Abschnitt 3.3 ein Konzept zur Umsteuerung mit der Konzentration auf den Schulbeginn und der Notwendigkeit einer frühzeitigen Reintegration in die allgemeinen Schulen entwickelt. Die sich daraus ergebende Veränderung der Organisation spezifischer sonderpädagogischer Klassen nur noch während der Grundschulzeit muss in § 38 Absatz 1 SchulG formuliert werden.

Die Einrichtung bezirklicher Beratungs- und Unterstützungszentren — wie in dieser Vorlage unter 6. beschrieben — muss zu einer Veränderung von § 38 Absatz 3 führen.

⁸³ Diskussionspapier der KMK, S. 1.

8.4 Finanzielle Auswirkungen

8.4.1 Darstellung des Mehrbedarfs

8.4.1.1 Berechnung bei einer vollständigen Umstellung von LES

In der nachfolgenden Synopse werden die finanziellen Auswirkungen, die sich auf der Basis des Umsteuerungskonzepts ergeben, zusammenfassend dargestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich um eine fiktive Berechnung handelt, die von der vollständigen Umsetzung des Konzepts innerhalb von 4 Jahren ausgeht.

Tabelle 12 Personalmehrbedarf sonderpädagogische Förderung im Unterricht und Facherzieher/innen für Integration für die Ergänzende Förderung und Betreuung bei vollständiger Umsteuerung von LES			
Bereich	Bemerkungen	Bedarf VZE	Bedarf in Mio. €
3.4 Lehrkräfte Schwerpunkt- schulen	Erhöhung des Anteils von Schüler/inne/n mit schweren Behinderungen (außer LES) in der Inklusion um 10 Prozent der Schüler/innen, die derzeit in Förderzentren beschult werden = 337 Schüler/innen	+ 27 VZE	+ 1,40
4.1.3 Lehrkräfte Grundschule	Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung LES in die Grundschulen innerhalb von 4 Jahren	- 14 VZE	- 0,70
4.1.4 Lehrkräfte Jahrgangsstufen 7 — 10	Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung LES in den Jahrgangsstufen 7 — 10 innerhalb von 4 Jahren	+ 18 VZE	+ 0,90
4.4.4.1 Ganztag Grundschule LES (A-Kinder)	Umsteuerung LES in die Grundschulen innerhalb von 4 Jahren (fiktiv bei vollständiger Umsteuerung aus den Förderzentren in die Grundschulen)	-	-
4.4.4.1 Ganztag Grundschule LES (A-Kinder)	Umsteuerung innerhalb von 4 Jahren: Erhöhung des Grundbedarfs (Vergütungsgruppe VIb/Vc incl. Sachkosten)	+ 63 VZE	+ 2,9
4.4.4.1 Ganztag Grundschule (B-Kinder)	Umsteuerung innerhalb von 4 Jahren: Erhöhung des Grundbedarfs (Vergütungsgruppe VIb/Vc incl. Sachkosten)	+ 2 VZE	+ 0,09

4.4.4.1 Ganztag Grundschule (B-Kinder)	Umsteuerung innerhalb von 4 Jahren: Erhöhung der integrativen Beschulung um 10% der Schüler mit schweren Behinderungen aus Förderzentren (Gb, Blinde, Gehörlose, Autisten)	+23 VZE	+ 0,92
4.4.4.2 Ganztag Kl. 7 — 10 LES (A-Kinder)	Umsteuerung LES innerhalb von 4 Jahren (fiktiv bei vollständiger Umsteuerung aus Förderzentren in Sekundarschulen)	-	-
4.4.4.2 Ganztag Kl. 7 - 10 schwere Behinderungen (B-Kinder)	Umsteuerung innerhalb von 4 Jahren: „B-Schüler“, die bereits integrativ in Sekundarschulen beschult werden+ Erhöhung um 10% der Schüler an Sonderschulen (Gb, bl., gehörl., Aut.) (Berechnung nach Leistungsstunden)		+ 0,84
3.4 PU/ Betreuer	Verlagerung von PU- und Betreuerstellen an allgemeine Schulen gemäß dem bereits für Förderzentren gültigen Schlüssel, berechnet an der Anzahl und Schwere der Behinderung der Schüler/innen	-	-
Summe	Nach vollständigem Ausbau im Jahr 2015/16		+ 6,35 Mio. €

Bei der Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung wird von einem Zeitraum von 4 Jahren ausgegangen, in dem in den Grundschulen ab Klasse 3 und in den weiterführenden Schulen ab Kl. 7 die durch die Umsteuerung bedingten Veränderungen hoch wachsen.

8.4.1.2 Berechnung bei Erhalt einiger Förderzentren LES

Die Darstellung und Berechnung im Text erfolgte vor der Annahme, dass 100 Prozent aller Schüler/innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf LES innerhalb von 4 Jahren in Grundschulen und weiterführenden Schulen beschult werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass insbesondere in den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen weiterhin Eltern das Förderzentrum als Schulort wählen werden. Deshalb wird bei den Gesprächen mit den Schulträgern der Bezirke für den künftigen Schulentwicklungsplan davon ausgegangen, dass im Schnitt in jedem Bezirk zwei Förderzentren erhalten bleiben. Wenn in jedem Bezirk im Schnitt 100 Schüler/innen - dies entspricht 1200 Schüler/innen insgesamt - auch nach Ablauf von 4 Jahren in Förderzentren Lernen und Sprache verbleiben, reduzieren sich die Mehrkosten deutlich.

Tabelle 13 Personalmehrbedarf sonderpädagogische Förderung im Unterricht und Facherzieher/innen für Integration für die Ergänzende Förderung und Betreuung bei Verbleib von 1200 LES-Schülern in FöZ			
Bereich	Bemerkungen	Bedarf VZE	Bedarf in Mio. €
3.4 Lehrkräfte Schwerpunkt- schulen	Erhöhung des Anteils von Schüler/inne/n mit schweren Behinderungen (außer LES) in der Inklusion um 10 Prozent der Schüler/innen, die derzeit in Förderzentren beschult werden = 337 Schüler/innen	+ 27 VZE	+ 1,40
4.1.3 Lehrerkräfte Grundschule	Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung LES in die Grundschulen innerhalb von 4 Jahren	- 57 VZE	- 2,85
4.1.4 Lehrerkräfte Jahrgangsstufen 7 — 10	Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung LES in den Jahrgangsstufen 7 — 10 innerhalb von 4 Jahren	- 19,6 VZE	- 0,98
4.4.4.1 Ganztag Grundschule LES (A-Kinder)	Umsteuerung LES in die Grundschulen innerhalb von 4 Jahren (fiktiv bei vollständiger Umsteuerung aus den Förderzentren in die Grundschulen)	-	-
4.4.4.1 Ganztag Grundschule LES (A-Kinder)	Umsteuerung innerhalb von 4 Jahren: Erhöhung des Grundbedarfs (Vergütungsgruppe VIb/Vc incl. Sachkosten)	+ 54 VZE	+ 2,48
4.4.4.1 Ganztag Grundschule (B-Kinder)	Umsteuerung innerhalb von 4 Jahren: Erhöhung des Grundbedarfs (Vergütungsgruppe VIb/Vc incl. Sachkosten)	+ 2 VZE	+ 0,09
4.4.4.1 Ganztag Grundschule (B-Kinder)	Umsteuerung innerhalb von 4 Jahren: Erhöhung der integrativen Beschulung um 10% der Schüler mit schweren Behinderungen aus Förderzentren (Gb, Blinde, Gehörlose, Autisten)	+23 VZE	+ 0,92
4.4.4.2 Ganztag Kl. 7 — 10 LES (A-Kinder)	Umsteuerung LES innerhalb von 4 Jahren (fiktiv bei vollständiger Umsteuerung aus Förderzentren in Sekundarschulen)	-	-
4.4.4.2	Umsteuerung innerhalb von 4 Jahren:		+ 0,84

Ganztag Kl. 7 - 10 schwere Behinderungen (B-Kinder)	„B-Schüler“, die bereits integrativ in Sekundarschulen beschult werden+ Erhöhung um 10% der Schüler an Sonderschulen (Gb, bl., gehörl., Aut.) (Berechnung nach Leistungsstunden)		
3.4 PU/ Betreuer	Verlagerung von PU- und Betreuerstellen an allgemeine Schulen gemäß dem bereits für Förderzentren gültigen Schlüssel, berechnet an der Anzahl und Schwere der Behinderung der Schüler/innen	-	-

Summe Ab 2015/16 bei Verbleib von 1200 Sch. LES in Förderzentren **+ 1,90 Mio €**

Für die Fort- und Weiterbildung ist zu prüfen, in wie weit es möglich ist, durch Umverteilung und Schwerpunktsetzung die erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen für die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung anzubieten.

Da vor allem im Bereich der ergänzenden Förderung und Betreuung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Integrierten Sekundarschulen noch keine Erfahrungen vorliegen, sind die oben dargestellten Ausstattungsmodelle, insbesondere bzgl. der Jugendlichen mit schweren Behinderungen, am Ende des Schuljahres 2013/14 zu evaluieren und ggf. zu korrigieren.

Für die Personalausstattung für die sonderpädagogische Förderung im Unterricht und in der ergänzenden Förderung und Betreuung durch Fachzieher/innen für Integration bedeutet dies bei einem angenommenen Start im Schuljahr 2012/13 folgenden Mehrbedarf:

Tabelle 14	Personalmehrbedarf in Jahren
2012/13	0,48 Mio. €
2013/14	0,95 Mio. €
2014/15	1,43 Mio. €
2015/16	1,90 Mio. €

8.4.2 Gegenfinanzierung

Der oben beschriebene Mehrbedarf wird wie folgt gegenfinanziert:

Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden bei Umsteuerung LES

Durch Reduzierung der Förderzentren LES von 51 im Schuljahr 2008/09 auf angenommene 24 im Schuljahr 2016/17 bei gleichzeitiger Erhöhung der Schülerzahl in 27 Grundschulen ergibt eine Ersparnis bei den Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden für Schulleiter/innen, Konrektor/innen und Klassenleiterstellen im Umfang von ca. 1,32 Mio.

Zulage für Lehrkräfte an Förderzentren

Lehrkräfte A 12, die an Förderzentren eingesetzt sind, erhalten eine monatliche Zulage von 100 €. Im Schuljahr 2008/09 befanden sich 2.447 aktive Lehrkräfte an den Förderzentren, davon hatten 1530 keine sonderpädagogische Ausbildung. Wenn davon ausgegangen wird, dass nach der Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung davon 800 Lehrkräfte in allgemeinen Grund- und weiterführenden Schulen eingesetzt werden, entfällt die monatliche Zulage von 100 €. Dies ergibt eine Ersparnis von ca. 0,96 Mio. €.

Profilbedarf II

Gemäß Verwaltungsvorschriften für die Organisation des Schuljahres erhalten Förderzentren pro Schüler/in 0,08 Std. für die Profilbildung. In den Grundschulen beträgt der Profilbedarf dagegen 0,02 Std. pro Schüler/in und in den Integrierten Sekundarschulen 0,01 Std. Durch die Umsteuerung ergibt sich aus dem Profilbedarf II eine Ersparnis von 0,73 Mio. €.

Zusammenstellung der Gegenfinanzierung

Tabelle 14	Gegenfinanzierung	
Maßnahme	VZE	Mio. €
A/E - Stunden		1,32
Zulage für Lehrkräfte		0,96
Profilbedarf II		0,73
Summe		3,01 Mio. €

Darüber hinaus werden die Stellenspitzen für Schulleiter- und Konrektorenstellen von 14 Förderzentren wegfallen.

Da die Summe der aufgezeigten Gegenfinanzierung den Mehrbedarf um 1,11 Mio. € übersteigt, verbleibt eine Ressourcenreserve für bisher nicht geplante Maßnahmen, z.B. eine verstärkte Ausstattung der Beratungs- und Unterstützungszentren bzw. eine bessere Ausstattung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für den Bereich Inklusion.

8.5 Zeitplanung

Schuljahr 2009/10

- Erarbeitung der Konzeption
- Information der schulischen Öffentlichkeit
- Erarbeitung der Abgeordnetenhausvorlage
- Schulversuche in zwei Bezirken

Schuljahr 2010/11

Das Konzept zur Umsteuerung wird fertig gestellt und mit allen Beteiligten intensiv diskutiert. Parallel dazu beginnen die Planungen in den Bezirken und in den Schulen. Regionale Konzepte werden erstellt und zwischen Schulen, Schulaufsicht und Schulträger abgestimmt. Nach der Entscheidung über das Konzept zur Inklusion in den Berliner Schulen ist vorrangig für die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung die Veränderung der Zuweisung der Personalressourcen unabhängig vom Ort der sonderpädagogischen Förderung zu planen.

Das Konzept für die zentral gesteuerte Diagnostik wird erstellt und mit dem Ziel der Veränderung des Verfahrens im Schuljahr 2011/12 vorbereitet.

Schuljahr 2011/12

Das Schuljahr 2011/12 dient vorrangig der Vorbereitung der Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung. Weitere Schulversuche dienen der Implementierung in den Regionen und der Erprobung auf Schulebene.

Das Schulgesetz und die von der Umsteuerung berührten Verordnungen werden verändert. Im Schulgesetz wird der Vorbehalt für gemeinsamen Unterricht aufgehoben. Bei Elternwunsch soll jedem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein inklusiver Schulplatz zur Verfügung gestellt werden. Dazu wird parallel mit den Bezirken über die Gewährleistung entsprechender Schulplätze und die Einrichtung von inklusiven Schwerpunktschulen beraten.

Parallel dazu nimmt die zentral gesteuerte Diagnostik ihre Arbeit für alle Feststellungsverfahren auf.

Die Bezirke erstellen einen Teilplan „Inklusion“ als Bestandteil des Schulentwicklungsplans.

Hoch wachsend ab den Klassenstufen 3 und 7 wird mit der Umsteuerung der Personalressourcen für die sonderpädagogische Förderung in den Regionen begonnen. Dafür

werden schrittweise in allen Regionen Inklusionsschulen eingerichtet und die Anzahl der Schüler/innen in den Förderzentren abgebaut.

Zur Unterstützung der Umsteuerungsprozesse vor Ort und als Ansprechpartner für Eltern, Schulen und Schulaufsicht werden in den Regionen Beratungs- und Unterstützungszentren eingerichtet.

Wir bitten, die Beschlüsse damit als erledigt anzusehen.

Berlin, den 25. Januar 2011

Der Senat von Berlin

Klaus Wowereit
Regierender Bürgermeister

Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner
Senator für Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Quellen

- Aigner, Regina / Altmann, Hedwig / Bonner, Elisabeth / Pernegr, Andrea / Stallegger, Hemma / Steinhardt, Ulrich (2005):** Auffälliges Verhalten als Teil des schulischen Alltags verstehen und verändern helfen, in: Tuschel, Gerhard / Felsleitner, Richard: Miteinander, Wien 2005
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009):** UN-Behindertenrechtskonvention vom 26. März 2009
- Bergsson, Marita (1997):** Schulische Erziehungshilfe — Das Essener Programm, Düsseldorf 1997
- Booth, Tony / Ainscow, Mel (2003):** Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet von Boban, Ines / Hinz, Andreas, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2003
- Brandstetter, Lilo (2005)** in: Tuschel, Felsleitner (Hrsg.): miteinander, Integrative Modelle im Wiener Schulwesen, Wien 2005
- Bundesministerium der Justiz (2007):** Sozialgesetzbuch (SGB) — Zwölftes Buch (XII) — Sozialhilfe — (Artikel 1 des Gesetzes v. 27. Dezember 2003, BGBl. I S. 3022) zuletzt geändert durch Artikel 4 des Gesetzes vom 22. Dezember 2008 (BGBl. I S. 2955)
- Bundesministerium der Justiz (2008):** Sozialgesetzbuch (SGB) — Achstes Buch (VIII) — Kinder- und Jugendliche — (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2006 (BGBl. I S. 3134), zuletzt geändert durch Artikel 105 des Gesetzes vom 17. Dezember 2008 (BGBl. I S. 2586) den Grundschuljahren, 2., unveränderte Auflage, Bern / Stuttgart / Wien 2007
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI (2005):** Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
- Dupuis, Gregor / Kerkhoff, Winfried (Hrsg.) (1992):** Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete
- EADSNE (2003),** European Agency for Development in Special Needs Education Special Education across Europe in 2003, Trends in provision in 18 European countries, Brüssel, Belgien 2003
- Fragner, Josef (2009):** Normal oder anormal - eine historische Grundlegung. In: Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht. Hrsg. v. bm:ukk. Wien 2009
- Haeberlin, Urs / Kronig, Winfried / Eckhart, Michael (2007):** Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in
- Herz, Prof. Dr. Birgit:** Soziale Benachteiligung, Lernbehinderung, Verhaltensauffälligkeiten — Anmerkungen zu einer schwierigen Praxis, www.ifbbf.de/resources/Herz.pdf vom 25.03.2010
- Hinz, Andreas (2002):** Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53. S. 354 - 361

Hinz, Andreas (2003): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? Vortrag veröffentlicht von der GEW 2003

Hollenweger, Prof. Dr. Judith (2009): Einige Anregungen zu unserem Fachgespräch, Möglichkeiten und Chancen der ICF, Adhoc-Arbeitsgruppe „Überarbeitung der Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung, Main, November 2009
[http:// www.flaeming-gs.cidsnet.de/](http://www.flaeming-gs.cidsnet.de/) vom 17.03.2010
<http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/> vom 05.05.2010
<http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlamtl2006/fr-icd.htm> vom 17.03.2010
<http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/index.htm> vom 10.03.2010
<http://www.foermig-berlin.de/konzeption.html> vom 05.05.2010

Hüther, Gerald (2003): Die Auswirkungen traumatischer Erfahrungen im Kindesalter auf die Hirnentwicklung, in: Brisch, Karl-Heinz /Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern, Stuttgart 2003

Iben, Gerd (2003): Armut in der Schule, in: Pädagogik, 6, 2003

Katzenbach, Joachim Schroeder (2007): „Ohne Angst verschieden sein zu können“. Über Inklusion und ihre Machbarkeit, in: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1, 2007

Klemm, Klaus (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven, Gütersloh 2009

Klemm, Klaus / Preuss-Lausitz, Ulf (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen, Essen und Berlin, 2008

KMK (2007): Tabelle, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006

KMK (2010): Diskussionspapier: Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens des Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention-VN-BRK)n Anlage 2 aus: 202-AK-TOP-012-DISKUSSIONSGRUNDLAGE-FACHTEAGUNG-ANLAGE:DOC vom 20.05.2010

Lehmann, Rainer / Hoffmann, Ellen (2008): BELLA, Ergebnisse der Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Klassen 7-10 und Jugendlichen in BQL und BQL/FL

Lehmann, Rainer / Hoffmann, Ellen (Hrsg.) (2009): BELLA : Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf "Lernen". Münster ; New York, NY ; München ; Berlin 2009

Meschenmoser Helmut (Hrsg.) (2001): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. EADSNE 2002

Preuss-Lausitz, Ulf (2006): Die zweigliedrige sächsische Schule — eine alternative zur Schule für alle? Wie man Homogenität und Heterogenität in der schule umgehen kann. Leipzig 2006. Aus: http://www.dagmarwilde.de/vofu/pdfs/vortrpreuss_lausitz.pdf vom 11.05.2010

Rosenberger, Manfred (1998): Zur Entwicklung der Idee einer „Schule ohne Aussonderung“ S. 15 in: Rosenberger (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung — Ideen, Konzepte, Zukunftschancen, Neuwied; Berlin 1998

Sander, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter/Boppel /Meschenmoser (Hg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14. - 16. November 2001 in Schwerin. EADSNE 2002. S. 143 - 164.

Schore, Allen N. (2005): Das menschliche Unbewusste: die Entwicklung des rechten Gehirns und seine Bedeutung für das frühe Gefühlsleben, in: Green, Viviane (Hrsg.): Emotionale Entwicklung in Psychoanalyse, Bindungstheorie und Neurowissenschaften, Frankfurt am Main 2005

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2001): Handreichung Deutsch als Zweitsprache, DaZ-Unterricht

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2001): Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004): Das Sprachlerntagebuch

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport(2004): „Qualifizierten Stuserhebung Sprachentwicklung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege“

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2005): Verordnung über das Verfahren zur Gewährleistung eines bedarfsgerechten Angebotes von Plätzen in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege und zur Personalausstattung in Tageseinrichtungen (Kindertagesförderungsverordnung — VOKitaFöG) vom 4. November 2005 unter Berücksichtigung der Änderungen durch Artikel II des Gesetzes zur vorschulischen Sprachförderung vom 19. März 2008 und durch Artikel VI des Gesetzes zur Einführung der beitragsfreien Förderung im Kindergarten und zur Änderung weiterer Vorschriften vom 17. Dezember 2009

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2005): Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege, Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG), des KitaFöG vom 23. Juni 2005 unter Berücksichtigung der Änderungen durch Artikel II des Gesetzes zur vorschulischen Sprachförderung vom 19. März 2008, durch Artikel II des Gesetzes zur Einführung der beitragsfreien Förderung im Kindergarten und zur Änderung weiterer Vorschriften vom 17. Dezember 2009 sowie durch Artikel IV des Berliner Gesetzes zum Schutz und Wohl des Kindes vom 17.12.2009

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2005): Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I -Verordnung — Sek I-VO)vom 19. Januar 2005 (GVBl. S. 28), geändert durch Artikel I der Verordnung vom 28. Juni 2007 (GVBl. S. 279), Artikel II der Verordnung vom 11. Dezember 2007 (GVBl. S. 677), Artikel I der Verordnung vom 11. Februar 2010 (GVBl. S. 82)

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): DeutschPlus 4, Version 2010

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Lerndokumentation
Sprache: Meilensteine

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Fachbriefe
Sprachförderung/DAZ

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009): LauBe,
Lernausgangslage Berlin. Schulanfangsphase. Überarbeitete Fassung 2009

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009):
Verwaltungsvorschriften für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen ab
Schuljahr 2009/2010, Stand 15.Juli 2009

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009): Verordnung über
den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung — GsVO) vom 19. Januar 2005 in
der Fassung vom 15. Februar 2010

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009): Verordnung über
die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung — SopädVO) vom 19. Januar
2005 in der Fassung vom 23. Juni 2009

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Schulgesetz für das Land
Berlin (SchulG) vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), zuletzt geändert durch das Gesetz vom
25.01.2010

Spiewak, Martin (2009): Ausgesondert. Die meisten Kinder mit Behinderungen gehören in
normale Schulen. Nur Deutschland hat das noch nicht verstanden. In: DIE ZEIT vom
27.08.2009, Nr. 36

UNESCO (2009): Inklusion - Leitlinien für die Bildungspolitik. Hrsg. v. Deutsche UNESCO-
Kommission e.V. Bonn 2009

Vernooij, A. Monika (2000): Verhaltensstörungen, in: Handbuch der sonderpädagogischen
Psychologie, hg von Johann Borchert, Göttingen 2000

WHO (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit;
Genf, Stand Oktober 2005

WHO (2006): ICD-10 Regelwerk 2006

Winnicott, Donald W. (2001): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt, Gießen 2001

Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit
Lernbehinderungen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 12, 2000

Wocken, Prof. Dr. Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende
Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und
Niedersachsen, Forschungsbericht, Mai 2005

WOOD, M.M. et al. (2007): Teaching responsible behavior. Developmental Therapy -
Developmental Teaching for troubled children and adolescents. Austin, TX: pro-ed (4. Auflage)