

Sonderpädagogik in Niedersachsen



- 20 Jahre Erlass „Sonderpädagogische Förderung“: Rückblick auf die Entstehung und Ausblick
- André Ludewig-Luckner: Handlungsspielraum bei fraglich geeigneten Sozialpädagogikschüler:innen
- Dagmar Brunsch beantwortet Fragen zur Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen in Niedersachsen



Liebe Leserinnen und Leser!

In dieser Sonderpädagogik in Niedersachsen befassen wir uns ausgiebig mit der Vergangenheit, indem wir auf die Entstehung des Erlasses „Sonderpädagogische Förderung“ vor 20 Jahren zurückblicken. Aus zwei Gründen ist dies lohnend:

Zum einen zeigt die von Dr. Peter Wachtel, der den Entstehungsprozess im MK damals maßgeblich geleitet hat, verfasste „kleine Erzählung“ zur Entstehung des Erlasses eindringlich, welcher ein breiter Prozess mit allen relevanten Verbänden und Gruppierungen damals ablief. Danach gefragt in der GEW-Mitgliederzeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ antwortete Peter Wachtel: „Die Vielfalt und Komplexität des sonderpädagogischen Handlungsfeldes machten es aus meiner Sicht erforderlich, Fachleute aus allen Bereichen mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen in die Erarbeitung einzubeziehen.“ Peter Wachtel heute dazu: „Heutzutage würde man sagen: Die partizipative Vorgehensweise und der Ausgleich zwischen den Polaritäten Konstanz und Wandel gewährleisteten eine grundsätzliche Akzeptanz und letztlich, dass der Erlass auch gegen Widerstände in der vorliegenden Fassung veröffentlicht und bis heute nicht abgelöst wurde.“ Die Erzählung von Peter Wachtel, angereichert durch drei Dokumente, die belegen, wie der anfangs skeptische Landeselternrat dem Erlassentwurf schlussendlich doch die Zustimmung gegeben hat, zeigt eindrucksvoll, wie Politik durch das MK partizipativ mit allen Beteiligten gemacht worden ist, ein Umstand, von dem wir heute größtenteils leider weit entfernt sind.

Zum anderen blicken wir nach vorn, indem die Bedeutung des bis heute nicht abgelösten Erlasses betrachtet wird: drei Auszubildende aus dem Studienseminar Osnabrück geben ihre Einschätzungen bzgl. des Erlasses in Bezug auf die heutige Schulpraxis und nicht zuletzt in Bezug auf die Ausbildung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst ab.

Einen Einblick in die aktuelle Arbeit des vds vermittelt das Interview mit der stellvertretenden Landesvorsitzenden Dagmar Brunsch, die über ihre Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe im MK berichtet, in der über die künftige Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen gesprochen wird. Dagmar Brunsch setzt sich dabei für eine Zuweisung von Sonderpädagogenstunden ein, die weniger „mit der Gießkanne“, sondern in Anlehnung an die alten regionalen Integrationskonzepte geschehen sollte.

Martin Negel von der Anne-Frank-Schule Osnabrück berichtet außerdem von der Entstehung der Handreichungen zum Erlass „Sonderpädagogische Beratung durch Mobile Dienste“ für die Bereich KM. Auch er mahnt einen „partizipatorischen Weg“ bei zukünftigen erlasslichen Neuerungen an.

Abgerundet wird dieses Heft außerdem von einem Artikel von André Ludewig-Luckner, der die Ausbildung an Schulen der Sozialpädagogik untersucht hat und fragt, wie Auszubildende ihren Handlungsspielraum in Bezug auf fraglich geeignete Schülerinnen und Schüler an Schulen der Sozialpädagogik erleben.

Viel Freude bei der Lektüre dieser Ausgabe wünscht



Frühlings-Ausgabe

Das Titelbild zeigt eine Auswahl von Fotos des Entstehungsprozesses des Erlasses „sonderpädagogische Förderung“ vor 20 Jahren. Zusammen mit denen im Innenteil des Heftes gezeigten Bildern illustriert es eindrucksvoll den breiten und umfänglichen Dialog, den das MK vor 20 Jahren angestrebt und erfolgreich genutzt hat.

Inhalt

Theorie und Praxis

20 Jahre Erlass „Sonderpädagogische Förderung“

<i>Dr. Peter Wachtel: „Kleine Erzählung zum Erlass „Sonderpädagogische Förderung“</i> Aus dem Archiv des vds: drei Dokumente aus 2004 zeigen die Entstehung des Erlasses	2
Fotoimpressionen aus dem Entstehungsprozess im MK	18
<i>Heidi Nitsch, Petra Pracht, Susanne Thielemeyer: Auszubildende des Studienseminars Sonderpädagogik Osnabrück über den Erlass und über die heutige Relevanz für die Ausbildung in Förderschwerpunkten</i>	20
<i>André Ludewig-Luckner: Handlungsspielraum bei fraglich geeigneten Sozialpädagogik-schüler:innen – Zum Handlungsspielraum der Lehrkräfte an den Fachschulen der Sozialpädagogik</i>	23

Aus dem Verband

Dagmar Brunsch im Interview zur Thematik der Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen (Arbeitsgruppe im MK)	30
<i>Martin Negel: Der vds war dabei – Entwicklung der Handreichungen zum Erlass Mobile Dienste</i>	32
Beitrittserklärung	35
Sonderpädagogik in Niedersachsen	36

Impressum



**Verband Sonderpädagogik e.V.
Landesverband Niedersachsen**

Posten der Geschäftsführung derzeit unbesetzt.
Post zu richten an: Hanno Middeke, Herman-Nohl-Schule,
Lerchenstr. 145, 49088 Osnabrück, E-Mail: post@vds-nds.de
Homepage: <http://vdsniedersachsen.de>

Redaktion:

Christian Drechsel
Rauhehorst 103 a
26127 Oldenburg
E-Mail: drechsel@vds-nds.de

Herausgeber:

Verband Sonderpädagogik e.V.
Landesverband Niedersachsen
Geschäftsstelle

Druckerei:

Druckhaus Köhler GmbH
Siemensstraße 1–3
31177 Harsum
Telefon: (0 51 27) 90 20 40
E-Mail: info@druckhaus-koehler.de

Sonderpädagogik in Niedersachsen

Zeitschrift vom Verband Sonderpädagogik e.V., Landesverband Niedersachsen
Erscheinungsweise: Vierteljährlich im März, Juni, September und Dezember
Redaktionsschluss: 15.03. / 15.06. / 30.09. / 10.12.
Bezugspreis: Einzelbezug 5,00 Euro (im Mitgliedspreis enthalten)
Auflage: 800 Exemplare

Beiträge, die mit dem Namen der Verfasserin oder des Verfassers gekennzeichnet sind, geben nicht unbedingt die Meinung des Verbandes wieder. Nachdruck nur mit Genehmigung der Redaktion und mit Quellenangabe.

ISSN 2198-5677

20 Jahre Erlass „Sonderpädagogische Förderung“

In dieser Ausgabe der SiN befassen wir uns mit dem Erlass „Sonderpädagogische Förderung“, der am 1. Februar 2005 in Kraft trat und bis heute nicht ersetzt wurde.

Die Erarbeitung des Erlasses geht auf den Regierungswechsel von 2003 zurück und erfolgte unter Beteiligung vieler Personen und Institutionen vor allem im Jahre 2004. Die nachfolgenden Fragen wurden von Peter Wachtel aufgegriffen, der von 1997 bis 2012 Referent für sonderpädagogische Förderung im Kultusministerium in Hannover war.

Fragen zum Erlass „Sonderpädagogische Förderung“:

1. Was war die Motivation bzw. die Notwendigkeit zur Entstehung des Erlasses?
2. Wie kann man den Entstehungsprozess des Erlasses zusammenfassen? Wer war beteiligt und wie lange dauerte der Prozess?
3. Was war das wesentlich Neue an dem Erlass? Gab es da „Unerhörtes/Ungelesenes“, was ggf. Widerspruch hervorgerufen hat?
4. Im Erlass wird dem individuellen Förderplan ein hoher Stellenwert zugesprochen. Kann man sagen, dass Individualität in der (Sonder)pädagogik erstmals in diesem Ausmaß in einem Erlass zentral wurde?
5. In der Plenarsitzung des Landeselternrats wurden Kritikpunkte besprochen. Gab es noch von anderer Seite Kritik? Gab es im Gegensatz auch ausdrücklich geäußerte Zustimmung?
6. Mit dem Landeselternrat konnte ein Konsens erzielt werden. Galt das auch für andere Verbände, Gruppen, Parteien?
7. Inwieweit ist der Erlass, dessen Terminologie in Teilen nicht mehr aktuell ist, heute dennoch noch zutreffend?

Kleine Erzählung zum Erlass „Sonderpädagogische Förderung“

Dr. Peter Wachtel

Die Ergebnisse der öffentlichen Anhörung im Landtag zum Erlassentwurf „Sonderpädagogische Förderung“ wurden im Dezember 2004 in einem Vermerk zusammengefasst:

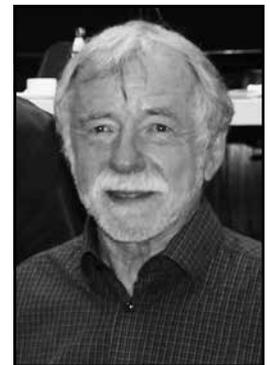
Die Rückmeldungen zum Erlass Sonderpädagogische Förderung aus der öffentlichen Anhörung sind durchgängig zustimmend. Die in diesem Kontext bedeutsamen Verbände (u. a. Arbeitsgemeinschaft der Kommunalen Spitzenverbände, Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, Sozialverband, VBE, GEW, Verband Sonderpädagogik, Lebenshilfe, Schulleitungsverband), die anderen Behindertenverbände und die beiden großen Kirchen haben ihre grundsätzliche Zustimmung deutlich zum Ausdruck gebracht. Es wurden keine Bedenken gegen die Grundsatzentscheidungen und das differenzierte Konzept der umfassenden Förderung in allen allgemeinbildenden Schulen erhoben – dieser Umstand ist auch auf das breite Beteiligungsverfahren bei der Erstellung des Erlasses zurückzuführen. Der Entwurf wurde überwiegend ausdrücklich begrüßt.

Kritische Anmerkungen beziehen sich vor allem auf Ressourcen, insbesondere im Hinblick auf die Ausweitung des Gemeinsamen Unterrichts von Schüle-

rinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit anderen Schülerinnen und Schülern. Diese Aussagen sind als generelle Meinungsäußerungen gegenüber der Landesregierung zu verstehen, aus ihnen ergibt sich kein Veränderungsbedarf für den Erlassentwurf. Gleiches gilt für offene Verfahren (z. B. Antragsstellung für Regionale Konzepte bzw. Vor-Ort-Lösungen).

Diese sind nach der Veröffentlichung des Erlasses zu entwickeln bzw. bekanntzugeben.

Der Landeselternrat (LER) hat nach einer längeren Diskussionsphase dem Erlass ebenfalls zugestimmt, nachdem zunächst die Arbeitsgruppe Förderschule die Ablehnung empfohlen hatte. Die ablehnende Haltung war insbesondere mit Hinweisen auf die fehlende Zusage von Ressourcen sowie auf die für andere Einrichtungen nicht verbindlichen erlasslichen Aussagen begründet worden. Die Zustimmung des LER zum Erlass konnte u. a. nach einer Diskus-



sion im Plenum und im schulformübergreifenden Ausschuss erreicht werden. Die redaktionellen Anmerkungen des LER wurden alle umgesetzt.

Bei der umfassenden Überarbeitung wurden einige fachliche Klarstellungen und Präzisierungen aufgenommen, ebenso redaktionelle Hinweise.

Und das kam so ...

Bildung fällt laut Artikel 30 des Grundgesetzes in die Kulturhoheit der Länder. Nach den Erfahrungen zwölfjähriger nationalsozialistischer Herrschaft war dies aus naheliegenden Gründen 1949 im Grundgesetz verankert worden. Der Bund hat aufgrund der gerade in diesem Feld bewusst föderalen Struktur der Republik nur begrenzte Möglichkeiten, auf das Bildungsgeschehen in den Ländern einzuwirken. Die Folge: nach Regierungswechseln in den Ländern betrachten die neuen Verantwortlichen die Schul- und Bildungspolitik oft als ihr besonderes Handlungsfeld und bemühen sich, das abzuschaffen, was nicht zu ihren politischen Positionen passt und das einzuführen, was ihren Vorstellungen und Überzeugungen entspricht. Die Folge: begonnene Innovationen werden zurückgenommen, andere treten an ihre Stelle, Kontinuitäten bleiben häufig auf der Strecke. In der Öffentlichkeit werden immer wieder langfristige Klarheiten und Verlässlichkeiten angemahnt. Wenn statt Stetigkeit Beliebigkeit erfahren wird, ist der Weg zur Verdrossenheit gebahnt.

Am 2. Februar 2003 wurde in Niedersachsen ein neuer Landtag gewählt. Die Schlagzeilen in der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung lauteten am nächsten Tag: „Machtwechsel in Niedersachsen: Wulff siegt haushoch, SPD stürzt ab.“ Christian Wulff hatte es im dritten Anlauf geschafft, die rot-grüne Koalition mit dem Ministerpräsidenten Sigmar Gabriel war abgewählt. Im Sitzungssaal der Fraktion sprach der Wahlsieger Wulff aus Osnabrück von der künftigen Schulpolitik, dem Nachtragshaushalt und der kommenden Verwaltungsreform nach 13-jähriger Regierungszeit der SPD.

So ging es los ...

„Das mit den Regionalen Integrationskonzepten können Sie vergessen“, erklärte der schulpolitische Sprecher der CDU-Fraktion am 24. Februar im Kultusministerium. Das war etwas voreilig, zudem in zweifacher Hinsicht. Erstens, weil die damalige Kultusministerin Renate Jürgens-Pieper noch im Amt und im Hause war und diese Form der Ankündigung deutlich außerhalb der Gepflogenheiten erfolgte. Zweitens, weil sich sehr bald abzeichnete, dass die Regionalen Integrationskonzepte weiterhin eingerichtet werden sollten. Nicht absehbar war im

Übrigen, dass alle drei folgenden Kultusminister der Partei im nächsten Jahrzehnt nicht nur die Konzepte fortführen ließen, sondern erheblich darüber hinausgingen.

Voreiligkeit lässt sich mit der Euphorie des deutlichen Wahlsiegs und aufkommender Lust an der Veränderung der Verhältnisse verstehen. Aber die Freude über erreichte Gestaltungsmöglichkeiten durch die Partei mit ihrem neuen Bündnispartner FDP verdrängte offensichtlich das Wissen über bildungspolitische Zusammenhänge und ließ politische Sorgfalt vermissen.

Die Vorgeschichte(n) ...

Regionale Integrationskonzepte waren seit 1998 ein Kernstück des Vorhabens „Lernen unter einem Dach“. In diesen Konzepten wurde das System der sonderpädagogischen Förderung in einer Region (definiert als Einzugsbereich einer Schule für Lernhilfe) beschrieben, insbesondere unter dem Aspekt der schulgesetzlich normierten Fortführung des gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit anderen Schülerinnen und Schülern. Dieses bildungspolitische Programm war von der Landesregierung ausgehend von einer Entschließung des Landtags von 1996 zur Grundlage der Weiterentwicklung des Bildungsgeschehens in Bezug auf Integration veröffentlicht worden.

Entschließung und Veröffentlichung des Konzepts waren jedoch nicht ganz freiwillig erfolgt. Dem Land Niedersachsen war durch das Bundesverfassungsgericht aufgegeben, mehr für die Einrichtung von Integrationsklassen zu tun. Der Hintergrund: Die Einrichtung von Integrationsklassen war ab 1993 möglich: Schülerinnen und Schüler, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, sollen gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet und erzogen werden. Das Land hatte aber die Einrichtung einer Integrationsklasse für eine Schülerin in Göttingen abgelehnt. Das Land hatte gleichwohl auf der Grundlage des Schulgesetzes gehandelt, das nämlich schulgesetzlich die Einrichtung einer Integrationsklasse an den Vorbehalt geknüpft hatte, dass „die organisatorischen, personellen und sächlichen Gegebenheiten“ vorhanden sind. Das Gericht sah die Ablehnung deshalb als rechtens an, im Zusammenhang mit dem Benachteiligungsverbot des Grundgesetzes vom November 1994 forderte es aber neue Anstrengungen des Landes im Hinblick auf Integration ein. Diese waren mit der Rahmenplanung „Lernen unter einem Dach“ auf den Weg gebracht worden. Nun sollte das fünf Jahre später einfach mal so abgeschafft werden. Doch dazu kam

es nicht. Die neue „Spitze des Hauses“ wartete gelassen die Entwicklungen und Diskussionen ab und entschied anders.

Was tun – und wie? ...

Aus der Sicht der Sonderpädagogik konnte es Entwicklungen letztlich nur durch Konsens und Kompromiss geben, Kontroversen und Konflikte würden zu Stagnationen führen. Es wäre eine Anmaßung gewesen, die Bearbeitung ohne intensive Zusammenarbeit mit Fachleuten und im Austausch mit Organisationen anzulegen. Dafür war die Zeit durchaus günstig. Einen bedeutsamen Anteil hatte die Kultusministerkonferenz, deren Aufgabe – angesichts der grundgesetzlichen föderalen Struktur – die Koordination der Schul- und Bildungspolitik der Länder ist. Auf Anregung des vds (Bund) war eine Arbeitsgruppe bei der KMK eingerichtet worden, die sich mit der Erarbeitung von Empfehlungen für die sonderpädagogische Förderung befasste, die 1994 veröffentlicht wurden. Beteiligt waren die Referentinnen und Referenten, die in den sechzehn Ländern für die Sonderpädagogik zuständig waren. Es gab viel zu tun. Man nahm die vielfältigen neuen Sichtweisen und Aktivitäten in der Sonderpädagogik auf. In einer Reihe von Ländern (auch in Niedersachsen) waren neue Formen sonderpädagogischer Förderung in der allgemeinen Schule entwickelt worden, entstanden neue Studienstätten. Viele neue wissenschaftliche Erkenntnisse wurden rezipiert, Entwicklungen aus dem Ausland wurden aufgenommen, Selbsthilfegruppen waren aktiv. Die fünf neuen Bundesländer waren nach der Wiedervereinigung einzubeziehen. Das alles mündete in einem umfassenden Wandel der Sonderpädagogik, auch als „Paradigmenwechsel“ apostrophiert.

Zunächst wurde die Möglichkeit (und Notwendigkeit) gesehen, die vielen Veränderungen in einem Erlass darzustellen und zu bündeln, die sich auf die verschiedenen Personengruppen der Kinder und Jugendlichen bezog. Diese galten nach den Empfehlungen der KMK 1994 nicht mehr als „sonderschulbedürftig“, stattdessen wurde von einem sonderpädagogischen Förderbedarf ausgegangen. Das war mehr als eine Worthülse, der Begriff beinhaltete die entscheidende veränderte Sichtweise – von der Institutionen- zur Personenbezogenheit. Es ging nicht darum, ein Kind einer Institution zuzuweisen, sondern dem Anspruch des Kindes auf angemessene Förderung zu entsprechen. Es sollten nicht die Defizite einer Schülerin oder eines Schülers, sondern die für ihre oder seine Entwicklung notwendigen pädagogischen und didaktischen Handlungen Bezugspunkt des pädagogischen Denkens und Handelns

sein. So jedenfalls wurden die personenzentrierte Sicht oder das Kindeswohl verstanden. So konnte im Mittelpunkt der folgenden Debatte „Gestaltung“ statt (wie von einigen gefordert) „Abschaffung“ stehen. Auf den Aufbau und Ausbau der sonderpädagogischen Einrichtungen der vergangenen Jahrzehnte folgte Umbau, nicht Abbau.

Erste politische Bekundungen ...

In seiner Regierungserklärung vom 2. März 2003 äußerte der neue Ministerpräsident Wulf: „Maßstab aller schulpolitischen Entscheidungen muss das Kindeswohl sein.“ Bei seinem ersten Schulbesuch 14 Tage später führte der neue Kultusminister Bernd Busemann in der Oswald-Berkhan-Schule in Braunschweig aus: „Kindeswohl verstehe ich hier nicht wie üblich in einem juristischen, sozialpädagogischen oder psychologischen, sondern in einem umfassenden pädagogischen, auf Entwicklung bezogenen Sinne. Das Kindeswohl schließt Geistiges, Seelisches und Körperliches ein. Alle pädagogischen, therapeutischen, pflegerischen und betreuerischen Angebote und Zuwendungen müssen dem Anspruch auf eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes genügen. Fähigkeiten, Begabungen und Neigungen sind ebenso zu berücksichtigen wie insbesondere bei Kindern mit Behinderungen individuelle Bedarfe und elementare Bedürfnisse. Dazu gehören Bedürfnisse nach Anregung, Spiel und Leistung, nach Schutz und nach Selbstverwirklichung.“

Ganz vorrangig steht für uns das Bedürfnis nach einfühlendem Verständnis, nach sozialer Bindung und Wertschätzung. Ihre Schülerinnen und Schüler, Ihre Kinder und Jugendlichen, sollen die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft erfahren, sie sollen sich als mittendrin erleben und aufgehoben fühlen. Keiner darf vergessen und verloren werden, niemand darf zurückbleiben. Wir nehmen die bedingungslose Anerkennung jeder Schülerin und jeden Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf als seelisch und körperlich wertvollen Menschen ernst. So wollen wir bei der Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung vom Wohl des Kindes ausgehen. Das Kind und nicht das System steht bei uns im Vordergrund.

Grundsätzlich gilt für alle: Jedes Kind hat einen je individuellen Anspruch auf seine bestmögliche Entwicklung und auf die umfassende Entfaltung seiner einzigartigen Persönlichkeit. Ich bitte Sie, ja, fordere Sie auf, den pädagogischen, therapeutischen und pflegerischen Auftrag, den Sie in Ihrer Schule wahrnehmen, darin zu sehen, für die Entwicklung Ihrer Kinder und Jugendlichen fördernde Bedingungen herzustellen und hemmende Bedingungen zu über-

winden. Ausgang vom Kindeswohl bedeutet in diesem Sinne, seine Interessen wahrzunehmen, sich an seine Interessen gebunden fühlen und ihnen verpflichtet zu sein und alle notwendigen und alle möglichen Formen der Förderung und Herausforderung, der Unterstützung und Hilfe bereitzustellen. Dabei versteht es sich von selbst, dass immer wieder die Angemessenheit, die Zeitgemäßheit und die Zielgerichtetheit der Angebote überprüft und angepasst werden müssen.“

Damit war eine Grund(ein)stimmung für die zu erarbeitende sonderpädagogische Konzeptbildung vorgegeben.

Ansätze aus der Sicht der Bearbeitung ...

Bald nach der Amtsübergabe war dem Minister ein Konzept für die sonderpädagogische Förderung vorzulegen. Dies war die Chance, die Vielzahl der Anregungen aus der KMK und aus der sonderpädagogischen Debatte aufzunehmen und aufzuzeigen, wie bei der weiteren Ausgestaltung „Maß und Mitte“ gehalten werden können, also einerseits Fortsetzungen und andererseits Fortführungen erfolgen können. Es brauchte in der Folge eine Reihe von Vermerken, notwendigen Abstimmungen und teilweise filigranen Veränderungen, bis klar war, dass der Weg der Vorgängerregierung in diesem Bereich weitergegangen werden konnte.

Der Tenor solcher Vermerke ist in diesen Sätzen enthalten: „Aus schulfachlicher Sicht ist darauf hinzuweisen, dass eine Nichtgenehmigung der vorliegenden Anträge und eine grundsätzliche Beendigung der Fortführung und Einrichtung Regionaler Integrationskonzepte zu erheblichen Widerständen und Konflikten im Lande führen können. Für die Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts gibt es ebenso Befürworter wie für die Fortführung eines differenzierten Sonderschulwesens. Dem steht die Rahmenplanung auch überhaupt nicht entgegen – es geht grundsätzlich nicht um die Abschaffung der Sonderschule. Diese fundamentalistische Position wird nicht mehr vertreten. Es steht außer Frage, dass sich alle Länder – auf der Grundlage einer Reihe von Empfehlungen der Kultusministerkonferenz – um eine Ausweitung des gemeinsamen Unterrichts bemühen – auch unter Berufung auf das Diskriminierungsverbot des Grundgesetzes (hier liegt auch ein Beschluss des Bundesverfassungsgerichts von 1997 vor) und auf eine Reihe internationaler Erklärungen, denen auch die Bundesrepublik verpflichtet ist.

Da Freiwilligkeit und Konsens grundsätzliche Prinzipien im Bezug auf die Einrichtung von Regionalen Integrationskonzepten sind, vollzieht sich hier der Prozess in eher kleinen Schritten, ohne das institu-

tionelle Angebot vor allem der Schule für Lernhilfe im Primarbereich gänzlich in Frage zu stellen. Das Vorhalten alternativer sonderpädagogischer Förderorte entspricht den unterschiedlichen Ansprüchen der Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen.

Referat 301 (Sonderpädagogische Förderung) votiert dafür, die Einrichtung Regionaler Integrationskonzepte fortzusetzen und dabei alle genehmigungsfähigen Anträge im Höchstumfang von dreißig Stellen pro Jahr zu berücksichtigen. Zum einen wird damit dem schulgesetzlichen (und verfassungsrechtlich gestützten) Auftrag entsprochen, den gemeinsamen Unterricht auszuweiten. Zum anderen wird der Tatsache Rechnung getragen, dass sich innerhalb einzelner Regionen die Beteiligten (Eltern, alle Schulen, Schulträger) zu einer Umgestaltung des Angebots der sonderpädagogischen Förderung entschlossen haben. Die Landesregierung hat hier die Möglichkeit, zu verdeutlichen, dass in einem schulpolitisch sensiblen Bereich eine Sowohl-als-auch-Lösung realisiert werden kann, die beiden etwa gleichgewichtigen Grundpositionen entspricht: Förderung in einer der Schulen des differenzierten Sonderschulsystems oder Förderung in einer anderen allgemeinbildenden Schule als der Sonderschule. Es könnte klar zum Ausdruck gebracht werden, dass Regionale Integrationskonzepte einschließlich der sonderpädagogischen Grundversorgung dort realisiert werden, wo dies von allen Beteiligten getragen wird, dass aber andererseits auch grundsätzlich ein institutionelles Angebot im Primarbereich vorhanden ist, wenn dies denn gewünscht wird. Damit würde die Landesregierung einen deutlichen Akzent setzen, nämlich den der Weiterführung eines Prozesses als auch den der Bestandssicherheit für vorhandene schulische Angebote. Für eine solche Entscheidung gäbe es einen breiten öffentlichen Konsens und dies böte die Chance, Veränderungen im schulischen Bereich langfristig zu evaluieren.“

Die politischen Grundlegungen ...

Als bald erfolgte der Auftrag, im Anschluss an das „Gesetz zur Verbesserung der Bildungsqualität und zur Sicherung von Schulstandorten“ sowie die daraus folgenden Verordnungen und Erlasse auf der skizzierten programmatischen Basis in einem umfassenden Grundsatzterlass alle Aspekte der sonderpädagogischen Förderung darzustellen. Im Landtag erklärte Minister Busemann am 27. Mai 2004: „Die Landesregierung wird durch die Regelungen des künftigen Grundsatzterlasses und im Rahmen der durch den Landeshaushalt zur Verfügung stehenden Mittel sowie der verfügbaren Förderschulkräfte

den Gemeinsamen Unterricht in den Regionen des Landes im Gesamtzusammenhang der sonderpädagogischen Förderung verantwortungsbewusst ausweiten.“

Die Landesregierung strebte ein Konzept an, das konservative und progressive Elemente vereinigte. Die Forderung nach gemeinsamen Entscheidungen bei regionalen Abstimmungen und die Begrenztheit der verfügbaren zusätzlichen Ressourcen verhin-derte uferlose Ausbreitungen, öffnete aber auch den Raum für regionsspezifische Absprachen und Netzwerke. Ein förderlicher Umstand war, dass Politiker aller Fraktionen in regionale Diskussionen ebenso einbezogen waren wie Vorsitzende der Verbände, kommunale Entscheidungsträger, Vertreter der Kirchen, der Schulen in freier Trägerschaft und andere. Die Öffnungen passten in die Entwicklungen der Zeit mit ihren Ansprüchen auf mehr gemeinsamen Unterricht. Das Vorhaben der umfassenden Schulstrukturreform forderte zu einer Zusammenschau verstreut vorliegender Erlasse mit sonderpädagogischem Bezug sowie zur Übernahme bundesweiter bildungs- und gesellschaftspolitischer Entwicklungen und Forderungen auf. Es gab eine Vielzahl drängender neuer Aspekte und Ansichten, Konzepte, Inhalte, Formen und Bezeichnungen (Sonderpädagogische Grundversorgung, systembezogene Zuweisung von Ressourcen, Sonderpädagogischer Förderbedarf mit unterschiedlichen Schwerpunkten, Förderzentrum, Förderschule statt Sonderschule, Prävention, Diagnostik, Förderpläne, Kooperationsklassen, Mobile Dienste, Betonung der Zusammenarbeit verschiedener Professionen und mit Eltern, Nachteilsausgleich u. a.).

Mit der Akzentuierung des „Kindeswohls“ und den schulpolitischen Formeln „Vielfalt der Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung“ und „Pluralität der Förderorte“ ließen sich vorhandene Entwicklungen weiterführen und neue Aktivitäten einführen. Und schließlich, nicht unwesentlich: Das dialogische Prinzip bei der quasi öffentlichen Erarbeitung des Erlasses durch den anhaltenden Austausch mit vielen Menschen, Verbänden und Organisationen trug entscheidend zur Akzeptanz in der Politik und in der Öffentlichkeit bei.

Die Vorgehensweise ...

Fast zwei Jahre lang wurden mit Vertretern aus allen relevanten und interessierten Bereichen Gespräche über die Inhalte des Erlasses geführt, die strukturierte Planung und der vorgelegte Text wurden in engem Austausch mit den Sonderpädagogen aus den unterschiedlichen Fachrichtungen, aber auch allgemeinen Pädagogen, Wissenschaftlern und

Schulaufsichtsbeamten und Elternvertretungen permanent fortgeschrieben.

In einem Interview mit der GEW in der EuW hieß es dazu:

EuW: „Sie haben für die Erarbeitung des Erlasstextes eine neue, ungewohnte Beteiligungsform gewählt. Alle relevanten Verbände, Einzelpersonen oder Interessierte konnten an der Formulierungsarbeit teilnehmen und waren ständig über den aktuellen Stand der Arbeit an dem Grundsatzterlass informiert.“

PW: „Die Vielfalt und Komplexität des sonderpädagogischen Handlungsfeldes machten es aus meiner Sicht erforderlich, Fachleute aus allen Bereichen mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen in die Erarbeitung einzubeziehen. In neun Arbeitsgruppen sind die Aussagen zu den einzelnen Förderbereichen erarbeitet worden. Es ging darum, Wege zu finden, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, die Erwartungen und Wünsche der Eltern, die fachlichen Positionen der Experten aus Schule und Wissenschaft und die bildungs- und schulpolitischen Vorgaben in Übereinstimmung zu bringen.“

Heutzutage würde man sagen: Die partizipative Vorgehensweise und der Ausgleich zwischen den Polaritäten Konstanz und Wandel gewährleisteten eine grundsätzliche Akzeptanz und letztlich, dass der Erlass auch gegen Widerstände in der vorliegenden Fassung veröffentlicht und bis heute nicht abgelöst wurde.

Die letzte Hürde ...

Eine gewisse Zähigkeit zeigte sich bei den zahlreichen Gesprächen mit den Gremien der Eltern. Die Arbeitsgruppe Förderschule im Landeselternrat (LER) lehnte den Grundsatzterlass ab, auch die neue Bezeichnung für die Sonderschule. Eine Vertreterin der Gremien entschied sich für eine eher konfrontative Haltung, die Verhandlungen waren aber insgesamt durchgängig fair und vom Willen getragen, eine Einigung zu erreichen. Entscheidend waren mehrere Sitzungen im Plenum des LER, zu denen der Vertreter des Ministeriums eingeladen war. Es kam darauf an, immer wieder die fundierten fachlichen Überlegungen darzustellen, um Zustimmung zu dem Konzept zu werben und so wie möglich die Desiderata des LER zu berücksichtigen. Letztlich wurden Bedenken des LER auch teilweise aufgegriffen und bei der weiteren Textgestaltung einbezogen. Insgesamt hat sich der LER sehr fundiert, kompetent und intensiv mit dem Erlass auseinandergesetzt und seine Vorstellungen und Erwartungen in die Politik zurückgespiegelt. Am 4. Oktober wurde endgül-

tig abgestimmt: 25 Ja-Stimmen, 1 Gegenstimme, 8 Enthaltungen.

So ging es weiter ...

Die Formeln von den verschiedenen Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung und von der Pluralität der Förderorte ließen unterschiedlich akzentuierte Entwicklungen in den Regionen zu. Das kam den diversen Interessen der Elternschaft, der Lehrerschaft, der Kommunen und auch der Schulverwaltung entgegen.

Der Grundsatzterlass von 2005 war eine brauchbare und dauerhafte Grundlage für die Weiterentwicklung des Systems der sonderpädagogischen Förderung. Ausgangspunkt war, Grundlagen für die Ausweitung integrativer Bildungsangebote zu machen. Der Erlass bündelte erstmals die verstreuten Erlasse über die sonderpädagogische Arbeit in den niedersächsischen Schulen, brachte einige Sonderschulformen überhaupt in den Fokus der untergesetzlichen Regelungen und nahm die vielfältigen Impulse aus der KMK und aus der Wissenschaft auf. Vor allem enthielt er auch eine Fülle pädagogischer Aussagen, die in dieser Dichte (auf 26 Seiten) bislang noch nicht im Schulverwaltungsblatt veröffentlicht worden waren. Vielleicht ist es zulässig zu sagen, dass der sonst eher etwas randständig betrachtete sonderpädagogische Bereich eine umfassende Aufmerksamkeit und Wertschätzung erfuhr.

Der Erlass erschien wenige Jahre vor weiteren großen Veränderungen. 2009 ratifizierte die Bundesrepublik Deutschland das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die Konvention wurde geltendes Recht in Deutschland. Der Artikel 24 der Konvention verpflichtet die Vertragsstaaten zur Einrichtung eines inklusiv ausgerichteten Bildungssystems. Die neue erlassliche Grundlage war ein stabiles Fundament für die nachfolgenden bildungs- und schulpolitischen Aktionen (und Reaktionen) im Land. In dem Zusammenhang wurde Niedersachsen die Federführung in einer Arbeitsgruppe bei der Kultusministerkonferenz übertragen, die den Auftrag hatte, den neuen menschenrechtlichen Vorgaben entsprechend Empfehlungen zur inklusiven Bildung zu erarbeiten. Die folgende langjährige Arbeit wurde vom Staatssekretär Peter Uhlig in der Akademie des Sports in Hannover eröffnet. Das Ergebnis wurde 2011 auf einem mehrtägigen bundesweiten Kongress in Bremen von der Bildungssenatorin Renate Jürgens-Pieper vorgestellt, die 1998 die Rahmenplanung „Lernen unter einem Dach“ verantwortet hatte. Der Kreis hatte sich in gewisser Weise geschlossen.

... und weiter ...

Die Entwicklungen der letzten 15 Jahre sollen hier nur knapp in den Blick genommen werden, Einschätzungen und Bewertungen bleiben einer späteren Zeit vorbehalten. Nur so viel: Die Fraktionen in der Großen Koalition von SPD und CDU ab 2012 verständigten sich auf eine Novellierung des Schulgesetzes, die den weiteren Ausbau der Inklusion verlangsamte. In der Folge wurde aber auch im Jahre 2021 eine gemeinsame Entschließung der Landtagsfraktionen mit dem Titel „Umsetzung der Inklusion an Niedersachsens Schulen verbessern“ verabschiedet.

Diese gemeinsame Aktion war ein wichtiges Signal, dem nun deutliche Taten folgen sollten. Maß und Mitte bei der Planung und Umsetzung sind angesichts schwieriger gewordener Rahmenbedingungen in den nächsten Jahren jedenfalls dringend vonnöten.

Die Abschließenden Bemerkungen („Concluding observation“) zum Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland seitens des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom August 2023 beinhalten eine große Besorgnis über die unzureichende Entwicklung in Deutschland bezüglich umfassender Inklusion und Partizipation und enthalten klare Handlungsempfehlungen. Die damit verbundenen Herausforderungen können zufriedenstellend nur gemeinschaftlich angegangen werden. Und darüber hinaus braucht es dringend eine verlässliche Geschlossenheit der demokratischen Parteien, um die menschenrechtsbasierten Grundlagen (nicht nur) in der Bildungs- und Schulpolitik zu erhalten und demokratiefeindlichen Kräften und Rückschritten im Recht auf Teilhabe entgegenzutreten.

und vielleicht noch ...

Ein Schlussgedanke: In Niedersachsen gibt es für jede Schulart einen umfangreichen und differenzierten Erlass, der alle Aspekte der Arbeit in der Schule umfasst. Alle (gewiss notwendigen und hilfreichen) Erlasse beziehen sich eingangs auf die Ziele und Aufgaben der jeweiligen Schulart. Bildung und Erziehung werden administrativ traditionell im Zusammenhang mit einer Schulart gesehen. Ist das noch zeitgemäß? Passt die primär institutionenbezogene Sicht zu dem Verständnis einer inklusiven niedersächsischen Schule? Wäre es nicht an der Zeit, in einem Erlass (in einer Verordnung) zum vorschulischen und schulischen Bereich (auch im Kontext lebenslangen Lernens) Grundsätze für eine zeitgemäße und zukunftsweisende Bildung und Erziehung aufzustellen, statt die schulartbezogenen Erlasse Periode für Periode fortzuschreiben? (Man beachte

die immer länger werdende Liste der Bezugserlasse, die den eigentlichen Ausführungen vorangestellt wird).

Bildung ist ein verbrieftes Menschenrecht. Jeder Mensch hat ein Recht auf Bildung und Erziehung und ein Anrecht darauf, lebenslang seine Lernbedürfnisse erfüllen zu können. Bildung befähigt den Menschen, seine politische, soziale, kulturelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation zu gestalten und zu verantworten. Auf der Grundlage von Bildung und Erziehung entwickeln sich die Identität des Einzelnen und das Selbstverständnis einer humanen, solidarischen und demokratischen Gesellschaft. Wir haben allen Anlass, uns dessen stets bewusst zu sein.

In diesem Sinne könnten das Menschenrecht auf Bildung, das Recht auf Teilhabe, und vieles mehr in einem inklusiven Bildungswesen allen Grundsatzeslassen zu den Schularten vorangestellt werden.

PS:

Eine KI-Abfrage nach der Bedeutung der Bildung für den Einzelnen und die Gesellschaft erbrachte folgende Antwort:

Bildung hat eine immense Bedeutung sowohl für den einzelnen als auch für die Gesellschaft als Ganzes. Für den Einzelnen ist Bildung ein Schlüssel zur persönlichen Entwicklung und Entfaltung. Sie ermöglicht es, Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, die notwendig sind, um im Berufsleben erfolgreich zu sein und ein erfülltes Leben zu führen. Bildung trägt dazu bei, das Selbstbewusstsein und die Selbstständigkeit zu stärken und hilft dabei, eigene Ziele zu setzen und diese zu erreichen.

Für die Gesellschaft ist Bildung von entscheidender Bedeutung, da sie die Grundlage für eine funktionierende Demokratie und eine gerechte Gesellschaft bildet. Durch Bildung werden Bürgerinnen und Bürger befähigt, aktiv am gesellschaftlichen Le-

ben teilzunehmen, sich kritisch mit politischen und gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen und Verantwortung zu übernehmen. Darüber hinaus trägt Bildung zur wirtschaftlichen Entwicklung einer Gesellschaft bei, indem sie die Innovationskraft und Wettbewerbsfähigkeit stärkt.

Insgesamt kann man sagen, dass Bildung ein zentraler Baustein für individuelles Glück und gesellschaftlichen Fortschritt ist. Sie ermöglicht es den Menschen, ihr volles Potenzial auszuschöpfen und trägt dazu bei, eine lebenswerte Zukunft für alle Mitglieder der Gesellschaft zu schaffen.

Regional könnte folgende Version verwendet werden:

Bildung hett en enorme Bedüden för jedeen eenzelnen as ok för de Gemeenskup as Ganzes. För den Eenzelnen is Bildung en Schlüssel för de persöönliche Utwicklung un Entfaltung. Se möök dat mööglich, Weten un Fähigkeiten to kriegen, de nödig sünd, üm in'n Berufsleven erfolgreich to sien un en erfüllt Leven to föhren. Bildung draagt dorbi bi, dat Sölbstbewusstseen un Sölbständigkeit to stärken un hülp dorbi, egen Ziele to setten un disse to erreichen. För de Gemeenskup is Bildung vun entscheidende Bedüden, wiel se de Grundlaag för en funksjonerende Demokratie un en gerechte Gemeenskup bildt. Dörch Bildung warrt Börgerinnen un Börger befähigt, aktiv an't gesellschaftliche Leven deeltöhemen, sik kritisch mit politischen un gesellschaftlichen Themaen to beschäftigen un Verantwortung to övernehmen. Dorbi draagt Bildung ok to de wirtschaftliche Utwicklung vun en Gemeenskup bi, wiel se de Innovationskracht un Wettbewerbsfähigkeit stärkt. Insgesamt kann man seggen, dat Bildung en zentralen Steen för individuell Glück un gesellschaftlichen Fortschritt is. Se möök dat mööglich, dat Minschen ehr volles Potenzial uttoschöpfen un draagt dorbi bi, en lebenswerten Tokunft för all Mitglieder vun de Gemeenskup to schaffen.

Das wäre doch schon mal ein Einstieg.

Der Landeselternrat lehnt anfänglich den Erlass sonderpädagogische Förderung ab, wie die folgenden Dokumente zeigen

1. Peter Wachtel reagiert auf die anfängliche Ablehnung durch den Landeselternrat.

11. Plenarsitzung des Landeselternrates am 3.9.2004

TOP 5.1.4

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,
sehr geehrte Damen und Herren,

ich bin Ihnen dankbar, dass Sie den Austausch über den Erlass „Sonderpädagogische Förderung“ auf die heutige Tagesordnung gesetzt haben.

Ich trage Ihnen gern dazu vor und stehe Ihnen auch bereitwillig für eine Diskussion zur Verfügung.

Für mich stellt sich die Ausgangssituation für diesen Austausch so dar:

Der Erlassentwurf hat bei einer Vielzahl von öffentlichen Diskussionen im Land durchgängig grundsätzliche Akzeptanz gefunden. Die Fachverbände äußern oder signalisieren Zustimmung. Auf der anderen Seite liegt dem Plenum des Landeselternrates die Empfehlung des Ausschusses Förderschule vor, diesen Erlass abzulehnen.

Ich setze mich heute dafür ein, dass das Plenum dem Erlassentwurf zustimmt und damit dem Vorschlag des Ausschusses Förderschule nicht folgt. Ich vertrete dies in dem Bewusstsein und in der Gewissheit, dass ein zeitgemäßer und zukunftsweisender Erlassentwurf vorliegt, der eine solide pädagogische Grundlage für angemessene sonderpädagogische Förderung sowohl in den Förderschulen als auch in allen anderen Schulen darstellt.

Ich möchte Sie ausdrücklich darauf aufmerksam machen, dass dies kein „Förderschülerlass“ ist. Es ist ein Erlass, der sich auf notwendige Unterstützung, Hilfe und Förderung aller Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf in Förderschulen und in allen anderen allgemeinbildenden Schulen bezieht. Es geht um die Schülerinnen und Schüler in den zehn verschiedenen Förderschulformen, es geht auch um den blinden Jungen im Leistungskurs Mathematik des Gymnasiums oder der Gesamtschule, um das gehörlose Mädchen in der Realschule, den körperbehinderten Jungen in der Hauptschule und das Kind mit autistischem Verhalten in der Grundschule. Es geht um die Stärkung und Unterstützung aller Schulformen. Es geht auch um die Grundlage und Absicherung für die Arbeit von gegenwärtig umgerechnet fast 500 Förderschullehrkräften in anderen Schulen als Förderschulen.

Ich gehe in vier Schritten vor. Ich begründe, warum dieser Erlass erarbeitet werden musste, beschreibe, wie dieser Erlass erarbeitet wurde, stelle Ihnen wesentliche Aussagen aus dem Erlass vor und gehe auf den Katalog der Aussagen ein, den der Ausschuss zur Begründung seines Vorschlags erstellt hat.

Zur Begründung des Erlasses zur sonderpädagogischen Förderung

Im Anschluss an das „Gesetz zur Verbesserung der Bildungsqualität und zur Sicherung von Schulstandorten“ sowie die daraus folgenden Verordnungen und Erlasse sind auch Regelungen zur sonderpädagogischen Förderung zu treffen. Diese notwendige Folge einer veränderten bildungspolitischen Grundlegung führe ich nicht weiter aus. Es ist vor allem für das Verständnis des vorliegenden Entwurfs notwendig, auf folgende Sachverhalte zu verweisen:

Es besteht ein umfangreicher Regelungsbedarf – weil für einige Bereiche keine Grundlagen bestehen, weil einige Grundlagen ungültig geworden sind und weil einige Regelungen an veränderte bildungs- und gesellschaftspolitische und fachliche Weiterentwicklungen anzupassen sind.

Das heißt kurzgefasst im Einzelnen:

Für sechs der bestehenden Förderschulformen hat es noch nie inhaltliche oder organisatorische Regelungen gegeben: Die (alte Bezeichnungen) Schulen für Körperbehinderte, Erziehungshilfe, Blinde, Sehbehinderte, Taubblinde und Sprachbehinderte arbeiten ohne Grundsatzerlass. Die Erlasse für die Schulen für Gehörlose, für Schwerhörige und für geistig Behinderte sind teilweise veraltet. Der Erlass zur Arbeit in der Schule für Lernbehinderte ist von 1981.

In den zurückliegenden zehn Jahren ist die sonderpädagogische Förderung in den Grundschulen und den weiterführenden Schulen erheblich ausgeweitet worden. Aber: nur für die Zusammenarbeit von Grundschule und Förderschule gibt es einen Erlass, die Einrichtung von Integrationsklassen ist gesetzlich geregelt. Die anderen Formen sind überhaupt nicht abgesichert. Dies betrifft den Mobilen Dienst, die Kooperationsklassen und die sonderpädagogische Grundversorgung. Diese Möglichkeiten sonderpädagogischer Unterstützung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrerinnen und Lehrer in den allgemeinen Schulen erfolgt bislang nur auf der Grundlage der Rahmenplanung „Lernen unter einem Dach“ der Vorgängerregierung – es handelt sich also nicht um erlasslich fundierte Angebote.

Zusammenfassend: Es wurde ein Erlass erforderlich, der eindeutige und verbindliche Festlegungen und klare und verständliche Regelungen für das System der sonderpädagogischen Förderung beinhaltet. Zugleich musste der Erlass die vielfältigen Weiterentwicklungen der sonderpädagogischen Fachdisziplinen und der Praxis aufgreifen.

Die wesentlichen inhaltlichen Beweggründe für die Erstellung des Erlasses führe ich später aus.

Zum Bearbeitungsgang und zur Entstehung des Erlasses

Sonderpädagogische Förderung umfasst ein weites Feld sowohl in inhaltlicher als auch in organisatorischer Hinsicht: Es geht um die Ansprüche von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Förderbedarfen. Es geht um die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Problemen beim Lernen, Problemen beim Sprechen und mit der Sprache, Problemen beim Verhalten, es geht um sehbehinderte und blinde, taubblinde, gehörlose und schwerhörige

Kinder und Jugendliche und Menschen mit geistigen Behinderungen und mit Körperbehinderungen. Der Förderort für alle diese Kinder und Jugendlichen kann eine dem Förderschwerpunkt entsprechende Förderschule oder jede andere Schule sein.

Diese Vielfalt und Komplexität machten es aus meiner Sicht erforderlich, Fachleute und Experten aus allen Bereichen mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen in die Erarbeitung einzubeziehen. In neun Arbeitsgruppen sind die Aussagen zu den einzelnen Förderbereichen erarbeitet worden. Alle relevanten Verbände haben in einem intensiven fachlichen Austausch mitgewirkt: Verband Sonderpädagogik, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Verband Bildung und Erziehung, Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen, Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen, der Arbeitskreis der Schulen für geistig Behinderte, der Schulen für Körperbehinderte, die Landesarbeitsgemeinschaft der Schulen für Erziehungshilfe, Schulleitungsverband, die Lebenshilfe und andere. Der Behindertenbeauftragte war in die Erarbeitung ebenso einbezogen wie Elternvertreter von EIFER, ERIK, Gemeinsam leben und die Vertreter der Universitäten Hannover und Oldenburg aus den Bereichen der Sonderpädagogik.

Es ging darum, Wege zu finden, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, die Erwartungen und Wünsche der Eltern, die fachlichen Positionen der Experten aus Schule und Wissenschaft und die bildungs- und schulpolitischen Vorgaben in Übereinstimmung zu bringen. Mit dieser detaillierten Auflistung – die noch zu ergänzen wäre – möchte ich verdeutlichen, dass Ihnen ein von vielen Mitwirkenden erarbeiteter und abgestimmter Text vorliegt.

Der Erlassentwurf ist in seinen fachlichen Teilen auf einem akzeptierten aktuellen Stand und seine bildungspolitischen Fundierungen und Ausrichtungen beruhen auf einem durchgängigen Konsens.

Im Vordergrund stand bei der Erarbeitung nicht eine ideologiebesetzte Debatte um Förderschule oder Integration – die Zeiten sind vorbei –, im Vordergrund stand die Aufgabe, für alle Kinder und Jugendlichen bestmögliche Entwicklungs- und Lernbedingungen in der am geringsten einschränkenden Umgebung herzustellen. Auch dies ist landesweit als konstruktiver und gelungener Ansatz bewertet worden.

Einige wesentliche inhaltliche Aussagen des Erlasses

Der Erlass umfasst eine Reihe von neuen Sicht- und Herangehensweisen in Bezug auf den Bereich der

sonderpädagogischen Förderung. Einige wenige stelle ich besonders heraus:

Es liegt ein gemeinsamer Erlass für die sonderpädagogische Förderung vor, kein „Förderschülerlass“. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass alle Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf unabhängig von der Schulform oder vom Förderort einen Anspruch auf Förderung haben. Sonderpädagogische Förderung findet eben längst nicht mehr ausschließlich in der Förderschule statt. Sonderpädagogische Förderung in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen bedeutet auch, die Lehrkräfte dieser Schulen zu unterstützen, mit unterschiedlichen Problemen und Herausforderungen umzugehen, damit Kinder und Jugendliche nicht ausgeschult werden und trotzdem ihre Ansprüche eingelöst bekommen. Und sonderpädagogische Förderung bedeutet gerade auch in der Grundschule Vorbeugung und rechtzeitige Unterstützung, um das Entstehen gravierender Probleme im Lernen, in der Sprache oder im Verhalten zu vermeiden.

Dieser Erlass betrifft alle Schulen.

Konsequenterweise beziehen sich die Aussagen des Erlasses nicht auf eine vorgegebene Organisationsstruktur, sondern auf die unterschiedlichen möglichen Förderbedarfe und auf die Möglichkeit, diesen an jedwedem Ort entsprechen zu können. Deshalb wird im zweiten, ausführlichen Teil des Erlasses von den unterschiedlichen Förderbedarfen der Kinder und Jugendlichen ausgegangen – nicht von den Schulformen. Hier werden pädagogische Ausgangslagen und didaktisch-methodische Prinzipien beschrieben – und jeweils die Vielfalt der Förderorte als Möglichkeit ausgewiesen. Im Vordergrund steht eindeutig die Person, nicht die Institution.

Für ein Kind mit geistiger Behinderung gibt es unter Umständen vier Möglichkeiten der angemessenen Förderung:

- * Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung
- * Tagesbildungsstätte
- * Integrationsklasse in einer anderen allgemeinbildenden Schule
- * Kooperationsklasse, d.h.: mit einer Klasse einer Förderschule in einer anderen allgemeinbildenden Schule.

Dies ist die konsequente Umsetzung der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung, die in allen Ländern vorgenommen wurde – diese Ausrichtung ist das anerkannt grundsätzlich Fortschrittliche in der Sonderpädagogik.

Mit der Akzeptanz einer „Vielfalt der Förderorte“ und den Möglichkeiten der Prävention, Kooperation und Integration verwirklichen wir auch schrittweise und behutsam die vom Schulgesetz geforderte Ausweitung des gemeinsamen Unterrichts. Wir entsprechen damit auch Forderungen, die sich aus dem Diskriminierungsverbot des Grundgesetzes ableiten – erhärtet durch Beschluss des Bundesverfassungsgerichts von 1997.

In diesem Zusammenhang will ich die Kritik anmerken, die von einigen geäußert wird: Die Umsetzung des Gebots der Integration geht nicht weit und nicht rasch genug. Wohl gemerkt: Das ist kein grundsätzlicher Zweifel an Weg und Ziel, sondern an Umfang und Tempo.

Den Förderschulen bieten sich auf der Grundlage des Erlasses umfangreiche Möglichkeiten, den besonderen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu entsprechen. Insbesondere für die größte Gruppe – Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen – sind vielfältige Anreize und Anregungen für eine veränderte pädagogische Praxis aufgezeigt und ermöglicht, die Umsetzung wird ausdrücklich erwünscht.

Eine sorgfältige Erhebung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen ist die Voraussetzung für die angemessenen didaktisch-methodischen Entscheidungen. Unterricht und Erziehung müssen immer wieder ihren Ausgang von individuellen Förderplänen nehmen. Dieser Ansatz wird im Erlassentwurf ausführlich dargestellt.

Abschließend deute ich noch an:

Der Erlass enthält unter anderem

- eine Vielzahl von pädagogischen Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung
- eine Betonung der Zusammenarbeit der Lehrkräfte und Pädagogischen Mitarbeiter untereinander und mit Eltern,
- eine Einbindung der sonderpädagogischen Förderung in Netzwerke, z.B. mit der Jugendhilfe
- Hinweise auf Pädagogik unter den besonderen Bedingungen von Krankheit – auch das kann alle Kinder und Jugendlichen betreffen
- ausdrückliche Hinweise auf die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen bei der Leistungsmessung und -feststellung, vor allem detaillierte Regelungen zum Nachteilsausgleich – die wir noch nie hatten.

Ich möchte Sie herzlich bitten, sich die Gründlichkeit und Detailliertheit, die Fachbezogenheit und vor allem die Schülerbezogenheit der Ausführungen

des Erlasses und die Bedingungen und Zusammenhänge seines Entstehens zu vergegenwärtigen und dann zu urteilen.

Zu den Begründungen der Ablehnung durch den Ausschuss Förderschule

Ich möchte nun die Begründungen ansprechen, die zum Votum des Ausschusses geführt haben.

Die Aussagen des Erlasses sind nicht für alle Beteiligten verbindlich.

Erlässliche Regelungen für die Schule stellen im Rahmen des Schulgesetzes verbindliche Vorgaben für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Mitarbeiter sowie Eltern und Schulträger dar. Für alle im Wirkungsbereich Schule Tätigen und Einbezogenen sind die Vorgaben verbindlich und gültig. Ein Erlass kann andere nicht verpflichtend einbeziehen. Die Zusammenarbeit mit anderen erfordert Freiwilligkeit und Partnerschaftlichkeit.

Die Verantwortlichkeiten sind nicht klar geregelt.

Nach den mündlichen Ausführungen des Ausschusses waren Zuständigkeiten im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nach Auflösung der Bezirksregierungen gemeint. Dies muss geklärt werden – im Zusammenhang mit den Umstrukturierungen in den Schulbehörden. Dies muss allerdings in der gültigen Verordnung von 1997 zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs geschehen, nicht im Grundsatzterlass.

Andere Verantwortlichkeiten ergeben sich aus den Vorgaben des Schulgesetzes oder sind – wie beim Umgang mit Förderplänen – eindeutig ausgewiesen.

An vielen Stellen ist die sonderpädagogische Förderung nicht an den Schülerinnen und Schülern orientiert, sondern am System.

Die Orientierung an den Bedürfnissen und Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler ist das konstituierende Merkmal des Erlassentwurfs – in der Absicht und in der Ausführung. Das zeigt sich in der Gliederung und im Inhalt: Zwei Drittel des Erlasses umfassen die Beschreibung von spezifischem Förderbedarf – unabhängig von systembezogenen Aussagen. Ausgehend von dem Ansatz, dass im gesamten Schulsystem Möglichkeiten und Notwendigkeiten sonderpädagogischer Förderung bestehen, folgen umfangreiche pädagogische Ausführungen. Hinweise auf Orte und Formen sonderpädagogischer Förderung sind dem deutlich nachgeordnet, gleichwohl unverzichtbar.

Die Aussage ist aus schulfachlicher Sicht völlig unzutreffend, ich weise sie zurück.

Mobile Dienste werden in der Regel nicht als Dauerangebote eingerichtet.

Mobile Dienste sind alle Formen der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern (sowie in der Beratung auch ihrer Lehrkräfte, Eltern und Schulträger) in allen Schulen durch Förderschullehrkräfte. Der Umfang bestimmt sich vor allem von den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und den Erfordernissen der Situation. Deshalb kann dies von einer gelegentlichen Beratung bis zur dreizehnstündigen Begleitung des blinden Kindes im Gymnasium gehen.

Gemeint ist wohl die Ressourcenfrage. Auf der Grundlage des Erlasses und auf der Grundlage des Erlasses zur Klassenbildung sollen die Bezirksregierungen weiterhin und künftig Kontingente für den Mobilen Dienst zur Verfügung stellen. Es geht bei dieser Kritik also nicht um einen Inhalt des Erlasses. Dieser soll ja erst die Möglichkeit regeln, für die dann Ressourcen einzustellen sind.

Qualitätsanforderungen an Lehrkräfte und an das pädagogische Personal fehlen.

Ich verweise auf die Seite 24 und den Punkt 18: Einsatz und Qualifikation des Personals. Im Gegensatz zu allen anderen Grundsatzverordnungen sind hier Aussagen zu den Kompetenzen detailliert ausgewiesen. Eine Fülle von weiteren Anforderungen an die Qualität ergibt sich aus den Ausführungen zu Didaktik und Methodik. Im Übrigen sind diesbezügliche Regelungen in den Verordnungen zur Lehrerbildung enthalten.

Inhalt und Form der Förderpläne sind nicht einheitlich gestaltet und nicht verbindlich vorgeschrieben, eine Evaluation ist nicht vorgesehen.

Innerhalb des Kapitels Förderplanung wird der Förderplan deutlich herausgestellt. Es steht außer Frage, dass der individuelle Förderplan die Grundlage aller didaktisch-methodischen Entscheidungen ist. Schulfachlich muss gleichwohl die Frage erlaubt sein, ob es überhaupt einheitliche Förderpläne geben muss – jedes Kind ist anders. Die Förderplanung wird zudem eingebunden in Klassenpläne und Schulprogramme. Der Hinweis auf die fehlende Evaluation erledigt sich mit dem nachfolgenden Zitat aus dem Erlassentwurf: „Die Schriftform dient der verlässlichen Absprache, der kontrollierten Begleitung der Förderarbeit, der notwendigen Auswertung und der kontinuierlichen Fortschreibung.“

Weitere Ausführungen zu Inhalt und Form von Förderplanungen sind entbehrlich, denn Förderpläne sind Gegenstand einer Arbeitsgruppe im MK, die Handreichungen für die Förderplanung in allen Schulen erarbeitet und Konzepte für entsprechende

Fortbildung der Lehrkräfte entwirft. Ich möchte darauf aufmerksam machen, dass wir hier über einen Organisationserlass, einen Grundsatzverordnungsbeschluss sprechen – dieser kann nicht alle Details des komplexen Praxisfeldes ausbreiten.

Es sind zu viele „Runde Tische“ vorgesehen und die dafür eingeräumten Zeiten werden zulasten des Unterrichts gehen.

Im gesamten Erlass findet sich weder der Ausdruck „Runder Tisch“ noch ein Synonym. Vermutlich bezieht sich die Anmerkung darauf, dass notwendigerweise in der Schule zwischen allen Beteiligten, aber auch zwischen den Lehrkräften und Mitarbeitern mit den Eltern und mit anderen (Schulträger etc.) Abstimmungen und Vereinbarungen getroffen werden müssen. Das ist selbstverständlich notwendig und für den betroffenen Schülerkreis in besonderer Weise nachvollziehbar und wünschenswert. Ebenso selbstverständlich ist, dass alle diese Aktivitäten neben dem Unterricht stattfinden und dass deswegen kein Unterricht ausfällt. Nicht zu Lasten sondern zu Gunsten des Unterrichts muss die Devise der Kooperation lauten.

Von den Kostenträgern der außerschulischen Leistungsanbieter ist kein oder nur ein geringer Stundenansatz für die Kooperation mit Schule vorgesehen und somit die gewünschte Zusammenarbeit nicht einforderbar.

Ich verweise darauf, dass wir mit einem Erlass des MK nicht außerschulische Leistungsträger in die Pflicht nehmen können. Es geht nicht um das Einfordern von Zusammenarbeit, sondern um das Werben für ein selbstbestimmtes Miteinander und um Partnerschaft. Im Übrigen liegen auch hierzu gesetzliche und erlassliche Regelungen vor, so dass für den Erlass sonderpädagogische Förderung weder Regelungsmöglichkeit noch Regelungsbedarf besteht.

Aussagen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Hochbegabung sowie für Schülerinnen und Schüler mit sonstigem sonderpädagogischen Förderbedarf – wie z.B. bei Autismus, Legasthenie, AD(H)S – fehlen.

Aus schulfachlicher Sicht wäre die Aufnahme des Personenkreises der Schülerinnen und Schüler mit Hochbegabungen in den Erlass nachvollziehbar und stimmig gewesen. Dies entspricht der Praxis in anderen Ländern außerhalb Deutschlands. Diesbezügliche Gespräche mit Vertretern der Hochschule und mit den zuständigen Referentinnen im MK sind geführt worden. Es wurde Übereinstimmung erzielt, dass die Aufnahme durchaus passend wäre, dies

aber gegenwärtig vermutlich öffentlich noch wenig Akzeptanz finden würde.

Aussagen zu der pädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese- und Rechtschreibproblemen, mit Autismus und mit Aufmerksamkeitsproblemen sind in den Darstellungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten, insbesondere Lernen und emotionale und soziale Entwicklung, enthalten. Eine ausdrückliche Aufnahme wird nach langer fachlicher Diskussion schulfachlich vor allem aus zwei weiteren Gründen abgelehnt: Damit wird wieder das spezifische Etikettieren und Sortieren von Kindern eingeführt: Der Autist, der Legastheniker. Die Person tritt hinter der Kategorie zurück. Das steht in fundamentalem Widerspruch zu dem Ansatz des Erlasses. Zudem wird sofort die Frage aufgeworfen, welches Phänomen und welches Syndrom noch in diesem Erlass zu regeln ist: Dyskalkulie, Epilepsie, Tourette-Syndrom usw. Keine Frage ist, dass es in gesonderten Erlassen (wie bei der sogenannten Legasthenie) pädagogische und nicht nur medizinische und therapeutische Regelungen für den Umgang mit diesen Problemen geben muss.

Ich möchte zusammenfassend sagen: In einigen Aussagen wird auf Fehlendes verwiesen, bei näherer Betrachtung klärt sich dieses allerdings auf. Andere Anmerkungen des Ausschusses beziehen sich aus meiner Sicht im Wesentlichen auf Bereiche, die sich weniger auf den konkreten Inhalt des Erlasses und seinen Gegenstandsbereich, sondern auf seine Umsetzung sowie auf den Einsatz von Ressourcen beziehen. Das rechtfertigt insgesamt nicht die Ablehnung der Inhaltlichkeit, erfordert aber gebührende Aufmerksamkeit bei dem Entwickeln der Abläufe, dem Umgang in der Praxis und bei der berechtigten und von mir mitgetragenen Sorge um die Ausstattung und die Bereitwilligkeit notwendiger Partner.

Ich bitte Sie, diese Sachverhalte nachzuvollziehen und sich bei Ihrem Votum auf das Ausgesagte und nicht auf das Vermutete zu beziehen.

Gestatten Sie mir bitte eine abschließende persönliche Anmerkung: Ich halte nach intensivem Nachdenken über die vorgebrachten Einwände die ablehnende Haltung des Ausschusses Förderschule nicht für gerechtfertigt. Ich bedauere die fehlende Unterstützung für ein Werk von vielen, bei dem ich nicht der Urheber und Autor, sondern der Moderator war. Ich unterstelle dennoch, dass wir einen Konsens haben: Wir müssen mit allen Möglichkeiten für die besten Bedingungen auch und vor allem für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf eintreten und auch streiten. Das heißt bezo-

gen auf das Schulsystem: Sowohl Verbesserung der Situation der Förderschulen als auch Ausweitung des gemeinsamen Unterrichts.

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

aus bewusster Parteilichkeit für die Betroffenen setze ich mich aus schulfachlicher Sicht als Sonderpädagoge für tragfähige Grundlagen für eine angemessene Förderung aller Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf und für die Unterstützung aller Schulen bei der oft schwierigen Arbeit ein.

Ich habe mich bemüht, Ihnen Begründungen vorzutragen und die Einwände, die zur Begründung der ablehnenden Haltung eingebracht worden sind, ernst zu nehmen, aber auch zu entkräften.

Ich bitte weiterhin um konkrete Vorschläge, die den Erlass noch verbessern und auch seine Umsetzung befördern helfen. Ich bitte insbesondere die Mitglieder des Ausschusses „Förderschule“ um erneute Prüfung, Berücksichtigung meiner Einlassungen und um Rücknahme seines Votums. Sie alle bitte ich um Zustimmung, damit es künftig mehr Klarheiten und Gewissheiten hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung für Kinder und Jugendliche und deren Eltern und Lehrkräfte gibt. Es steht viel auf dem Spiel.

2. Der Landeselternrat meldet weiteren Klärungsbedarf an.

Mitglieder des 10. Landeselternrates
D/zur Kenntnisnahme
- Ersatzmitglieder des 10. LER

Erlass-Entwurf „Sonderpädagogische Förderung“

Beratung im Ausschuss Förderschule am 31.8.2004, Beratung und Beschlussfassung in der Plenarsitzung am 3.9.2004, Beratung in einer gemeinsamen Sitzung des sfüg-Ausschusses mit dem Ausschuss Förderschule am 13.9.2004

Schriftliches Abstimmungsverfahren wegen des Ablaufes der 1. Beratungsfrist am 29.9.2004

Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren,

der Ausschuss Förderschule hatte in seiner Sitzung am 31.8.2004 den Erlass-Entwurf „Sonderpädagogische Förderung“ mit dem zuständigen Referenten des MK beraten und dem Plenum empfohlen, folgenden Beschluss zu fassen:

„Der Landeselternrat begrüßt, dass ein Erlass zur sonderpädagogischen Förderung erarbeitet wurde. Positiv zu vermerken ist, dass die Tagesbildungsstätten aufgenommen worden sind.

Dennoch lehnt der LER den Entwurf ab, da die Aussagen des Erlasses nicht für alle Beteiligten verbindlich sind

die Verantwortlichkeiten nicht klar geregelt sind

sich an vielen Stellen die sonderpädagogische Förderung nicht an den Schülerinnen und Schülern orientiert, sondern am System

Mobile Dienste nicht in der Regel als Dauerangebote eingerichtet werden

Qualitätsanforderungen an Lehrkräfte und an das Pädagogische Personal fehlen

Inhalt und Form der Förderpläne nicht einheitlich gestaltet und nicht verbindlich vorgeschrieben sind sowie eine Evaluation nicht vorgesehen ist

zu viele „Runde Tische“ vorgesehen sind und die dafür eingeräumten Zeiten zulasten des Unterrichtes gehen werden

von den Kostenträgern der außerschulischen Leistungsanbieter kein oder nur ein geringer Stundenansatz für die Kooperation mit Schule vorgesehen ist und somit die gewünschte Zusammenarbeit nicht einforderbar ist

Aussagen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Hochbegabung sowie für Schülerinnen und Schüler mit sonstigem sonderpädagogischen Förderbedarf – wie z.B. bei Autismus, Legasthenie, AD(H)S – fehlen.“

(Anmerkung: Diese Beschlussempfehlung lag dem Plenum als Tischvorlage am 3.9.2004 vor.)

In der Plenarsitzung am 3.9.2004 ist der zuständige Vertreter des MK, Herr Dr. Wachtel, ausführlich auf die Gründe für die Erstellung dieses Erlass-Entwurfes eingegangen, hat sich zum Bearbeitungsgang und zur Entstehung des Erlasses geäußert, wesentliche inhaltliche Aussagen des Erlass-Entwurfes dargestellt und zu den einzelnen Punkten der Beschlussempfehlung des Ausschusses Förderschule Stellung genommen. *(Anmerkung: Die Ausführungen von Herrn Dr. Wachtel liegen in schriftlicher Form dieser Einladung als Anlage bei.)*

Nach längerer Diskussion im Plenum zog der Ausschuss Förderschule seine Beschlussempfehlung zurück und das Plenum beschloss einstimmig, dass

in einer gemeinsamen Sitzung des schulformübergreifenden Ausschusses (weil alle Schulformen in dem Erlass-Entwurf betroffen sind) mit dem Ausschuss Förderschule erneut der Entwurf zu beraten und eine Beschlussempfehlung zu erarbeiten ist

in einem schriftlichen Abstimmungsverfahren – wegen Einhaltung der 1. Beratungsfrist (Ablauf 29.9.2004) – in der Zeit vom 20.–24.5.2004 ein Beschluss des Landeselternrates herbeizuführen ist.

In der gemeinsamen Sitzung des sfüg-Ausschusses mit dem Ausschuss Förderschule am 13.9.2004 wurde der Erlass-Entwurf erneut – ohne Anwesenheit des Vertreters des MK – beraten und folgende Beschlussempfehlung einstimmig erarbeitet:

„Der LER begrüßt ausdrücklich, dass das Kultusministerium einen Erlass-Entwurf zur Sonderpädagogischen Förderung vorgelegt hat, in dem erstmalig die häufigsten Förderschwerpunkte in einem Erlass zusammengefasst sind und mit dem für viele Förderschwerpunkte erstmalig eine Erlassgrundlage geschaffen wird.“

Der Erlass-Entwurf will das Kind oder den Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen, nach dem sich die sonderpädagogische Förderung zu richten hat, da oft mehrere Schwerpunkte berührt sind. Dadurch kann auch die Förderung für nicht aufgeführte Beeinträchtigungen begründet werden. Leider ist dieser Grundgedanke nicht durchgängig gelungen – wie z. B.:

Punkt 7.5.1 letzter Satz des allgemeinen Teiles beschränkt das zu fördernde Kind auf eine spezifische Schule. Es muss sichergestellt werden, dass alle notwendigen Hilfen zur Verfügung gestellt werden.

Punkt 6 Abs. 3 vorletzter Satz des allgemeinen Teiles: Die zuständige Schule muss alle für das Kind notwendigen Fördermaßnahmen feststellen und den Eltern die Möglichkeiten für eine bestmögliche Förderung aufzeigen.

Der Erlass-Entwurf bezieht richtigerweise neben schulischen Hilfesystemen auch außerschulische Systeme – von Trägern der Jugendhilfe bis zur Staatsanwaltschaft, vom Sportverein bis zur Kirche und von der Kindertagesstätte bis zur Arbeitsverwaltung hin – ein. Der LER begrüßt diese Vernetzungen, da nur so dem betroffenen Kind umfassend geholfen werden kann.

Aus Erfahrung muss der LER aber feststellen, dass die Zusammenarbeit fast immer nicht oder nur mangelhaft funktioniert, da den außerschulischen Partnern weder die notwendigen Mittel zur Verfügung stehen noch für diese eindeutige Erlasse existieren. Die Förderschule wird durch Punkt 13 des allgemeinen Teiles zur Vernetzung verpflichtet, die Partnerseite aber nicht. Viele Bemühungen der schulischen Seite werden deshalb sinnlos verpuffen, Enttäuschungen hervorrufen und zu Demotivierungen führen.

Der LER fordert das Kultusministerium auf, mit den betroffenen Ministerien umgehend Gespräche zu führen mit dem Ziel, die Erlasslage zu vereinheitlichen und die Ressourcenfrage zu klären.

Punkt 13 des allgemeinen Teiles klärt auch nicht, welche Personen zu den Gesprächen und der Zusammenarbeit von Seiten der Schule verpflichtet sind noch die Ressourcenfrage (Anrechnungstunden) für diese sehr zeitaufwändige Tätigkeit. Die „geeignete Weise“ für die Zusammenarbeit der Schulen untereinander sollte aber noch konkretisiert werden.

Der richtige Ansatz, das zu fördernde Kind in den Mittelpunkt zu stellen und ihm eine individuelle Förderung zuteil werden zu lassen, weckt bei den Eltern dieser Kinder Hoffnungen, Wünsche und Erwartungen. Der LER bezweifelt, dass in Anbetracht der Haushaltslage und veränderter Erlasse (Klassenbildung und Lehrerstundenzuweisung) alle sinnvollen und wünschenswerten Maßnahmen durchgeführt werden können. Die Hoffnungen vieler Eltern werden so enttäuscht werden.

In diesem Zusammenhang sieht der LER Klärungsbedarf bei der sonderpädagogischen Grundversorgung und den Integrationsklassen. Der LER fordert vom Kultusministerium verbindliche Zusagen, dass notwendige Lehrerstunden zusätzlich zur Verfügung gestellt werden, da andernfalls die Interessen der Eltern an den Förderschulen und in den I-Klassen und IK-Klassen gegeneinander ausgespielt werden.

Der Begriff „Förderplan“ wird mit diesem Erlass-Entwurf eingeführt, aber nicht definiert. Dieses soll einem gesonderten Erlass vorbehalten sein. Für diesen Erlass-Entwurf fordert der LER schon jetzt eine einheitliche Form, die es Eltern und Lehrkräften ermöglicht, Förderpläne aller Schulen und Schulformen zu lesen. Die stete Evaluation der getroffenen Maßnahmen muss verbindlich sein. Im Interesse einer verbesserten Aus- und Fortbildung sollten die Qualifikationen des Personals präziser beschrieben werden.

Der Erlass-Entwurf muss um die Bereiche Berufsbildende Schule und Fachgymnasium erweitert werden.

Der LER erwartet von einem Erlass zur Sonderpädagogischen Förderung auch die Einbeziehung der Hochbegabtenförderung.

Mobile Dienste werden mit dem „Prinzip der abnehmenden Hilfen“ beschrieben. Damit wird der Erlass

aber nicht immer jedem Kind und seinem Förderbedarf gerecht. Der LER wünscht bei den Mobilen Diensten individuelle Bestimmungen, die am tatsächlichen Bedarf ausgerichtet sind.

Der LER vermisst bei der sonderpädagogischen Grundversorgung an den Grundschulen eine einheitliche Regelung der Benotung der betroffenen Schülerinnen und Schüler, da auch der Zeugniserlass keine diesbezügliche Regelung enthält. Es liegt so im Ermessen der einzelnen Schule oder des zuständigen Dezernenten der Bezirksregierung, wie die Benotung eines sonderpädagogisch zu fördernden Kindes im Kontext zu der Klasse erfolgt.

--

Der LER ist sich bewusst, dass etliche Kritikpunkte nicht im Erlass-Entwurf begründet sind und der zuständige Referent des MK sie somit auch nicht verantworten kann; einige Forderungen liegen auch nicht im Ermessen des Kultusministeriums. Trotzdem besteht erheblicher Klärungsbedarf, damit der Erlass erfolgreich zum Wohle der Kinder umgesetzt werden kann.

Nach Abwägung zwischen der vorgebrachten Kritik einschließlich der Forderungen und den positiven Bestandteilen des Entwurfes kann der LER dem Erlass-Entwurf (noch) nicht zustimmen. Der LER möchte diese Ablehnung nicht als grundsätzliche Ablehnung verstanden wissen und den Erlass nicht scheitern lassen; sie sollte als Gesprächsgrundlage für die unserer Auffassung nach noch notwendigen Verbesserungen dienen.

Der LER ist sich darüber im Klaren, dass sehr viele Verbände und Elterninitiativen dem Erlass-Entwurf zustimmen werden; er weiß aber auch, dass viele seiner Bedenken von diesen Verbänden und Elterninitiativen geteilt werden. Deren Zustimmung erfolgt auch unter der Prämisse, den Erlass nicht scheitern zu lassen und endlich eine Arbeitsgrundlage zu haben.“

Ich bitte Sie, das beiliegende Antwortschreiben zum schriftlichen Abstimmungsverfahren bis spätestens 27. September 2004 zurückzusenden. Das schriftliche Abstimmungsergebnis wird von Frau Hartmann (Geschäftsstelle) ermittelt und – gemäß Beschluss in der gemeinsamen Sitzung des sfüg-Ausschusses mit dem Ausschuss Förderschule am 13.9.2004 – namentlich geheim gehalten.

Mit freundlichen Grüßen

Landeselternrat Niedersachsen
Vorsitzender

3. Der Landeselternrat nennt weitere Punkte zur Klärung, wird aber am Ende zustimmen.

4. Oktober

Erlass-Entwurf „Sonderpädagogische Förderung“ Az 301.3-81027, Stand 9.7.2004

Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren,

der Ausschuss Förderschule hatte in seiner Sitzung am 31.8.2004 den Erlass-Entwurf „Sonderpädagogische Förderung“ mit dem zuständigen Referenten des MK beraten und dem Plenum eine Beschlussempfehlung vorgelegt, die auch dem zuständigen Vertreter des MK vor der Plenarsitzung des LER am 3.9.2004 zur Kenntnis gegeben worden war.

In der Plenarsitzung am 3.9.2004 war der Vertreter des MK, Herr Dr. Wachtel, ausführlich auf die Gründe für die Erstellung dieses Erlass-Entwurfes eingegangen, hatte sich zum Bearbeitungsgang und zur Entstehung des Erlasses geäußert, wesentliche inhaltliche Aussagen des Erlass-Entwurfes dargestellt und zu den einzelnen Punkten der Beschlussempfehlung des Ausschusses Förderschule Stellung genommen.

Nach längerer Diskussion im Plenum hatte der Ausschuss Förderschule seine Beschlussempfehlung zurückgezogen und das Plenum einstimmig beschlossen, dass

- in einer gemeinsamen Sitzung des schulformübergreifenden Ausschusses (weil alle Schulformen in dem Erlass-Entwurf betroffen sind) mit dem Ausschuss Förderschule erneut der Entwurf zu beraten und eine Beschlussempfehlung zu erarbeiten sei
- in einem schriftlichen Abstimmungsverfahren – wegen Einhaltung der 1. Beratungsfrist (Ablauf 29.9.2004) – in der Zeit vom 20.–24.9.2004 ein Beschluss des Landeselternrates herbeizuführen sei.

In der gemeinsamen Sitzung des sfüg-Ausschusses mit dem Ausschuss Förderschule am 13.9.2004 wurde der Erlass-Entwurf erneut – ohne Anwesenheit des Vertreters des MK – beraten und folgende Beschlussempfehlung einstimmig erarbeitet:

„Der LER begrüßt ausdrücklich, dass das Kultusministerium einen Erlass-Entwurf zur Sonderpädagogischen Förderung vorgelegt hat, in dem erstmalig die häufigsten Förderschwerpunkte in einem Erlass zusammengefasst sind und mit dem für viele Förderschwerpunkte erstmalig eine Erlassgrundlage geschaffen wird.

Der Erlass-Entwurf will das Kind oder den Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen, nach dem sich die

sonderpädagogische Förderung zu richten hat, da oft mehrere Schwerpunkte berührt sind. Dadurch kann auch die Förderung für nicht aufgeführte Beeinträchtigungen begründet werden. Leider ist dieser Grundgedanke nicht durchgängig gelungen – wie z.B.:

- Punkt 7.5.1 letzter Satz des allgemeinen Teiles beschränkt das zu fördernde Kind auf eine spezifische Schule. Es muss sichergestellt werden, dass alle notwendigen Hilfen zur Verfügung gestellt werden.
- Punkt 6 Abs. 3 vorletzter Satz des allgemeinen Teiles: Die zuständige Schule muss alle für das Kind notwendigen Fördermaßnahmen feststellen und den Eltern die Möglichkeiten für eine bestmögliche Förderung aufzeigen.

Der Erlass-Entwurf bezieht richtigerweise neben schulischen Hilfesystemen auch außerschulische Systeme – von Trägern der Jugendhilfe bis zur Staatsanwaltschaft, vom Sportverein bis zur Kirche und von der Kindertagesstätte bis zur Arbeitsverwaltung hin – ein. Der LER begrüßt diese Vernetzungen, da nur so dem betroffenen Kind umfassend geholfen werden kann.

Aus Erfahrung muss der LER aber feststellen, dass die Zusammenarbeit fast immer nicht oder nur mangelhaft funktioniert, da den außerschulischen Partnern weder die notwendigen Mittel zur Verfügung stehen noch für diese eindeutige Erlasse existieren. Die Förderschule wird durch Punkt 13 des allgemeinen Teiles zur Vernetzung verpflichtet, die Partnerseite aber nicht. Viele Bemühungen der schulischen Seite werden deshalb sinnlos verpuffen, Enttäuschungen hervorrufen und zu Demotivierungen führen.

Der LER fordert das Kultusministerium auf, mit den betroffenen Ministerien umgehend Gespräche zu führen mit dem Ziel, die Erlasslage zu vereinheitlichen und die Ressourcenfrage zu klären.

Punkt 13 des allgemeinen Teiles klärt auch nicht, welche Personen zu den Gesprächen und der Zusammenarbeit von Seiten der Schule verpflichtet sind noch die Ressourcenfrage (Anrechnungsstunden) für diese sehr zeitaufwändige Tätigkeit. Die „geeignete Weise“ für die Zusammenarbeit der Schulen untereinander sollte aber noch konkretisiert werden.

Der richtige Ansatz, das zu fördernde Kind in den Mittelpunkt zu stellen und ihm eine individuelle Förderung zuteilwerden zu lassen, weckt bei den Eltern dieser Kinder Hoffnungen, Wünsche und Erwartungen. Der LER bezweifelt, dass in Anbetracht der Haushaltslage und veränderter Erlasse (Klassenbil-

dung und Lehrerstundenzuweisung) alle sinnvollen und wünschenswerten Maßnahmen durchgeführt werden können. Die Hoffnungen vieler Eltern werden so enttäuscht werden.

In diesem Zusammenhang sieht der LER Klärungsbedarf bei der sonderpädagogischen Grundversorgung und den Integrationsklassen. Der LER fordert vom Kultusministerium verbindliche Zusagen, dass notwendige Lehrerstunden zusätzlich zur Verfügung gestellt werden, da andernfalls die Interessen der Eltern an den Förderschulen und in den I-Klassen und IK-Klassen gegeneinander ausgespielt werden.

Der Begriff „Förderplan“ wird mit diesem Erlass-Entwurf eingeführt, aber nicht definiert. Dieses soll einem gesonderten Erlass vorbehalten sein. Für diesen Erlass-Entwurf fordert der LER schon jetzt eine einheitliche Form, die es Eltern und Lehrkräften ermöglicht, Förderpläne aller Schulen und Schulformen zu lesen. Die stete Evaluation der getroffenen Maßnahmen muss verbindlich sein. Im Interesse einer verbesserten Aus- und Fortbildung sollten die Qualifikationen des Personals präziser beschrieben werden.

Der Erlass-Entwurf muss um die Bereiche Berufsbildende Schule und Fachgymnasium erweitert werden. Der LER erwartet von einem Erlass zur Sonderpädagogischen Förderung auch die Einbeziehung der Hochbegabtenförderung.

Mobile Dienste werden mit dem „Prinzip der abnehmenden Hilfen“ beschrieben. Damit wird der Erlass aber nicht immer jedem Kind und seinem Förderbedarf gerecht. Der LER wünscht bei den Mobilen Diensten individuelle Bestimmungen, die am tatsächlichen Bedarf ausgerichtet sind.

Der LER vermisst bei der sonderpädagogischen Grundversorgung an den Grundschulen eine einheitliche Regelung der Benotung der betroffenen Schülerinnen und Schüler, da auch der Zeugniselass keine diesbezügliche Regelung enthält. Es liegt so im Ermessen der einzelnen Schule oder des zuständigen Dezernenten der Bezirksregierung, wie

die Benotung eines sonderpädagogisch zu fördernden Kindes im Kontext zu der Klasse erfolgt.

Der LER ist sich bewusst, dass etliche Kritikpunkte nicht im Erlass-Entwurf begründet sind und der zuständige Referent des MK sie somit auch nicht verantworten kann; einige Forderungen liegen auch nicht im Ermessen des Kultusministeriums. Trotzdem besteht erheblicher Klärungsbedarf, damit der Erlass erfolgreich zum Wohle der Kinder umgesetzt werden kann.

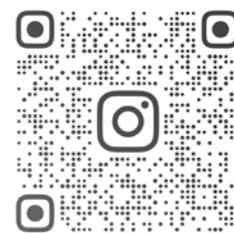
Nach Abwägung zwischen der vorgebrachten Kritik einschließlich der Forderungen und den positiven Bestandteilen des Entwurfes kann der LER dem Erlass-Entwurf (noch) nicht zustimmen. Der LER möchte diese Ablehnung nicht als grundsätzliche Ablehnung verstanden wissen und den Erlass nicht scheitern lassen; sie sollte als Gesprächsgrundlage für die unserer Auffassung nach noch notwendigen Verbesserungen dienen.

Der LER ist sich darüber im Klaren, dass sehr viele Verbände und Elterninitiativen dem Erlass-Entwurf zustimmen werden; er weiß aber auch, dass viele seiner Bedenken von diesen Verbänden und Elterninitiativen geteilt werden. Deren Zustimmung erfolgt auch unter der Prämisse, den Erlass nicht scheitern zu lassen und endlich eine Arbeitsgrundlage zu haben.“

Diese Beschlussempfehlung wurde den Mitgliedern des LER mit Schreiben vom 20.9.2004 zur Kenntnis gegeben mit der Bitte um schriftliche Rückmeldung bis spätestens 27.9.2004, dieser Beschlussempfehlung zuzustimmen oder diese abzulehnen (und damit dem Erlass-Entwurf zuzustimmen).

Der von den beiden Ausschüssen erarbeiteten Beschlussempfehlung hat sich im schriftlichen Abstimmungsverfahren die Mehrheit der Mitglieder angeschlossen (25 Ja-Stimmen, 1 Gegenstimme, 8 Enthaltungen / Ergebnis der Auszählung nach Posteingang am 27.9.2004). (Anmerkung: Dem LER gehören zurzeit 34 gesetzliche Mitglieder an.)

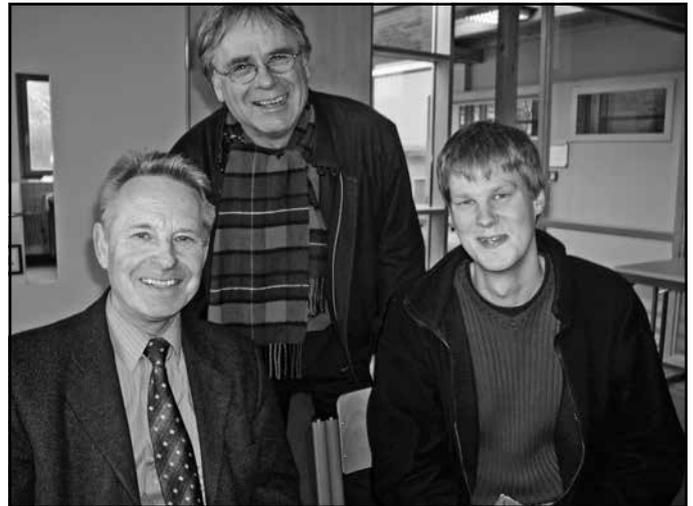
**Der vds Niedersachsen
jetzt bei Instagram!**



VDSNIEDERSACHSEN



GEW: Franz Kampers - Ute Susanne Breier - Hubert Kallien



Hans Schmarse - Klaus Bätcke - Jens Schönfelder



Inka Krumme (Bezirksregierung Weser-Ems) - Heike Reimann (Ausbildungsseminar)



Lüneburg: Dirk Leune - Ulrich Dettling - Heinz Helmut Günther - Susanne Brase



Körperlich Motorische Entwicklung



Kurt Denecke - Gerd Behrens - Volker Packheiser (vds)



Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte



Lernen: Günther, Behrens, Dettmers, Kardinal



Karl Finke und Prof. Dr. Heinz Mühl (Universität Oldenburg)



Maria Schult & Ulrich Dettling



Petra Neusch-Rieke



Hanno Middeke, Reinhard Pöhlker, Reinhard Fricke



Prof. Dr. Manfred Wittrock (Universität Oldenburg, Emotionale und soziale Entwicklung)

Ausbildende des Studienseminars Sonderpädagogik Osnabrück über den Erlass und über die heutige Relevanz für die Ausbildung in Förderschwerpunkten

Heidi Nitsch, Petra Pracht, Susanne Thielemeyer

Der Erlass „Sonderpädagogische Förderung“ trat 2005 in Kraft. Der Entstehungsprozess erfolgte im MK unter Leitung von Dr. Peter Wachtel.

Der Erlass ist formal noch heute, obwohl in manchen Teilen nicht mehr zeitgemäß, formal gültig. Drei Auszubildende aus dem Studienseminar Osnabrück haben die folgenden Fragen beantwortet und dargelegt, warum der Erlass „Sonderpädagogische Förderung“ auch heute noch in Teilen Gültigkeit hat.

1. **Der Erlass „sonderpädagogische Förderung“ wird bald 20 Jahre alt: deine spontane Meinung – herzlichen Glückwunsch oder weg damit!? Oder etwas anderes?**
2. **Welche Teile aus dem Erlass sind aus deiner Sicht nicht mehr für die heutige Zeit relevant?**
3. **Gibt es aber Teile, die du heute noch als wichtig und richtig ansiehst?**
4. **Du bildest LiVds im Förderschwerpunkt aus. Spielt der Erlass da eine Rolle?**

**Heidi Nitsch, Fachseminarleiterin ESE,
STS Osnabrück, Standort Aurich**

Antworten zum Erlass Sonderpädagogische Förderung aus Sicht des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung

1. Der Erlass „Sonderpädagogische Förderung“ wird bald 20 Jahre alt: deine spontane Meinung – herzlichen Glückwunsch oder weg damit!? Oder etwas anderes?

Grundsätzlich bin ich beim Glückwunsch. Der Erlass enthält nach wie vor wichtige Richtlinien und Verfahrensweisen als Grundlage zur individuellen Förderung von SuS und um deren individuelle Entwicklung und Bildung zu ermöglichen.

Allerdings:

Die Aktualisierung einiger Begrifflichkeiten (z. B. statt sopäd. Förderbedarf = sopäd. Unterstützungsbedarf, statt Integrationsklassen = Inklusion, Koope-

rationsklassen usw.) und z. B. die Integration neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie Best Practices im Bereich der Sonderpädagogik sind sicherlich nötig, um spezifische Fördermaßnahmen und Unterstützungen für alle SuS zu verbessern.

Zudem würde eine Aktualisierung des Erlasses sich an die gesellschaftlichen Veränderungen und unsere neuen Herausforderungen im schulischen Bereich auswirken. Z. B. Digitale Medien und Technologien, KI, Förderung interkultureller Kompetenzen, **Inklusion**.

Maßnahmen zur Unterstützung von Lehrkräften und Schulen im Umgang mit besonderen Bedürfnissen sollten erweitert/konkretisiert werden, um eine effektive Umsetzung von Förder- und Fördermaßnahmen in den allgemeinbildenden Schulen zu gewährleisten.

Eine Vernetzung des Erlasses mit entsprechenden Links wäre großartig, um zügig zu speziellen Konzepten/Themen/Materialien zu gelangen.

2. Welche Teile aus dem Erlass sind aus deiner Sicht **nicht** mehr für die heutige Zeit relevant?

Ich würde eher sagen, dass einige Teile ergänzt werden müssten, wie beispielsweise der Blick auf die präventive inklusive Arbeit mit allen beteiligten Personen; der systemische und lösungsorientierte Ansatz, der heute eine wichtige Rolle einnimmt und im Erlass kaum Erwähnung findet.

Der Bereich der Selbstreflexion und Selbstfürsorge. Durch immer mehr Herausforderungen und Belastungen im System Schule und im Umgang mit SuS ist es wichtig, dass sich LK ihrer eigenen Grenzen bewusst sind, Selbstfürsorge im Sinne der Resilienz praktizieren und regelmäßig reflektieren, um die eigene emotionale Gesundheit zu erhalten. Dazu gehören aus meiner Sicht z. B. kostenlose Supervisionsangebote, kollegiale Fallbesprechungen, pädagogische Konferenzen usw. Diese Möglichkeiten finden leider keine Erwähnung im Erlass. Zu ergänzen wäre im Bereich Individualisierung und Differenzierung: Unterrichtsmethoden und -materialien müssen individualisiert und differenziert werden, um den untersch. Bedürfnissen und Lernstilen der SuS gerecht zu werden.

Unsere veränderte Rolle als Förderschullehrkraft in der Inklusion mit einem 1/6 Anteil der Beratung muss im Erlass ergänzt werden.

Der Punkt 5.5: Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen muss dringend aufgearbeitet und aktualisiert werden, da diese sich im Auflösungsprozess befindet und sich dort keine Primarstufen befinden, sondern der inklusive Einsatz bereits erfolgt ist.

3. Gibt es aber Teile, die du heute noch als wichtig und richtig ansiehst?

Ja, folgende Aspekte, die weiterhin Grundlagen für die Umsetzung und Bewertung der sopäd. Förderung sind und in der Praxis umgesetzt werden sollten, um eine qualitativ hochwertige Bildung und Unterstützung für alle SuS sicherzustellen:

- Die Definition von sonderpädagogischem Förder(hilfe)bedarf.
- Die klare Einordnung der versch. Arten von sonderpäd. Unterstützungsbedarf, basierend auf den Richtlinien und gesetzl. Bestimmungen.
- Die Festlegung individueller Förderpläne inklusive der spezifischen Bedürfnisse, Ziele und Maßnahmen zur Förderung sowie die Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs.
- Die Kooperation und Zusammenarbeit zwischen LK, Sopäd. LK, Eltern, Therapeut/innen und anderen Fachkräften, um eine ganzheitliche Förderung sicherzustellen.
- Die Förderung von inklusiven Ansätzen, die sicherstellen, dass SuS bestmöglich im Regelunterricht integriert werden und von der vielfältigen Lernumwelt profitieren (> müsste weiter ausgebaut werden!).
- Die Professionalisierung des pädagogischen Personals, d. h. Fortbildung und Unterstützungsmaßnahmen für LK und Mitarbeitende, um sie auf SuS mit sopäd. Unterstützungsbedarf und aktuelle Herausforderungen vorzubereiten und die eigenen Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln.

4. Du bildest LiVd im Förderschwerpunkt aus. Spielt der Erlass da eine Rolle?

Auf jeden Fall zu Beginn der Ausbildung als Grundlage im FSP ES sowie Teile daraus für die Bewertungen der LiVd am Ende der Ausbildung!

Der Erlass enthält spezifische Empfehlungen und Maßnahmen, um SuS mit Schwierigkeiten im emotionalen und sozialen Bereich zu unterstützen, z. B. individuelle Förderpläne, gezielte emotionale-soziale Trainingsmaßnahmen, Beratungsangebote für

Lehrkräfte und Eltern sowie die Zusammenarbeit mit psychosozialen Fachkräften.

Ich sehe den Erlass als Leitfaden, um angemessene Förderung und Betreuung von SuS im ES-Bereich sicherzustellen.

Es ist wichtig, dass die LiVd zu Beginn ihrer Ausbildung den Erlass als Grundlage ihrer zukünftigen Arbeit verstehen. Das Bewusstsein für Inklusion und die Bedeutung von Vielfalt und Diversität im Schulalltag soll geschärft werden sowie ein respektvoller Umgang mit den SuS, eine offene und kooperative Haltung gegenüber allen Beteiligten Personen.

Der Erlass bietet im FSP ES zudem einen Überblick für ein Verständnis versch. Arten von e-s Entwicklungen, Ursachen, Symptomen und Auswirkungen. Diese sind entscheidend, um angemessen auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen, diese gezielt zu fördern, um Selbstregulation, Selbstwahrnehmung, Problemlösungsfähigkeiten und soziale Interaktion zu stärken. Von großer Bedeutung ist der Bereich Kommunikation und Kooperation: LK müssen regelmäßig mit anderen Fachkräften, Eltern und Fachleuten (Ärzten, Psychologen, Institutionen) zusammenarbeiten, um eine ganzheitliche Unterstützung für alle SuS sicherzustellen.

Über eine weitere Verankerung des Förderschwerpunktes Autismus-Spektrum-Störung sollte nachgedacht werden. Dieser wird in anderen Bundesländern aufgeführt.

Susanne Thielemeyer, Fachseminarleiterin FSP GE STS Osnabrück, Standort Aurich:

Gedanken zum sonderpädagogischen Grund- erlass

Zunächst einmal herzlichen Glückwunsch zu einem Grunderlass, der seinem Namen alle Ehre macht und wesentlich dazu beigetragen hat, sonderpädagogische Förderung als bildungsunterstützend im Schulsystem fest zu verankern. Der Erlass ist umfassend und vernetzend angelegt und verdeutlicht sowohl die Möglichkeiten als auch die Notwendigkeiten der individuellen sonderpädagogischen Unterstützung in allen Schulformen.

Insbesondere die Leitideen, Aufgaben und Prinzipien der sonderpädagogischen Förderung, die unter systemischen Aspekten im Allgemeinen Teil des Erlasses erläutert werden, sind schulformübergreifend relevant und damit grundlegend für sonderpädagogische Unterstützung in der heutigen inklusiven Schule.

In meiner Funktion als Förderschullehrerin und als ausbildende Fachseminarleiterin für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung spielen insbesondere die didaktisch-methodischen Prinzipien der Förderung, die individuelle Lernentwicklung und Förderplanung sowie der Förderaspekt im inklusiven Unterricht eine große Rolle.

Im Besonderen Teil des Erlasses bilden die spezifischen Aspekte der einzelnen Förderschwerpunkte relevante schulische Inhalte und damit auch ausbildungsrelevante Handlungsfelder der Lehrerbildung im Studienseminar grundlegend ab. Hier hat der Erlass nachhaltig Grundpfeiler gesetzt, die in den Schulen und der Ausbildung der Förderschullehr:in fest verankert sind.

Ein wesentlicher Grundgedanke des Erlasses trägt dem Prozesscharakter der sonderpädagogischen Förderung im systemischen Wandel Rechnung. Insofern ist eine Überarbeitung des Erlasses nach 20 Jahren mehr als überfällig.

Seit der Novellierung des Niedersächsischen Schulgesetzes und der Einführung der Inklusiven Schule ist der Gedanke von der sonderpädagogischen Förderung und individuellen Unterstützung an allen allgemeinbildenden Schulen gesetzt (!) und das Recht auf Bildung auf Grundlage der jeweils individuellen Lernvoraussetzungen umzusetzen.

Die Realität in der Praxis zeigt, dass hier noch Handlungsbedarf ist, um den individuellen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im gesamten Schulsystem entsprechend der rechtlichen Grundlage zielführend und konsequent zu ermöglichen. Insofern ist die im Erlass dominierende Rolle der Förderschule als Förderzentrum inklusiv weiterzuentwickeln und die spezifischen relevanten Aspekte der sonderpädagogischen Unterstützung in Bezug auf die konkrete Umsetzung in allen Schulformen zu präzisieren.

Der Grunderlass „sonderpädagogische Förderung“ war 2005 in mehrfacher Hinsicht ein Novum. Das Besondere daran war unter anderem die äußerst fruchtbare Zusammenlegung verschiedener Erlasse zur Arbeit an den einzelnen Förderschulen und zudem die sonderpädagogische Förderung unabhängig vom Förderort zu etablieren.

Jetzt wird es m.E. Zeit, diesen integrierenden Gedanken systemisch weiterzuentwickeln und einen Erlass der „sonderpädagogischen Unterstützung in der inklusiven Schule“ auf den Weg zu bringen, um die sonderpädagogische Expertise auf breitem Fundament verbindlich und konkret in alle Schulformen zu tragen.

Petra Pracht, Förderschwerpunkt Sprache STS Osnabrück

Grundsätzlich ist es gewinnbringend, einen Erlass vorliegen zu haben, der unsere Arbeit an und mit den SuS mit dem BasU Sprache voll umfänglich darstellt und unsere Fachexpertise somit in den Fokus stellt. Daher sollte es auch in Zukunft einen Erlass geben, der allerdings aus meiner Sicht Optimierungen und Anpassungen zur aktuellen Situation in Schulen enthalten sollte.

- Der Begriff „Förderbedarf“ muss in „Unterstützungsbedarf“ geändert werden – das ist offensichtlich.
- Erst gestern habe ich in Hannover an dem Sprachheiltag der dgs (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik) teilgenommen und die Thematik „Mehrsprachigkeit“ wurde in allen drei Vorträgen bzw. Workshops in den Blick genommen – ob konkret als Arbeitstitel der Veranstaltung von U. Stitzinger „Kompetenzen und Schwierigkeiten im Kontext der mehrsprachigen Entwicklung differenziert erkennen“ oder „nur am Rande“ im Eröffnungsvortrag von Fr. Prof. Dr. T. Jungmann.

Fakt ist, dass die Abgrenzungsproblematik eines gestörten Spracherwerbs aufgegriffen werden sollte: Handelt es sich um Erwerbsschwierigkeiten in der Zweitsprache Deutsch oder ist es eine Sprachentwicklungsstörung im Kontext Mehrsprachigkeit? – Denn daraus leitet sich ein Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache ab.

- In meinem SR-Seminar nutze ich den Erlass als praktische Arbeitshilfe. Ich habe aus den Kap. 7.1.–7.7. für meine LiVds eine Checkliste mit allen wesentlichen Merkmalen sprachheilpädagogischen Unterrichts erstellt, die bereits auf der Planungsebene herangezogen werden kann (und auch sollte). Ich weiß, dass meine LiVds diese Liste nutzen und dankbar für dieses „Instrument“ sind.

Handlungsspielraum bei fraglich geeigneten Sozialpädagogikschüler:innen

Zum Handlungsspielraum der Lehrkräfte an den Fachschulen der Sozialpädagogik

André Ludewig-Luckner

Der vorliegende Artikel befasst sich – auf Grundlage meiner Bachelorarbeit aus dem Jahr 2022 – mit dem Thema „Handlungsspielraum von Lehrkräften in Bezug auf fraglich geeignete Sozialpädagogikschüler:innen“. Dazu wurde folgende Forschungsfrage aufgestellt: *Wie bewerten Lehrkräfte die Feststellung der Eignung bei Sozialpädagogikschüler:innen?*

Zur Erschließung wurde sich dabei noch zweier Unterfragen bedient, die die Fragestellung konkretisierten:

- Wie bewerten Lehrkräfte ihren Handlungsspielraum?
- Wie bewerten sie diesen in Bezug auf, aus ihrer Sicht, fraglich geeignete Schüler:innen?

Es gibt bisher kaum wissenschaftliche Erkenntnisse und Untersuchungen über den Handlungsspielraum von Lehrkräften der Fachschule für Sozialpädagogik, in Bezug auf fraglich geeignete Sozialpädagogikschüler:innen, demnach auch nicht auf seine potenziellen Auswirkungen auf das Ausbildungssystem und dessen Arbeitsfeld beziehungsweise die späteren Einsatzorte der Absolvent:innen.

In dieser Studie wurde auf der Basis von leitfadengestützten Expert:inneninterviews eine qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Aus deren umfangreichen Auswertung und Analyse lassen sich einige Schlussfolgerungen und Zusammenhänge ableiten. Die Ergebnisse dieser Studie sollen einen Beitrag zu der wiederkehrenden Debatte über das schulische Ausbildungssystem leisten und gleichzeitig einen wichtigen und bisher vernachlässigten Aspekt zu unserem schulischen Ausbildungssystem der Erzieher:innen behandeln. Zudem können möglicherweise auch praktische Implikationen und Hintergrundinformationen für Praxisstellen gewonnen werden.

Problemlage

„Auffällig ist zudem, dass die Berufsanfängerin M. in gut zweieinhalb Jahren in vier verschiedenen Betreuungseinrichtungen arbeitete. Laut Staatsanwaltschaft beschrieben verschiedene Vorgesetzte und Kollegen die 25-Jährige als ‚für den Beruf der Erzieherin ungeeignet‘. Die Angeklagte habe sich Kindern

gegenüber ‚emotions- und teilnahmslos‘ verhalten.“ (DER SPIEGEL 2020).

Dieser Ausschnitt aus dem Artikel zur Untersuchung mehrerer Misshandlungen und dem Mord an einem Kind durch eine Erzieherin macht deutlich, dass nicht alle Erzieher:innen geeignet sind, diesen Beruf auch auszuüben. Natürlich ist dieses Beispiel der Blick auf ein Extrem, das allerdings auch der Realität entspringt. Unregelmäßig wird in den Medien von Vorkommnissen berichtet, wie sich pädagogisches Fachpersonal falsch oder unangemessen verhält, nicht zuletzt auch für das Fehlverhalten verurteilt wird. Meist sind dies mediale Einblicke, auf extreme Situationen fokussiert. Neben dem Blick auf erfolgreiches pädagogisches Handeln sollte somit auch deutlich werden, dass es ebenso pädagogisches Fehlverhalten gibt. Wegen der folgenreichen Konsequenzen für das Wohl eines Kindes, sollte ihm im gleichen Maße Beachtung zukommen.

Das pädagogische Handeln der Fachkräfte stellt die Grundlage vieler Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen dar. Es wirkt sich unter anderem auf die Persönlichkeit, die Weltanschauung, beispielsweise auf eine demokratische Gesellschaft, und die Erfahrungen im menschlichen Umgang aus (vgl. Prengel 2020: S. 7). Aktuell mangelt es noch an Untersuchungen und Studien, die auf die Handlungsoptimierung der Pädagogik abzielen. Es fehlen eindeutige Definitionen von Fehlverhalten und fragwürdigem Handeln im juristischen Sinn (vgl. Prengel et al., 2017, S. 16f.). Derzeit müssen rund 40.000 Stellen neu besetzt werden (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2022). Dabei verringert der Mangel an Lehrer:innen und Erzieher:innen die Wertigkeit und Qualität des Unterrichts (vgl. Deutscher Bundestag, 2022, S. 1). Der Mehrbedarf an Erzieher:innen und der gesellschaftliche Druck verschlechtern die Steuerung im Ausbildungssystem (vgl. König, Kratz & Stadler, 2017, S. 435). Laut einer Umfrage des Paritätischen Gesamtverbands antworteten 57,4% der Befragten auf die Frage, ob die frisch ausgebildeten Erzieher:innen die notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt bekämen, um den Alltag in der Einrichtung zu gestalten, mit „eher nicht“ (vgl. Kemper, Colbasevici & Espenhorst, 2022, S. 38). Zudem wird von Fachkräften angemerkt, dass pä-

dagogisches Fehlverhalten auch durch Mängel in der Ausbildung entstehe, zum Beispiel durch fehlende Berufsrollenübernahme und nichtentwickelte Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Boll & Remsperger-Kehm, 2021, S. 17). So rückt der Begriff Eignung stärker in den Fokus, denn er meint, dass eine gebührende Kongruenz zwischen einzelnen persönlichen Bereichen sowie dem Aufgabenbereich und den gestellten Gegebenheiten und Tätigkeiten herrschen muss, die zudem anwendungsbezogen auf das Tätigkeitsfeld abgestimmt sind. Wenn diese Voraussetzungen gegeben sind und den geforderten Erwartungen entsprochen wird oder diese mit hoher Probabilität vorausgesetzt werden können, so kann dies als Eignung verstanden werden (vgl. Liebel, 1993, S. 358). Doch lässt sich Eignung in dem eben genannten Sinn bereits in der Ausbildung erkennen? Wenn ja, gibt es einen Handlungsspielraum im Umgang mit fraglich geeigneten Schüler:innen?

Der Begriff Sozialpädagogikschulen dient im Folgenden als eigens erwählter Oberbegriff. Er schließt die Berufsbildenden Schulen sowie die Fachschulen etc. ein, auf die sich nachfolgend ebenfalls bezogen wird. Die Begriffe sind jedoch nicht immer trennscharf, weil Schüler:innen nach dem Besuch der berufsbildenden Schule auf die Fachschulen übergehen, oder aber Quereinstiege in die jeweilige Schulform beziehungsweise Ausbildung möglich sind. Letztlich sind die Leistungsbewertungen und Zugangsvoraussetzungen nur marginal different zueinander und können daher zusammengefasst werden.

Vorgehen

Der vorliegende Artikel basiert auf einer qualitativen Forschung, die auf Grundlage eines leitfadengestützten Expert:inneninterviews und einer qualitativ zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt wurde. Die Wahl fiel auf diese Methode, da über das zu erforschende Themengebiet noch wenig bekannt oder die bisherigen Ergebnisse nur unzulänglich sind. Der qualitativen Forschung liegt zugrunde, dass sie sich bei der Betrachtung des Themengebiets die Sichtweise von Beteiligten anschaut, um aus deren Erleben und Verstehen jeweils Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Menche, 2007, S. 90). Außerdem setzt sie nicht auf ein bestimmtes Theoriemodell des Forschungsgegenstands oder wird nicht in der breiten Masse durchgeführt, sondern bezieht ausgewählte Expert:innen für die Forschung ein, die explizit für die Studie ausgewählt wurden. Diese Art der Datenerhebung lässt eine intensivere Betrachtung und Auswertung zu. Die gewonnenen Daten und deren Auswertung werden so auf jeden einzelnen erhobenen Fall der Forschung

bezogen und sind daher offen für weiterführende Erkenntnisse (vgl. Flick, 2009, S. 24).

Es wurden zwei männliche und zwei weibliche Expert:innen ausgewählt. Zudem wurde bei der Auswahl darauf geachtet, dass sie verschiedene Funktionen innehaben. Damit soll gewährleistet werden, dass aus verschiedenen Positionen und Blickwinkeln Antworten generiert werden können. Um auf die Anonymität – und damit auf den Wunsch der Expert:innen – einzugehen, wird bei der Beschreibung der Expert:innen auf geschlechtsspezifische Formulierungen verzichtet.

Expert:in K. arbeitet seit etwa 14 Jahren als Koordinator:in, hat Wissen über die Bereiche Berufsfachschule Sozialpäd. Assistent:in und Fachschule Sozialpädagogik. K. koordiniert die Aufnahme von Schüler:innen, die dazugehörigen Verfahren und ist auch persönlich am Prozess beteiligt. K. berät Schüler:innen im Verlauf der Ausbildung, hilft bei der Koordination und dient als Bindeglied zwischen Schüler:innen, also auch deren Anliegen, und der Institution, an der sie ihre Ausbildung absolvieren. K. ist an der Planung und Realisation neuer Strukturen und Prozesse beteiligt, wie z.B. die Eröffnung von Zweigstellen oder neuen Leistungsangeboten der Schule. Zusätzlich koordiniert K. den berufsbezogenen Lernbereich der Praxis.

Expert:in P. hat Wissen über die Fachschule für Sozialpädagogik, in der er/sie – nicht ausschließlich in diesem Fachbereich – unterrichtet und hat sich erst vor ein paar Jahren zum Lehramtsstudium entschlossen. P. ist eng mit der Praxisbetreuung vertraut.

Expert:in T. ist Lehrer:in bei der Erzieher:innenausbildung und Fachberater:in für berufliche Bildung im Bereich Sozialpädagogik in Niedersachsen. Diese Beratung umfasst unter anderem Schwerpunkte wie Sicherung und Entwicklung der Unterrichtsqualität sowie Prinzipien der Leistungsbewertung unter besonderer Berücksichtigung fachdidaktischer Konzepte der Sozialpädagogik.

Expert:in L. ist seit etwa vier Jahren Studienrat/Studienrätin für berufsbildende Schulen und hat Wissen über die Bereiche Berufsfachschule Sozialpäd. Assistent:in und Fachschule Sozialpädagogik. L. engagiert sich sehr im Bereich der Praxisbetreuung und ist stark in die entsprechenden Prozesse involviert.

Auswertung der Expert:inneninterviews

Bedeutung der Begriffe Eignung und fragliche Eignung

Um zu ergründen, auf welche Bereiche sich ein Handlungsspielraum zur Eignungsfeststellung bei

Sozialpädagogikschüler:innen bei fraglicher Eignung beziehen könnte, ist es wichtig, sich zunächst das Verständnis von fraglicher Eignung anzuschauen. Dadurch können Handlungsbereiche und Strukturen erkennbar werden:

Die befragten Expert:innen definieren Eignung, indem sie größtenteils Persönlichkeitsmerkmale zusammenfassen, zum Beispiel Offenheit, Aufgeschlossenheit, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit. Diese müssen nicht direkt ausgeprägt vorhanden, aber die Bereitschaft zu deren Entwicklung muss erkennbar sein. Eignung bedeutet außerdem, Verständnis über die Berufsrolle und deren Aufgaben zu besitzen, beziehungsweise zu entwickeln. Dazu braucht es laut den Expert:innen intrinsische Motivation. Es muss zu erkennen sein, welches Rollenbild vom Kind vorherrscht und die Bereitschaft, sich selbst fortwährend zu reflektieren, muss grundsätzlich vorhanden sein. Dafür bedarf es Verantwortungsbewusstsein und die Selbstständigkeit, dies als eigenständigen Prozess selbst zu gestalten.

Diese Definition deckt sich mit der von Liebel (1993) und der Eignungsbeschreibung. Sie besagt, dass es um persönliche und auch dem Aufgabenbereich entsprechend definierte spezifische Merkmale geht. Diese gelten dabei in der Zuschreibung der Eignung als Voraussetzung, müssen aber nicht direkt vorhanden sein, lediglich das Potenzial sollte erkennbar sein (vgl. S. 284). Zudem beschreiben die Expert:innen in ihrer Definition von Eignung die Kompetenzdimensionen, in denen es unter anderem um die vermehrte Auseinandersetzung mit biografischen Daten, Beweggründen für die Ausbildung und Werten und Normen geht (vgl. Kultusministerium Konferenz, 2020, S. 22).

Hier wird deutlich, dass es um sehr individuelle und feinfühligere Themen sowie die Entwicklung der Persönlichkeit geht. Dabei stellt die begrenzte (Ausbildungs-)Zeit eine Herausforderung dar: gleichzeitig die Chance zu eröffnen, die Ausbildung anzutreten, und daneben abzuschätzen, wie viel Zeit tatsächlich benötigt wird, um sich weiterzuentwickeln.

Fragliche Eignung liegt laut den Expert:innen dann vor, wenn Schüler:innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Reife noch Nachholbedarf aufweisen, den sie innerhalb der Ausbildung nicht gänzlich oder nur unzureichend trotz Unterstützung der Lehrkräfte aufholen können –

wissentlich, dass die Persönlichkeitsentwicklung ein nichttendender und sehr individueller Prozess ist.

So deckt sich diese Definition auch im Begriff der Ausbildungsreife damit, dass es sich um grundlegende und zu beherrschende Fähigkeiten sowie Wissen und Kenntnisse handelt, die den Schüler:innen in der allgemeinbildenden Schule zur Vorbereitung auf eine Ausbildung, ein Studium etc. vermittelt werden. Verständnis und Begrifflichkeit von Ausbildungsreife sind häufig umstritten – nicht zuletzt, weil sich der ökonomische Zweig wiederholt einbringt und die Forderung stellt, dass das in der Schule vermittelte Grundwissen ausschweifender und größer gefasst werden müsse. Es sei nicht ausreichend auf die Vorbereitung auf das Berufsleben ausgelegt (vgl. Berit 2016: S. 19).

Den Schüler:innen sollen Fach- und Allgemein Kompetenzen vermittelt werden, die den Fachbereich mit menschlichen und sozialen Fähigkeiten verbinden. Berufsbildende Schulen sollen ihren Schüler:innen auch die Fähigkeit vermitteln, ihr Leben persönlich und individuell zu gestalten und verantwortungsbewusst im öffentlichen Leben zu agieren (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2020, S. 28). Dabei wird der Phase der Adoleszenz eine bedeutende Rolle von den Expert:innen zugeschrieben. Diese Phase zeichnet sich unter anderem durch Aspekte aus, die eine fragliche Eignung begünstigen können, wie zum Beispiel Lebenskrisen (erste Trennung etc.), familiäre Herausforderungen oder psychische Probleme. Eigene nichtaufgearbeitete Traumata und deren Reinszenierung in der Ausbildung, haben einen großen Stellenwert und oft Ausbildungsabbrüche zur Folge. So wirkt sich vor allem der Gesundheitsbereich begünstigend auf solche Krisen aus. Die Fachschule versteht sich, zum Beispiel, als Lebens- und Erfahrungsraum und richtet sich dementsprechend aus. Das beinhaltet, einen Raum zu schaffen, in dem sich die Schüler:innen in ihrer Persönlichkeit durch die Auseinandersetzung mit sich als Mensch, mit ihren Gefühlen, Beweggründen sowie mit persönlichen Geschichten zeigen und weiterentwickeln können (vgl. Kultusministerium Konferenz, 2020, S. 11).

Pädagogisches Fehlverhalten und Eignungsbeurteilung

Die Erscheinungsformen von pädagogischem Fehlverhalten sind vielseitig, genauso vielseitig sind auch dessen Ursachen. So wirkt sich unter anderem der Fachkräftemangel bestärkend auf ein

derartiges Verhalten aus. Aufgrund des fehlenden Personals zeigen sich die Angestellten teilweise überfordert. Weitere Faktoren in der Verstärkung pädagogischem Fehlverhalten liegen in persönlichen Wesenszügen oder Defiziten sowie eigenen, nichtaufgearbeiteten Traumata beziehungsweise traumatisierenden Kindheitserfahrungen. Ebenso zählen Mängel in der Ausbildung oder eine mangelhafte Einstellung der Ausbildung gegenüber zu den Faktoren, die ein solches Fehlverhalten zur Folge haben können. Letztlich begründet sich dieses Fehlverhalten auch im Verständnis von Führungskräften und Trägern sowie ihren Befugnissen und Aufgaben (vgl. Maywald 2019: S. 7). Damit wird die Komplexität des Themas deutlich, die genauer betrachtet werden sollte. Um neben sehr individuellen Kriterien über fragliche Eignung entscheiden zu können oder fragliche Eignung überhaupt zu definieren, erweist sich der Begriff Ausbildungsreife der Bundesagentur für Arbeit (2009) als nützlich. Sie gibt neben dem Kompetenzrahmen zumindest Anhaltspunkte nach denen entschieden werden kann, ob und in-wieweit Schüler:innen geeignet sind (vgl. S. 20f.).

Doch betrachten wir einmal die Zugangsvoraussetzungen für angehende Schüler:innen der Fachschule für Sozialpädagogik: Diese sind rechtlich geregelt und dienen dem Nachweis der erbrachten Leistungen, sei es schulisch oder beruflich. Nach rechtlichen beziehungsweise staatlichen Regelungen dienen Zeugnisse und Unterlagen als Zugang – nicht die Eignung oder die persönlichen Hintergründe des Berufswunsches. Hierbei sind die Zulassungsvoraussetzungen für die Ausbildung zum/zur Erzieher:in jedoch nicht eindeutig und durchschaubar, da diese von den Ländern bestimmt werden. Fachschulen sind – anders als beispielsweise Handwerk oder Industrie, die bundesrechtlich geregelt werden – Institutionen der beruflichen Weiterbildung. Das bedeutet wiederum, dass bundesrechtlich hierfür keine Regelungen gegeben sind. Sie richten sich nach beruflichen und schulischen Bildungsvoraussetzungen. So müssen zusätzliche Regelungen getroffen werden, die aus diversen Zusammenstellungsoptionen von Schulabschlüssen zu den jeweiligen beruflichen Vorerfahrungen erstellt werden (vgl. Janssen 2011: S. 12). Verbeek (2017) gibt hierzu auch noch an, dass es eine geordnete und systematische Erfassung in der Eingangseignungsbeurteilung geben sollte. Das derzeitige Auswahlverfahren sei zu wenig normiert und Herangehensweisen oder Implementierungen zu ungenau (vgl. S. 12).

So stellt sich auch weiterhin für die Expert:innen die Frage, ob einzig das Führungszeugnis und

die Noten Rückschlüsse auf eine Eignung zulassen, ohne einen wirklichen Handlungsspielraum darzustellen. Denn das Führungszeugnis, so die Expert:innen, sei nicht aussagekräftig genug, schließlich seien nicht alle Straftaten aufgrund des sehr jungen Alters mancher Schüler:innen vermerkt. Auch die Noten gäben nicht in vollem Umfang die Eignung der Schüler:innen wider.

Die Einführung einer einheitlichen Eingangseignungsprüfung ist jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen, denn ein Verfahren zur Aufnahme von Quereinsteiger:innen ist bereits vorhanden. Dies sieht bei Bewerber:innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, eine separate Überprüfung vor, zum Beispiel in Form eines persönlichen Gesprächs. Dieses Verfahren ist unabhängig von Schulform und Bewerberzahl. Hier bietet sich die Chance, solche Verfahren eventuell in abgewandelter, angepasster Form für alle Schulen und Bewerber:innen zu erwägen.

Allerdings spielt der Fachkräftemangel eine derzeit entscheidende Rolle: viele Verfahren wurden aufgrund unbesetzter Stellen kontinuierlich angepasst und weiterentwickelt. Neben positiven Auswirkungen bedeutet dies auch Lockerungen der Zugangsvoraussetzungen und weitere Aufsplittungen des Fachbereiches in viele spezifizierte Teilbereiche (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarmeter, 2021, S. 9).

Einen Vorteil bei der Eignungsbeurteilung bildet, laut den Expert:innen, die Zweistufigkeit der Ausbildung. Im Verlauf der Ausbildung werden unter anderem Persönlichkeiten und Charaktereigenschaften sichtbar. Außerdem besteht weiterhin die Möglichkeit, auf fraglich geeignete Schüler zu reagieren. So ist es für manche Schulen im Rahmen der Ausbildung valide, die Eignung festzustellen und einen Handlungsspielraum auszunutzen: Schüler:innen sind bereits bekannt, es werden Bewerbungsverfahren eingerichtet und zwischendurch Beratungsgespräche geführt und bei Bedarf Beratungsstellen involviert. Der schulische Sozialdienst führt Gespräche und berät in persönlichen Anliegen oder führt präventive Angebote durch (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2020b, S. 36). Für Enggruber et al. (2021) ist es sogar unabdingbar, dass auf individuelle Krisen der Schüler:innen reagiert werden müsse, sodass Schulen sich auch in der Region vernetzen müssen, um Hilfestellung und Unterstützung zu leisten (vgl. S. 36).

Der Handlungsspielraum besteht, wie auch die Expert:innen beschrieben haben, aus der internen Beratung der Lehrkräfte über ihre Bedenken und Gedanken zu fraglich geeigneten Schüler:innen. Zudem suchen Klassenlehrkräfte bei Bedarf das Gespräch mit den Schüler:innen. Wenn diese nichts bewirken, werden weitere Instanzen wie externe Fachberater:innen und Beratungsstellen einbezogen oder zumindest auf diese verwiesen.

Handlungsspielraum bei der Leistungsbewertung

Der Handlungsspielraum bei der Leistungsbewertung, sprich der Vergabe von Schulnoten, in Bezug auf fraglich geeignete Schüler:innen scheint eher gering. Zwar kann durch die Notengebung Handlungsspielraum ausgereizt werden, allerdings mangelt es in einem solchen Fall an eindeutiger Validität. Nur wenn der Erwartungshorizont, den Lehrkräfte an ihre Klausuren stellen, nicht erreicht oder zum Beispiel die schriftliche Bearbeitung von Aufgaben nicht verstanden worden ist, kann dies zu einer schlechten Note führen.

Doch zu bedenken geben die Expert:innen, dass die Notengebung nie gänzlich objektiv und fair sein könne. Neben der arithmetischen Notenfindung kann die Leistungsbewertung auch pädagogisch begründet stattfinden. Dies meint, dass es einen kleinen Handlungsspielraum der Lehrkräfte in der Notenfindung gibt. Diese kann dann zum tragen kommen, wenn Schüler:innen zwischen 2 Noten stehen und Lehrkräfte sich für eine Note entscheiden. Diese Herangehensweise kann allerdings juristische Konsequenzen nach sich ziehen, da Schüler:innen unter Umständen ihre Note einklagen können. Weil dann eine Rechtfertigung für die Bewertung eingefordert wird, kommt diese Art der Leistungsbewertung nur mit Bedacht zum Einsatz.

Für Köck & Ott (1994) könne die Notengebung von Lehrkräften auch nie objektiv und gerecht sein. Hier kommen unterschiedliche Einflüsse zusammen, wie individuelle Bewertungsqualitäten, die Kenntnisstände der Lehrkräfte, die Tendenz der Milde in der Bewertung, die unterschiedlichen persönlichen Eigenschaften der Lehrkräfte etc. (vgl. S. 424f.). Es fehle aber, nach der Meinung der Expert:innen, an Vorgaben, Instrumenten und Erfahrungen, um einer allumfänglichen Bewertung gerecht zu werden.

Dennoch machen ein paar Expert:innen deutlich, dass sie zufrieden seien – zumindest in der schriftlichen Notenfindung. Dennoch gibt es Wünsche und Anregungen aus der Praxis:

1. die Schüler:innen vor Ausbildungsbeginn kennenzulernen (insbesondere an Schulen, die kein Auswahlverfahren betreiben),
2. die Verbesserung des Ansehens durch eine angemessene Ausbildungsvergütung,
3. gesellschaftliche Aufklärung über die Ausbildung,
4. ein Instrument zur Kündigung der Ausbildung seitens der Schule und
5. die Einführung einer Probezeit für die Schüler:innen.

Doch wird neben allen Bedenken und Wünschen auch erwähnt, dass die Schüler:innen eine Chance verdient haben, sich zu beweisen und zu entwickeln, um ihr Potenzial entfalten zu können und dazuzulernen.

Misserfolge sind Teil der Entwicklung und bieten zusätzlich die Gelegenheit, das eigene Handeln sowie die Positionierung in der Gesellschaft oder im Berufsleben zu überdenken.

Daraus lässt sich Folgendes schließen: Ohne persönliche Misere oder Misserfolge gibt es keine Entwicklung in der Persönlichkeit und der damit einhergehenden Identität (vgl. Krenz 2010: S. 201).

Das Feld der Lehrerkompetenzen in Bezug auf das Benotungssystem bzw. deren gerechte und nachvollziehbare Entscheidungsfindung, ist schwer zu fassen. Schwierig ist dabei einerseits die Gestaltung von benötigten Verfahren zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, andererseits die Einigkeit über Ziele und Inhalte des Lehrplans in Absprache mit anderen Fachschulen (vgl. Vogt, Petsch & Nickolaus, 2019, S. 206).

Um sich einen Handlungsspielraum zu erschließen, müssten sich die Lehrer:innen eine gewisse Intuition und Handlungsroutine aneignen, damit sie individuell auf die Schüler:innen eingehen können (vgl. Galiläer, 2005, S. 98f.).

Zur Beurteilung der personellen Kompetenzen ziehen die Expert:innen die Praxisnoten hinzu und vermerken gleichzeitig, dass diese nicht immer aussagekräftig seien, weil Differenzen mit der Praxisanleitung auch als Gründe für eine mangelbehaftete Bewertung auftreten können.

Vorherrschende Grundgedanken der Expert:innen:

Die Expert:innen haben einen vorherrschenden Grundgedanken beschrieben: Es werden alle

Absolvent:innen eingestellt, ohne Berücksichtigung der Eignung, weil eine Zuspitzung der Arbeitssituation in der Praxis unvermeidbar scheint, wie die Zahl der in Rente gehenden Fachkräfte in Relation zu der Anzahl an Neueinstellungen deutlich macht (vgl. Warning, 2020, S. 1). Letztlich macht sich der Einfluss des Fachkräftemangels auf das System der Ausbildung oder auch im Kontext der Lockerung von Zugangsvoraussetzungen deutlich bemerkbar. Die Expert:innen beschreiben den Druck auf Schulen – bestärkt durch vordergründig wirtschaftliches Denken –, der den Eignungsaspekt in den Hintergrund stellt und damit auch den Handlungsspielraum.

Auch die Annahmen der Expert:innen, dass alle Absolvent:innen, ungeachtet ihres Abschlusses, einen Job bekämen. So ist die Hoffnung, dass das Arbeitsfeld dafür Sorge trägt, dass nicht alle ein Arbeitsangebot bekämen – selbst wenn hier aufgrund des Fachkräftemangels bereits Gegenteiliges angenommen wird –, kann die Tendenz zur Milde in der Bewertung begünstigen.

Sollten Schüler:innen nicht versetzt werden, dann wird ihnen empfohlen, sich ein Jahr weiterzubilden und zum Beispiel in der Praxis als Sozialassistent:in zu arbeiten. Dies verursache eine paradoxe Situation, in der die Schlechtesten in die Arbeitswelt entlassen würden. Für die Expert:innen besteht unter anderem auch dadurch eine potenzielle Gefahr für den Kinderschutz in der Praxis. Sie wissen um die teilweise fragliche Eignung von Schüler:innen, können aber am Abschluss nichts ändern. Hoffnung liegt, wie Warning (2020) als Lösungsansatz beschreibt, in der Umstellung des Bewertungssystems und der Entwicklung einheitlicher Standards (vgl. S. 10).

Resümee

Aufzeigen lässt sich, dass die Lehrkräfte den Handlungsspielraum zur Eignungsfeststellung bei Sozialpädagogikschüler:innen als sehr eingeschränkt einstufen. Es geht dabei um Persönlichkeitsentwicklung und Reife der Schüler:innen, die sich nur schwer in standardisierte oder auch normierte Schemata setzen lassen. Dabei wirkt sich das Ausbildungssystem der Berufsfachschule sowie der Fachschule nicht nur begünstigend, sondern auch hemmend auf den Handlungsspielraum und die Eignungsfeststellung aus. Es gibt viele uneinheitliche Standards, unzureichendes Vorgehen und zu wenige Instrumente zur Unterstützung der Lehrkräfte bei der Eignungsbeurteilung – teils durch fehlende Vorgaben wie rechtliche Grundlagen und teils durch die fehlende Handlungslehre in der Ausbildung von

Lehrkräften. Auch der Fachkräftemangel sowie das teilweise ökonomische Denken erhöhen den Druck auf die Schulen und nehmen die Chance, Eignung in der Eingangseignungsüberprüfung ausreichend und gründlich bewerten zu können. Ein großer Handlungsspielraum liegt hauptsächlich in der Kommunikation, ob als Austausch zwischen Lehrkräften und Schüler:innen oder in der Schulsozialarbeit. Es fehlt an Messinstrumenten zur Beurteilung der personellen Kompetenzen: Der Handlungsspielraum ist so begrenzt, dass selbst bei wesentlich fraglicher Eignung kaum Handlungsmöglichkeiten bestehen und Schüler:innen häufig der Abschluss gewährt werden muss. Letztlich bleiben Bedenken über die Gewährleistung des Kinderschutzes an den zukünftigen Arbeitsstellen. Ein Lösungsansatz könnte hierbei in der Umstellung und Überarbeitung des Bewertungssystems sowie des Schulsystems und der Entwicklung einheitlicher Standards sein.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Berit, H. (2016). Ausbildungsreife – Worauf es beim Einstieg in die Ausbildung ankommt. In: Ausbildungsreife & Studierfähigkeit (Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., S. 18–24. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.
- Boll, A., Remsperger-Kehm, R. (2021). Verletzendes Verhalten von Fachkräften 10. Online auf https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/211028_KitaFachtexte_Boll_Remsperger-Kehm.pdf (Abruf am 13.01.2024).
- Bundesagentur für Arbeit (2009). Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Online auf https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf (Abruf am 13.01.2024).
- Deutscher Bundestag (2022). Bildung am Limit – Ausbildungsoffensive für mehr Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher (Drucksache 20/678). Berlin: Fraktion die Linke. Online auf <https://dserver.bundestag.de/btd/20/006/2000678.pdf> (Abruf am 13.01.2024).
- DER SPIEGEL (2020). Mordprozess gegen Erzieherin aus Viersen. Online auf <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/nordrhein-westfalen-mordprozess-gegen-erzieherin-ausviersen-beginnt-a-795db5a1-23de-4265-928b-5724d249c061> (Abruf am 13.01.2024).
- Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A., Palleit, L., Schröder, W., Tillmann, F. (2021). Expertise im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbandes. Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken: Für ein inklusives Ausbildungssystem aus menschenrechtlicher Perspektive (1. Aufl.). Berlin: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e.V.
- Flick, U. (2009). Sozialforschung – Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek: Rowohlt.

- Galiläer, L. (2005). Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim/München: Juventa.
- Janssen, R. (2011). Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (8). München. Online auf https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Studien_8_Janssen_Zugang_Internet.pdf (Abruf am 15.06.2022).
- Kemper, T., Colbasevici, L., Espenhorst, N. (2022). Kita-Bericht 2022 des Paritätischen Gesamtverbandes (1. Aufl.). Berlin. Online auf https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/broschuere_kitabericht-2022.pdf (Abruf am 13.01.2024).
- Köck, P., Ott, H. (1994). Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen – Pädagogik – Didaktik – Psychologie – Soziologie – Sozialwesen (5. Aufl.). Donauwörth: Ludwig Auer.
- König, A., Kratz, J., Stadler, K. (2017). Steuerung in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Zwischen Modernisierung und Tradition. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) (4), S. 425–437. Baden-Baden: Nomos.
- Krenz, A. (2010). Die Persönlichkeit der Erzieherin: Dreh- und Angelpunkt jeder »guten« Pädagogik. In: Kindorientierte Elementarpädagogik, S. 198–206. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kromrey, H. (2007). Empirische Sozialforschung – Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung (11. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kultusministerium Konferenz (2020). Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020). Online auf https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf (Abruf am 13.01.2024).
- Liebel, H. J. (1993). Eignungsdiagnostik. In: Handbuch Personalmarketing. Wiesbaden: Gabler.
- Maywald, J. (2019). Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Die Kita als sicherer Ort für Kinder. Freiburg: Herder.
- Menche, N. (2007). Pflege Heute (4. Aufl.). Elsevier: Urban & Fischer.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020). Das niedersächsische Schulwesen. Online auf <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/publikationen/publikationen-das-schulwesen-in-niedersachsen-85885.html> (Abruf am 13.01.2024).
- Prenzel, A. (2020). Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Prenzel, A., Heinzl, F., Reitz, S., Winklhofer, U. (2017). Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Online auf https://cimple.hagenhansen.eu/bf_Broschuere-ReckahnerReflexionen.pdf (Abruf am 13.01.2024).
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2022). Gemeldete Stellen: Top Ten der Berufe. Online auf https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/202205/arbeitsmarktberichte/topten-top-ten/top-ten-d-0-202205-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Abruf am 13.01.2024).
- Verbeek, V. (2017). Auswahl und Förderung: Kriterien für eine pädagogische Eingangsdagnostik in der Erzieherausbildung. Online auf <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/erzieher-in-ausbildung-an-fachschulen/auswahl-und-foerderung/> (Abruf am 13.01.2024).
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (2003). Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen: Leske & Budrich.
- Vogt, H., Petsch, C., Nickolaus, R. (2019). Diagnostische Kompetenz angehender Lehrkräfte in der beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen zur Testentwicklung und erste Ergebnisse der Pilotierungsstudien. In: Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung (36), S. 197–210. Bielefeld: Bertelsmann.
- Warning, A. (2020): Rekrutierungssituation im Beruf der Erzieherin/des Erziehers: Engpässe werden immer stärker sichtbar. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit. Online auf <https://doku.iab.de/kurzber/2020/kb0220.pdf> (Abruf am 13.01.2024).

Angaben zum Autor

Mein Name ist André Ludewig-Luckner, ich bin Sozialpädagoge und als Verbundleitung in einem Kinderschutzhaus des Landesbetriebs Erziehung und Beratung (LEB) in Hamburg tätig. Das Kinderschutzhaus bietet insgesamt 22 Plätze auf zwei Etagen. Die untere Etage ist für zwei Gruppen mit Kindern von eins bis sechs Jahren vorgesehen, die obere Etage für Kinder von sechs bis zwölf Jahren. Im Kinderschutzhaus arbeiten Fachkräfte rund-um-die-Uhr im Wechselschichtdienst/Schichtarbeit, die für die besonderen Anforderungen entsprechend qualifiziert sind. Die Kinder erfahren in den Kinderschutzhäusern durch regelmäßige, individuelle Zuwendung und verlässliche Versorgung Sicherheit und Geborgenheit. Für die aufgenommenen Kinder kann zum Zeitpunkt der Aufnahme in deren Familie keine für eine gesunde Entwicklung erforderliche Betreuung und Förderung sichergestellt werden. Das Kindeswohl ist durch körperliche, geistige oder seelische Vernachlässigung gefährdet – zum Beispiel Suchtproblematik und/oder Überforderung der Eltern sowie Gewalt in der Familie. Zuvor habe ich über ein Jahrzehnt als Erzieher im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie/-psychotherapie gearbeitet. 2022 absolvierte ich erfolgreich das Studium Sozialpädagogik & Management an der FHM Hannover. Im Studium habe ich mich dann in meiner Bachelorphase mit dem Thema des „Handlungsspielraums bei fraglich geeigneten Sozialpädagogikschüler:innen“ beschäftigt. Aus dieser Arbeit wurde der vorliegende Artikel zusammengefasst.



Dagmar Brunsch über ihre Arbeit in einer Arbeitsgruppe im MK zum Thema „sonderpädagogische Ressourcen“

Sonderpädagogik in Niedersachsen: An was für einer Arbeitsgruppe nimmst du als stellvertretende Vorsitzende des vds Niedersachsen im Kultusministerium teil? Wer ist da noch und worum geht es?

Dagmar Brunsch: Die Arbeitsgruppe ist aus einer Dialogveranstaltung hervorgegangen. Es sind Vertreterinnen und Vertreter einiger Verbände des Bildungsbereichs und der GEW dort sowie Vertreterinnen und Vertreter zuständiger Referate des Niedersächsischen Kultusministeriums.

SiN: Wenn wir von „Ressourcen“ sprechen, meinen wir sonderpädagogisch ausgebildete Fachkräfte, also Menschen, richtig?

DB: Ja, oder genauer: Arbeit gemessen in Schulstunden, die das Landespersonal erbringt, also Arbeit vor allem von Lehrkräften mit dem Lehramt für Sonderpädagogik und von Lehrkräften anderer Lehrämter, die mit dem Abdecken sonderpädagogischer Bedarfe beauftragt wurden.

SiN: Kann man sagen, dass die aktuell diskutierte Entwicklung eine Fortführung der sonderpädagogischen Grundversorgung im Bereich Sek I ist?

DB: Die aktuell diskutierte Idee geht darüber hinaus, da die Ressourcen aller sieben Schwerpunkte wie „mit der Gießkanne“ über alle Schulen verteilt werden könnten. Egal, ob es an der konkreten Schule überhaupt eine Schülerin oder einen Schüler mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt gibt. Mit der sonderpädagogischen Grundversorgung der Grundschule sind nur drei Schwerpunkte abgedeckt, nicht sieben: Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung und Sprache.

SiN: Warum wird überhaupt eine systembezogene Ressourcenzuweisung, ja auch vom vds, angestrebt? Wird Sonderpädagogik dadurch nicht beliebig, wenn ein Unterstützungsbedarf eines Kindes nicht mehr ausgewiesen wird?

DB: Das Gutachten soll es schon weiterhin geben, quasi als Fördergrundlage. Es soll nur keine Ressourcen mehr generieren, was ja im Prinzip gut ist. Das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma ist hinreichend bekannt und seit langem Grund zur Kritik.



Dagmar Brunsch

SiN: Wie ist der aktuelle Stand der Diskussion in der Arbeitsgruppe im MK? Was wird angestrebt?

DB: Nun, wenn alle Schulen gleich viel sonderpädagogische Ressource bekommen, würden sich mit der Zeit auch die Kinder mit Unterstützungsbedarf annähernd gleichmäßig auf die Schulen aller Schulformen verteilen, so die Hoffnung des MK. Aktuell werden die Gymnasien beispielsweise von wesentlich weniger Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung besucht als Haupt- und Oberschulen. Auch regional gibt es große Unterschiede.

SiN: Warum hält der vds, vertreten durch dich, diese Position für nicht sinnvoll?

DB: Weil die Schülerinnen und Schüler nur den Ressourcen folgen können, wenn man Profilbildung zulässt oder Schwerpunktbildung. Diese könnten im Rahmen von flexiblen Ressourcen durch Regionale Inklusionskonzepte passgenau von den Akteuren vor Ort mitgestaltet werden. Wissen Erziehungsberechtigte, dass eine Nachbarschule zwei Sonderpädagogen mit dem Schwerpunkt Hören oder Geistige Entwicklung hat und auch räumlich-sächlich

passend ausgestattet ist, weil die Schule selbst das so wünscht, werden sie ihre Kinder gern dort anmelden. Da es nicht verordnet wäre, sondern aus der Region erwachsen würde, könnte man an die Erfolgsgeschichte der Regionalen Integrationskonzepte (RIK) anschließen. So ließe sich der systembezogene Ansatz mit guter fachlicher Versorgung koppeln. Das ist jedoch nicht vorgesehen.

SiN: Kann man zugespitzt sagen, dass der vds hier eine „Abschaffung der Sonderpädagogik“ befürchtet?

DB: Wenn die Expertise jenseits der Mobilen Dienste nicht zu den Schülerinnen und Schülern kommt, werden die Sonderpädagogen fachfremd tätig und stehen der allgemeinen Schule zur Abdeckung ihrer Stundentafel zur Verfügung. Abgeschafft wird die Sonderpädagogik dadurch nicht. Sie büßt nur ihre Qualität ein in Niedersachsen. Jedenfalls da, wo Eltern nicht für ihr Recht kämpfen können. Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit geraten in weite Ferne.

SiN: Was schlägt der vds stattdessen vor? Eine systembezogene Stundenzuweisung von Sonderpädagogen wollen wir doch auch, oder? Wo liegen Unterschiede?

DB: Wie oben bereits ausgeführt, kann eine systembezogene Ressourcenzuweisung nur funktionieren, wenn parallel die Bildung spezieller Schulprofile aus der Region heraus stattfinden kann. Ein Sozialindex allein schafft das nicht. Die Schule, die sich auf Inklusion von Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Sehen spezialisiert, braucht auch die passenden Sonderpädagogen. Nicht jede und jeder kann Punktschrift unterrichten, Hilfsmittel bedienen und einrichten sowie die entsprechende Diagnostik und Förderplanung durchführen.

SiN: Vielen Dank für das Interview.

DB: Ich danke auch herzlich und ich werde mich weiterhin für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf stark machen.

Die Fragen stellte Christian Drechsel.



**Unterstützen Sie unsere Arbeit
und werden Sie Mitglied im**



Landesverband Niedersachsen

Kennen Sie schon die Homepage des VDS Niedersachsen?
 Unter <http://vdsniedersachsen.de> finden Sie
 aktuelle Informationen zum Landesverband
 und zur Zeitschrift Sonderpädagogik in Niedersachsen

Haben Sie ein pädagogisches Projekt, welches Sie aktuell in Ihrer Institution durchführen oder durchgeführt haben und möchten Sie dieses gern einem größeren Publikum vorstellen? Dann schreiben Sie doch einen Beitrag in der Sonderpädagogik in Niedersachsen.
(Nähere Informationen hierzu finden Sie auf S. 64)

Der vds war dabei – Entwicklung der Handreichungen zum Erlass Mobile Dienste

Martin Negel

Am 15.3.2022 ist der Erlass „Sonderpädagogische Beratung durch Mobile Dienste“ in Kraft getreten. Schon bei der Erarbeitung des Erlasses wurden die Verbände und Mobilen Dienste angehört. So konnten noch einige nicht unwesentliche Änderungen nach der geäußerten Kritik Eingang in den Erlasstext finden. Z.B. wurde bei den Schwerpunktsetzungen der Arbeit die „... Vermittlung von förderschwerpunktspezifischen Inhalten“ eingefügt, da besonders der Mobile Dienst Sehen darauf gedrängt hatte, zu ermöglichen, weiterhin nicht nur Beratungs-, sondern auch Förderarbeit mit blinden oder von Erblindung bedrohten Kindern durchführen zu können.

Es war von vornherein klar, dass die Mobilen Dienste bei aller Gemeinsamkeit doch auch erhebliche fachspezifische Unterschiede aufweisen, die nicht leicht in einem allgemein gehaltenen Erlasstext berücksichtigt werden können. Die genauere Beschreibung der jeweiligen Mobilen Dienste sollte also durch die Erstellung von Handreichungen geleistet werden, um so u. a. den Erlass zu interpretieren und zu spezifizieren.

Seit Mitte letzten Jahres werden nun nach und nach die Handreichungen veröffentlicht. Bisher sind sie für die Förderschwerpunkte ES und KM erschienen. Sie wurden zwischen September 2021 und Januar 2023 in festen Arbeitsgruppen, bestehend aus RZI-Leitungen und Förderschullehrkräften mit Expertise in den Mobilen Diensten, zusammen mit dem MK erarbeitet. Während des gesamten Zeitraums waren der vds und andere relevante Berufsverbände beteiligt.

In den Handreichungen findet man Informationen u. a. zu den Bereichen

- Diagnostik,
- Beratung, z. B. bei Hilfsmitteln, zur Schullaufbahn oder zu Nachteilsausgleichen,
- Dokumentation, z. B. durch Förderpläne,
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit,
- Übergänge, z. B. vom vorschulischen Bereich zur Schule.

Damit „erhalten alle an der Arbeit der Mobilen Dienste Interessierten Informationen, Orientierung und Handlungssicherheit in der Beratung und Unterstützung“¹.

In der über mehr als ein Jahr laufenden intensiven Arbeit hat sich gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit in der Praxis stehenden Fachleuten unverzichtbar war, um Handreichungen zu entwickeln, die die fachspezifischen Besonderheiten der Arbeit in allen Facetten so beschreiben, dass sie praxistgerecht sind und alle wesentlichen Teile der Arbeit abbilden. Es wurde ebenso darauf geachtet, dass sie auch von Nicht-Fachleuten gelesen werden können. So kann sich auch eine Lehrkraft ohne sonderpädagogische Ausbildung z. B. über Förderpläne oder zu Maßnahmen zum Nachteilsausgleich anhand der aufgeführten Beispiele informieren².

Während in der Praxis Stehende dazu neigen, den Handlungsspielraum der Beratungstätigkeit möglichst weit zu fassen, liegt der Fokus der juristischen Fachkräfte im Ministerium eher darauf, alles wasserdicht erlasskonform zu formulieren. Dies kann zuweilen zu Verengungen führen, die dann im fachlichen Diskurs gelöst werden mussten. Beispiele für eine eher weite Interpretation des Beratungsbegriffs können z. B. sein, dass der Mobile Dienst KM weiterhin an Schülerkursen beteiligt sein kann, da er „alle Schulen bei der Ausgestaltung von schulischen und außerschulischen Maßnahmen und Projekten“ unterstützen darf, wobei „auch die Förderung von Begegnungen von Schülerinnen und Schülern mit gleichen oder ähnlichen Einschränkungen und Problemlagen“³ im Blickpunkt steht oder dass die Bearbeitung individueller Themen in „Formen von Schülercoachings“⁴ weiter Teil der Arbeit des Mobilen Dienstes ES ist.

Der erste Schritt ist gemacht. Jetzt ist es die Aufgabe der Fachverbände, also auch des vds, darauf zu achten, dass die Bedingungen stimmen, unter denen die Mobilen Dienste ihre Arbeit auch im Sinne des Erlasses und der Handreichungen durchführen können, dass sie gut von der Behörde unterstützt und nicht durch unzureichende Personal- und Sachausstattung oder durch Bürokratie und Engführung in ihrer Arbeit beeinträchtigt werden.

In jedem Fall muss auch bei zukünftigen Prozessen, z. B. bei der dringend anstehenden Neufassung des Erlasses zur Sonderpädagogischen Förderung, der „partizipatorische Weg“⁵ gewählt und

die Verbände mit beteiligt werden. Hierfür könnte dies eine Blaupause sein.

Fußnoten:

- 1 Grußwort der Kultusministerin, S. 3 der Handreichungen
- 2 Z. B. Handreichungen KM, Anhang
- 3 Handreichungen KM, S. 16
- 4 Handreichungen ES, S. 22
- 5 Grußwort der Kultusministerin, S. 3 der Handreichungen

Angaben zum Autor

Martin Negel
Anne-Frank-Schule
Osnabrück
martin.negel@afsos.de

Dürfen wir Sie kontaktieren?

Liebe Mitglieder!

Nicht immer gelingt es uns, mit Ihnen zeitnah in Kontakt zu treten – einfach, weil wir keine E-Mail-Adresse von Ihnen haben.

Wir finden das schade. Gerne würden wir Sie einmal darüber informieren, was im vds Niedersachsen passiert. Sie auf Veranstaltungen hinweisen. Selbstverständlich geben wir Ihre Mailadresse nicht weiter und verwenden sie ausschließlich intern.

Würden Sie uns Ihre Mailadresse mitteilen?

Schreiben Sie einfach an die folgende Adresse:

sin@vds-nds.de

Vielen Dank!



Referate und ihre ReferentInnen / KoordinatorInnen vds Landesverband Niedersachsen

Referat	Referentin & Referent	Kontakt
K		
GE	Dr. Rebecca Babilon	babilon@vds-nds.de
KME	Guido Venth	venth@kv-galen-haus.de
ESE	Katarina Kerkmann	
SE	Jens Schönfelder	schoenfelder@obs-bs.de
HÖ	NN	
SP	NN	
LE	Tina Albers	tina.albers@hotmail.de
	Koordinatorin /Koordinator	Kontakt
Prävention & Integration im Vorschul- und Schulalter	NN	
Berufliche Bildung	Katrin Wiesel	katrinwiesel@icloud.com
Gesellschaftliche Aufgaben- stellungen	Reinhard Fricke	
Lehreraus- und Weiterbildung	Manfred Neumann	

**Der vds Niedersachsen
jetzt bei Instagram!**



VDSNIEDERSACHSEN

Mitglied werden

Landesverband Niedersachsen



Ganz einfach mit QR-Code:



<https://vdsniedersachsen.de/landesverband/mitgliedschaft/>

Der Verband Sonderpädagogik setzt sich seit 1949 für die Belange aller Personen ein, die einer sonderpädagogischen Unterstützung bedürfen. Als Verband nehmen wir regelmäßig erheblichen Einfluss auf die gesetzgebenden und -vorbereitenden Organe im Land Niedersachsen, indem wir Stellungnahmen und Expertisen direkt an das MK oder in den entsprechenden Anhörungen im Landtag abgeben können. Aktuell bearbeiten wir mehrere Anfragen zur Entschließung vom Juni 2021 zur Verbesserung der Inklusion in Niedersachsen an die schulpolitischen Sprecherinnen und Sprecher der Fraktionen des niedersächsischen Landtags.

Wir möchten Sie als Einzelperson oder auch als Schule ermutigen, Mitglied in unserem Verband zu werden. Neben unserem Engagement für die Belange der Sonderpädagogik in allen Teilen der Gesellschaft erhalten Sie als Mitglied

- **ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK** – Sie erscheint monatlich und ist international die größte und am weitesten verbreitete Fachzeitschrift in der Sonderpädagogik. Hier geht es um die wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung und innovative Umsetzung sonderpädagogischer Konzepte und Förderansätze.
- **Zeitschrift SONDERPÄDAGOGIK IN NIEDERSACHSEN** – Sie erscheint vier Mal im Jahr, ist Mitteilungsorgan des Landesverbands und gibt Ihnen immer einen aktuellen Überblick über unsere Arbeit. Wir achten bei den Artikeln auf praxisbezogene Themen und Berichte.
- **Vergünstigungen** für alle Fortbildungen und Veranstaltungen bundesweit
- Sehr flexible **Möglichkeiten zur Beteiligung** an der Arbeit im Verband

Der Mitgliedsbeitrag beträgt inklusive des Erhalts der beiden Zeitschriften:

Normal: 120 €/Jahr

Ermäßigt A: 90 €/Jahr (LiVD, Teilzeitbeschäftigte, Pensionierte Lehrkräfte)

Ermäßigt B: 60€ /Jahr (Studierende, Lehrkräfte in Elternzeit, Empfängerinnen und Empfänger von Sozialleistungen)

Hier als praktisches Beispiel die Stellungnahme und Synopse zum Entwurf „Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung“ vom 22.02.2021:

Die **Synopse** findet sich hier:



<https://vdsniedersachsen/download/1584>

Die **Stellungnahme** findet sich hier:



<https://vdsniedersachsen.de/positionen/>

Sonderpädagogik in Niedersachsen

Verband
Sonderpädagogik e.V.

Redaktion der Zeitschrift
Sonderpädagogik in Niedersachsen



ISSN: 2198-5677

Erscheinungsweise

Vierteljährlich im März, Juni, September und Dezember

Redaktionsschluss

15.03. / 15.06. / 30.09. / 10.12.

Bezugspreis

Einzelbezug 5,00 Euro (im Mitgliedspreis enthalten)

Auflage

800 Exemplare

Herausgeber

Verband Sonderpädagogik e.V.
Landesverband Niedersachsen

Redaktion

Christian Drechsel
E-Mail: drechsel@vds-nds.de

Weitere Informationen

<http://vdsniedersachsen.de/zeitschrift/>
Instagram: [@vdsniedersachsen](https://www.instagram.com/vdsniedersachsen)

Der vds Niedersachsen
jetzt bei Instagram!



VDSNIEDERSACHSEN



Die Zeitschrift

Die Sonderpädagogik in Niedersachsen ist die Zeitschrift vom Verband Sonderpädagogik e.V., Landesverband Niedersachsen.

Mit dem Jahr 2022 erscheint sie im 50. Jahrgang. Sie beinhaltet mit ihren insgesamt drei Rubriken ein breites Spektrum von Fachartikeln, aktuellen Meldungen bis hin zu Mitteilungen aus dem Verband.

Theorie und Praxis

Hauptbeiträge aus Theorie, Forschung und Praxis in Form von Fachartikeln zu pädagogischen Fragestellungen, Essays etc.

Aktuelles

Kurzbeiträge wie Meldungen aus der Presse, Tagungsberichte, Rezensionen sowie Kritische Kommentare/Leserbriefe etc.

Aus dem Verband

Verbandsbeiträge wie Jahres- und Kurzberichte, Stellungnahmen, Beiträge aus der Chronik des Verbandes etc.

Die Zielgruppe

Die Sonderpädagogik in Niedersachsen richtet sich an alle, die an pädagogischen Themen aus schulischer und außerschulischer Perspektive interessiert sind. Publiziert werden Beiträge aus (sonder-)pädagogischer Theorie, Praxis und Forschung sowie aus angrenzenden Disziplinen.

Beitragsmanuskript oder Titelbild einreichen

Ihr Beitragsmanuskript schicken Sie bitte als .doc, .docx oder .rtf-Datei inklusive sämtlicher Bilddateien, wie bspw. Autorinnen- und Autoren-Fotos sowie Tabellen und Abbildungen als .jpg-Datei im Anhang einer E-Mail an die Redaktion. Das Gleiche gilt für Titelbilder.

Für den Abdruck von Beiträgen oder Titelbildern ist von allen Autorinnen und Autoren eine unterschriebene Erklärung zur Übertragung der Nutzungsrechte (Beitrag oder Titelbild) erforderlich. Beachten Sie bitte auch die Vorlagendateien und weiteren Informationen auf der Internetseite. Bei Fragen wenden Sie sich gern an die Redaktion.

Kontakt

drechsel@vds-nds.de