

Beschluss der Landesvertreterversammlung Hamburg der **GEW**
vom 2. Mai 2005

**Integrative Regelschulen zu inklusiven Schulen weiterentwickeln
- Separate sonderpädagogische Zentren verhindern**

Die LVV der GEW Hamburg bekräftigt den Antrag an den Gewerkschaftstag im April 2005 mit dem Titel ‚Inklusion und Sonderpädagogik‘ sowie den Beschluss des Hauptvorstandes ‚Gemeinsamen Unterricht weiterentwickeln‘ vom März 2003.

Mit diesen Positionierungen tritt die GEW für eine inklusive Pädagogik ein.

Die GEW Hamburg greift die bundesweite Beschlusslage auf und spezifiziert sie auf die hamburgische Situation. Es ist wichtig für eine Bildungsgewerkschaft, eine positive Vision von Schule zu haben.

Die LVV der GEW Hamburg stellt zu den bereits erfolgten bzw. in der Umsetzung befindlichen bildungspolitischen Veränderungen fest:

- § Die sich durchsetzenden Bildungsstandards stehen dem Ansatz einer inklusiven Pädagogik entgegen. Sie dienen nicht dem Ziel der einschließenden und individuellen Förderung, sondern einer „Perfektionierung“ der Einsortierung.
- § Ganzheitliche und nicht aussondernde Pädagogik kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie bewusst auf Vergleichbarkeit verzichtet und versucht, jedes Kind in seiner ganzen Individualität zu erkennen, um an dessen ganz persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen anzuknüpfen.
- § Zum Erfolg von pädagogischer und sozialer Arbeit gehört das recht, scheitern zu dürfen. Modernisierungen der aktuellen Bildungspolitik stehen jedoch unter dem Primat der Effektivierung und der Konkurrenz, um bei der Weltmeisterschaft des Schulwissens, PISA, besser abzuschneiden.
- § Schul- und Ausbildungszeitverkürzungen, die sich nicht nur im „Abitur nach 12 Jahren“ zeigen, widersprechen einer inklusiven Erziehung. Diese Veränderungen, die einzig unter dem Diktat der Verbilligung von Bildung und Ausbildung stehen, bevorteilen diejenigen, deren Eltern sich Nachhilfe und andere privat finanzierte Förderung leisten können.
- § Dem Ziel der Effektivierung/Verbilligung werden auch die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte untergeordnet, die man schlicht länger arbeiten lässt.

**1 Inklusive Pädagogik als Bestandteil der bildungspolitischen Positionen der
GEW Hamburg**

Die GEW Hamburg setzt sich für ein Bildungssystem ein, in welchem Kinder und Jugendliche gemeinsam lernen können und niemand ausgesondert wird. Alle Schulen müssen zu inklusiven Schulen weiterentwickelt werden. Inklusion bezeichnet die Gemeinsamkeit von Menschen mit und ohne Behinderung für die verschiedensten Institutions- und Lebensbereiche. Der Ansatz der ‚inklusive Erziehung‘ betrachtet die Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen nicht als Erschwernis von Bildungsprozessen, sondern als einen positiven Wert. Die Entwicklung zu inklusiven Schulen muss das gegliederte Schulwesen auf allen Ebenen überwinden. Die allgemeinen Institutionen müssen so verändert werden,

dass sie der Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen gerecht werden können. Dafür muss ein landesweiter Integrationsplan entwickelt werden. Sonderpädagogische Förderung hat ihren Platz innerhalb einer inklusiven Schule als spezifische Entwicklung der allgemeinen pädagogischen Förderung. International steht das Eintreten für inklusive Schulen spätestens seit der UNESCO-Erklärung von Salamanca im Jahr 1994 („Special Needs Education: Access and Quality“) auf der bildungspolitischen Tagesordnung.

2 Integrative Regelklassen: eine große hamburgische Errungenschaft auf dem Weg zu einer inklusiven Schule für alle Kinder und Jugendlichen

Die Integrativen Regelklassen, die seit 1991 in Hamburg die Schullandschaft entscheidend bereichern konnten, stellen eine große Errungenschaft auf dem Weg zu einer inklusiven Schule für alle Kinder und Jugendlichen dar. Die GEW Hamburg setzt sich entschieden für den Erhalt des gemeinsamen Unterrichtes ein. Die Integrativen Regelklassen haben sich pädagogisch überaus bewährt. Die qualitative Weiterentwicklung zu einer flächendeckenden inklusiven Grundschule für alle Kinder ist die notwendige Konsequenz aus den Erfahrungen mit den Integrativen Regelklassen. Die IR-Klassen müssen auch im Bereich der Sekundarstufe I weitergeführt werden.

Das Modell der Integrativen Regelklassen, welches derzeit an 36 Grundschulen praktiziert wird, durchbricht die Kopplung von Etikettierung und Förderung. Konzeptgemäß wird auf Aussonderung in den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen und sozial - emotionale Entwicklung verzichtet. Kinder, die im Primarbereich Förderbedarf in den genannten Förderschwerpunkten haben, werden nicht einem statuszuweisenden diagnostischen Prozess unterworfen, der die Zuordnung zu Behinderungsgruppen zur Folge hat.

Durch die Kombination mit dem Modell „Integrationsklassen“ konnten sich zahlreiche IR-Schulen zu ‚integrativen Grundschulen‘ weiterentwickeln. Bei einem Auslaufen des IR-Modells würde die programmatische Arbeit vieler Jahre in Frage gestellt. Erfolgreich kooperierende Teams von GrundschullehrerInnen und SonderpädagogInnen würden auseinander gerissen. Integratives Anwendungswissen, das über Jahre in einem Schulentwicklungsprozess gewachsen ist, wäre im Kern bedroht.

3 Separate sonderpädagogische Zentren (‚Integrative Zentren‘): Etikettenschwindel zwecks Aufrechterhaltung separater Zuständigkeiten

Die CDU plant mit ihrer parlamentarischen Mehrheit, die Integrativen Regelklassen auslaufen zu lassen. Separate sonderpädagogische Zentren, die neuerdings ‚Integrative Zentren‘ genannt werden, sollen die Förderung der Kinder im Primarbereich in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung übernehmen.

Die GEW Hamburg lehnt die Einrichtung von separaten sonderpädagogischen Zentren, die irreführender Weise mit dem Begriff ‚Integrative Zentren‘ beworben werden, entschieden ab. Es handelt sich um einen Etikettenschwindel. Die Wirkung dieser Zentren wird in einer Zementierung der institutionellen Trennung von

Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik liegen. Integration bedeutet das Gegenteil: Institutionelle Trennungen müssen im Schulsystem zurückgenommen werden.

Folgende Argumente sprechen gegen die sogenannten ‚Integrativen Zentren‘:

Die Zentren konservieren die Selektion im Schulwesen.

Die bisher vorliegende Konzeption konserviert das gegliederte Schulsystem und die stationäre Sonderbeschulung neben der allgemeinen Schule. Erfahrungen aus anderen Bundesländern, z.B. aus Hessen oder aus dem Saarland zeigen, dass die integrative Beschulung durch Förderzentren zum Appendix für die weiterhin dominierenden stationären Gruppen in Förderzentren zurückgestuft wird. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass neben den stationären Gruppen eine weitere Selektionsstufe in den Grundschulen installiert wird. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden zusammengefasst, um die völlig unzureichende personelle Ausstattung mit SonderpädagogInnen zu kaschieren. Das Ziel, pädagogische Vielfalt und Akzeptanz von Verschiedenheit in den Grundschulen zu fördern, wird durch selektive Maßnahmen konterkariert.

Kooperation und Förderung verlangen die Präsenz am Ort der Förderung.

Die Kooperation zwischen SonderpädagogInnen und GrundschulpädagogInnen wäre erheblich erschwert, wenn SonderpädagogInnen als Gäste eines externen Förderzentrums arbeiten würden. Die gemeinsame Konzeption einer integrativen Schule ist nur möglich, wenn alle Teampartner auch vor Ort sind und zum Kollegium gehören. Das Pendeln von SonderpädagogInnen von Schule zu Schule, um dort ‚ihre‘ sonderpädagogischen Fälle zu bearbeiten, ist weder für die sonderpädagogische Förderung noch für die Diagnostik sinnvoll. Förderung und Diagnostik bedürfen einer Präsenz vor Ort. SonderpädagogInnen als Handlungsreisende, die besondere SchülerInnen in Sondersituationen fördern, gehören einer längst widerlegten und vor dem Hintergrund der Bedürfnisse der Kinder anachronistischen Vorstellung von sonderpädagogischer Förderung an.

Die Förderorte müssen dezentral in den Stadtteilen liegen.

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den hier relevanten Förderschwerpunkten sind häufig weniger mobil und können noch nicht weite Strecken alleine zurücklegen. Es wäre absurd, diese Kinder in stationären Gruppen zu beschulen, die aufgrund der mangelnden Anzahl der Zentren (9-16) ein riesiges Einzugsgebiet bedienen müssten. Lange Fahrtzeiten, ein großer bürokratischer Aufwand und Koordinationsprobleme zwischen den Schulen sind bei dieser Größe vorprogrammiert. Die Kinder in den stationären Gruppen würden nicht in ihrem Wohnumfeld beschult. Sie müssten täglich einen langen Schulweg zum weit entfernt liegenden Zentrum antreten. Diese Zumutung würde eine krasse Benachteiligung der Kinder darstellen, die besonderer Unterstützung bedürfen.

Die ‚Integrativen Zentren‘ führen zu einer Ausweitung der Etikettierungen.

Die ‚Integrativen Zentren‘ können in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung zu einem deutlichen Anstieg der gemeldeten Fälle von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf führen. Die ausschließliche Bindung von Stunden der SonderpädagogInnen an diagnostizierte Fälle führt zu einem vielfach beschriebenen „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ und zu einer Konkurrenz der Grundschulen um Ressourcenzuweisungen. Dem Anstieg der Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf kann allerdings bei einer gedeckelten

Anzahl von SonderpädagogInnen in der allgemeinen Schule nicht adäquat entsprochen werden. Der Anstieg der diagnostizierten Fälle würde zu einer vermehrten Überweisung von Kindern in die stationären Gruppen der ‚Integrativen Zentren‘ führen. Dieser Prozess ist beispielsweise in Hessen zu beobachten. Eine Ausdehnung der diagnostizierten Fälle ohne die parallele Aufstockung der Stellen für sonderpädagogische Förderung vermehrt Etikettierungen von SchülerInnen und vermindert die Qualität der Förderung.

Evaluative und prozessbegleitende Diagnostik statt Selektionsdiagnostik

Die bisherigen Planungen fordern fachliche Diagnoseverfahren, die den Zugang zu unterschiedlichen Schulformen steuern sollen. In der wissenschaftlichen Debatte wird diese Diagnostik zur Auswahl von SchülerInnen für Schulformen ‚prospektive Diagnostik‘ genannt. Den bisherigen Planungen liegt ein wissenschaftlich längst überlebtes Verständnis von Diagnostik zugrunde. Pädagogisch-psychologische Diagnostik in der heutigen Lerngesellschaft muss sich als evaluative Diagnostik begreifen. Sie bezieht sich auf die Gesamtpersönlichkeit der SchülerInnen. Sie führt Lernstandsanalysen durch, evaluiert unterrichtsbegleitend Lernprozesse und bestimmt Zugangsweisen für die „Zone der nächsten Entwicklung“ von Kindern. Diagnostik dient der Optimierung der Förderung. Eine Selektions- und Platzierungsdiagnostik entspricht nicht den Notwendigkeiten der individuellen Förderung von Kindern.

Es muss normal sein, verschieden zu sein.

Im Grundgesetz ist seit dem Jahre 1994 im Artikel 3.3 der Passus verankert: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. In der Realität unseres Schulsystems ist dieses Grundrecht nur mangelhaft umgesetzt. Aktuelle Umstrukturierungen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung müssen sich an diesem Grundrecht orientieren. Die Etablierung sonderpädagogischer Zentren, die auch stationäre Gruppen als zeitlich unbefristeten Bestandteil vorsehen, führt weiterhin zu einer Benachteiligung aufgrund von Behinderungen. Das Modell ist nicht auf der Höhe der Zeit und verwehrt Kindern mit Behinderungen den Zugang zu ihrer Grundschule im Stadtteil. Die Entwicklung von Grundschulen zu inklusiven Schulen wäre die passende Organisationsform im Primarbereich, um das hamburgische Schulwesen zu einer Lernlandschaft zu entwickeln, in der Verschiedenheit als Chance begriffen wird.

4 Auf dem Weg zu einer inklusiven Grundschule für alle Kinder

Die integrativen Regelklassen und die Integrationsklassen dürfen nicht zerschlagen werden. Sie sind als Kern und Kompetenzzentrum entstehender inklusiver Schulen flächendeckend weiter zu entwickeln. Weitere Schulen sind - bis zu einer flächendeckenden Versorgung - in inklusive Schulen umzuwandeln

Die folgenden Prinzipien sollten die Umstrukturierung der Grundschulen zu inklusiven Grundschulen leiten:

Prinzip der offenen Aufnahmetoleranz

Alle Kinder mit und ohne Behinderungen besuchen die Grundschulen in ihrer Nachbarschaft. Die Teilnahme an dem Unterricht in der allgemeinen Schule ist kein Zugeständnis, welches von Fall zu Fall gewährt oder untersagt werden kann. Die

Zugehörigkeit zur allgemeinen Schule ist ein unveräußerliches Grundrecht, das keinem Kind abgesprochen werden darf.

Prinzip der multiprofessionellen Versorgung

Erziehung und Unterricht werden in einem multiprofessionellen Team von GrundschulpädagogInnen, SonderpädagogInnen, ErzieherInnen, TherapeutInnen und anderen Fachkräften gemeinsam gestaltet. Die sonderpädagogischen Ressourcen gehören zum System (Schule) und werden nicht als Kopfpauschalen an einzelne Kinder gebunden. Davon unberührt ist das individuelle Recht des Kindes auf eine notwendige Förderung. Das kollegiale Problemlösen im Team und nicht die gesonderte Zuständigkeit von SonderpädagogInnen für Kinder mit Förderbedarf ist Motor für pädagogische Innovationen.

Prinzip des zieldifferenten Lernens

Die Aufnahme aller Kinder muss zu einer Individualisierung des Curriculums führen. In einer inklusiven Schule ist die Zwei-Gruppen-Theorie von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zugunsten der Theorie der heterogenen Gruppen überwunden. In einer Schule sind viele Mehrheiten und Minderheiten nach unterschiedlichen Kriterien existent. Da jedes Kind unterschiedlichen Mehrheiten und Minderheiten zuzuordnen wäre, führt die Fokussierung auf die Unterordnung von Kindern zu bestimmten Behinderungsarten pädagogisch in eine Sackgasse. Jedes Kind benötigt seinen eigenen Plan für individuell zugeschnittene Lernwege und -aufgaben. Leistungen müssen individuell bewertet werden.

Ressourcen und Rahmenbedingungen

Die Entwicklung einer inklusiven Schule für alle Kinder und Jugendlichen erfordert zusätzliche finanzielle Mittel und zusätzliche Stellen für GrundschulpädagogInnen, SonderpädagogInnen und für andere Fachkräfte. Sie kann nicht als Nullsummenspiel der reinen Verlagerung von Ressourcen gelingen. Die Durchsetzung einer inklusiven Schule ist gleichzeitig als Parallelinstitution zu neben einem unverändert weiter bestehenden Sonderschulwesen undenkbar, sie erfordert dessen Überwindung.

Bezogen auf die Grundschule begünstigen folgende Rahmenbedingungen die Entwicklung einer inklusiven Schule für alle Kinder:

- Keine Klasse über 20 SchülerInnen
- In integrativen Klassen ist die Teamarbeit mehrerer PädagogInnen erforderlich
- Auf den Anfang kommt es an: Die allgemeine Schulpflicht muss mit 5 Jahren beginnen, wie in vielen europäischen Ländern üblich. Die Grundschule beginnt mit einer Eingangsstufe 0. -2. Klasse. Gerade zu Beginn der schulischen Bildung lassen sich durch pädagogische Arbeit viele sonderpädagogische Förderbedarfe eingrenzen oder in ihrem Entstehungsprozess verhindern. Ebenso können Kinder mit einem Förderbedarf in der deutschen Sprache frühzeitig gefördert werden, da hier die Grundlagen für den späteren Schulerfolg gelegt werden. Die Relation zwischen PädagogInnen und SchülerInnen in der Eingangsstufe soll das Verhältnis 1:10 nicht überschreiten, da nur so eine altersgemäße und kindgerechte Förderung gewährleistet ist. In der Eingangsstufe soll ein multiprofessionelles Team von Sozial-, Grundschul-, SonderpädagogInnen, ErzieherInnen und TherapeutInnen gemeinsam miteinander arbeiten.

- Der Abbau von allgemeinen Fördermaßnahmen (DAZ, PLUS u.ä.m.), die Kürzung der Lehr- und Lernmittel, die Kostenpflicht für bestimmte schulische Angebote, die Verlängerung und Verdichtung der Lehrerarbeitszeit müssen zurück genommen werden.
- Der schematisierte Leistungsdruck (beispielsweise durch die verfrühte Einführung von Zensuren, durch standardisierte Vergleichsarbeiten und Lernerfolgskontrollen) ist auszuschließen. Externe Qualitätskriterien und Bildungsstandards erschweren die individuelle Förderung der Kinder.
- Die Zuweisung der sonderpädagogischen Ressourcen muss systemisch als sonderpädagogische Grundversorgung für die Schulen erfolgen, die sich in ihrem Umfang nach der sozialen Belastung des jeweiligen Einzugsgebietes richtet. Für diese Zuweisung kann der Sozialindex, welcher im Rahmen der KESS-Studie erhoben wurde, zur Anwendung kommen. In den sozialen Brennpunkten, die konzeptgemäß bei der Standortwahl der IR-Schulen berücksichtigt wurden, darf die sonderpädagogische Versorgung nicht unter den Zuweisungsschlüssel des IR-Modells fallen. Grundschulen aus sozial weniger belasteten Stadtteilen erhalten eine nach dem KESS-Sozialindex gestaffelte entsprechend geringere sonderpädagogische Ressourcenzuweisung. Die geringste Zuweisung beträgt eine Sonderpädagogikstelle pro Zug in sozial privilegierten Stadtteilen (2-zügige Grundschule: 2 SonderpädagogInnen). Probleme in den Bereichen Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung korrelieren mit einem niedrigen sozio-kulturellen Status der Eltern. Teilweise treten die Probleme in den genannten Bereichen aber auch in sozial privilegierteren Stadtteilen auf. Eine sonderpädagogische Grundversorgung ist daher auch in diesen Stadtvierteln notwendig, um dem Förderbedarf der Kinder entsprechen zu können. Zusätzlich muss sich die Ausstattung und die Zuweisung der Ressourcen für Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förder- und Betreuungsbedarf, die bisher in den speziellen Sonderschulen beschult wurden, am Modell der Integrationsklassen (Stand 2000) orientieren, sowie zusätzliche therapeutische Maßnahmen entsprechend der bisher zugewiesenen Mittel der speziellen Sonderschulen einbeziehen.

Die Sonderschulbesuchsquoten der Sonderschulen sinken in dem Maße, in welchem die inklusiven Grundschulen das Prinzip der offenen Aufnahmetoleranz durch pädagogische, bauliche und organisatorische Maßnahmen verwirklichen. Ein landesweiter Integrationsentwicklungsplan legt die Schritte und die angestrebten Zielwerte auf einer Zeitachse fest.