

19. Wahlperiode

Schriftliche Anfrage

des Abgeordneten **Thorsten Weiß (AfD)**

vom 4. Dezember 2023 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 14. Dezember 2023)

zum Thema:

Schulische Inklusion: Begriff und Diagnostik

und **Antwort** vom 27. Dezember 2023 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 28. Dez. 2023)

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

Herrn Abgeordneten Thorsten Weiß (AfD)
über
die Präsidentin des Abgeordnetenhauses von Berlin

über Senatskanzlei - G Sen -

Antwort
auf die Schriftliche Anfrage Nr. 19/17594
vom 4. Dezember 2023
über Schulische Inklusion: Begriff und Diagnostik

Im Namen des Senats von Berlin beantworte ich Ihre Schriftliche Anfrage wie folgt:

1. Bernd Ahrbeck befand, „dass keine auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei.“ (Inklusion. Eine Kritik, S. 7) Auch Hans Wocken schrieb: „Was die Begriffe ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘ also genau beinhalten, ist offen und Gegenstand einer lebhaften und kontroversen wissenschaftlichen Diskussion, die von einem einheitlichen und einvernehmlichen Begriffsverständnis weit entfernt ist. Die terminologische Diskussion ist anarchisch: anything goes. Man kann in der Fachdiskussion alle Positionen finden, von der synonymen Verwendung ‚Integration ist gleichbedeutend mit Inklusion‘ bis hin zur scharfen Unterscheidung ‚Inklusion ist mehr und anderes als Integration‘.“ Was versteht die Bildungsverwaltung unter Integration, Inklusion, radikaler Inklusion und wie lassen sich diese Begriffe voneinander abgrenzen?

Zu 1.: Für die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) bedeutet Inklusion, dass allen jungen Menschen das Recht auf bestmögliche Bildung zusteht, unabhängig von besonderen Lernvoraussetzungen, von möglichen Behinderungen oder Begabungen, vom Geschlecht, von der sexuellen Orientierung, von der Herkunft, vom Glauben oder den sozialen und ökonomischen Voraussetzungen.

Entsprechend § 4 Absatz 2 des Berliner Schulgesetzes (SchulG) ist die Schule inklusiv zu gestalten, so dass die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung sowie das gemeinsame Lernen der Schülerinnen und Schüler verwirklicht, Benachteiligungen ausgeglichen und Chancengerechtigkeit hergestellt werden.

Auch integrative Maßnahmen im Sinne der Zumessung von personellen und sächlichen Ressourcen auf Grund bestimmter Merkmale von Schülerinnen und Schülern haben ihre Berechtigung, wenn diese zum Ziel haben, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Lernausgangslagen an ihrer Schule zu ihrem bestmöglichen Schulabschluss geführt werden.

Der Begriff der radikalen Inklusion wird von der SenBJF nicht genutzt.

2. In der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ist nicht von Inklusion, sondern von Integration die Rede, doch im englischen Original heißt es „inclusion“. Verpflichtet die UN-Behindertenrechtskonvention Deutschland zur Inklusion oder zur Integration?

Zu 2.: Ein mit der Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) einhergehender wesentlicher Paradigmenwechsel war es, dass für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen die Rahmenbedingungen so zu gestalten sind, dass sie einen gleichberechtigten, diskriminierungsfreien Zugang zur Bildung haben und Teilhabe ermöglicht wird. Dies entspricht dem Gedanken der Inklusion.

Zudem sind im Artikel 50 der UN-BRK die verbindlichen Wortlaute festgelegt. Der arabische, der chinesische, der englische, der französische, der russische und der spanische Wortlaut dieses Übereinkommens sind gleichermaßen verbindlich, der deutsche Wortlaut ist es nicht.

3. Verlangt schulische Inklusion (gemäß der UN-BRK), ein Schulsystem für alle Schüler zu errichten und das gegliederte Schulsystem zugunsten eines Gesamtschulsystems abzuschaffen? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

Zu 3.: Ein gegliedertes Schulsystem steht nicht im Widerspruch zum Inklusionskonzept der UN-BRK, da Inklusion auch in einem gegliederten Schulsystem möglich ist.

Entsprechend gilt das Recht auf diskriminierungsfreien und gleichberechtigten Zugang zu schulischer Bildung in Berlin für alle Schularten.

4. Anknüpfend an Andreas Hinz wird von Fachwissenschaftlern kritisiert, bei der Integration bleibe die Vorstellung erhalten, dass es verschiedene Gruppen von Menschen gibt (sog. »Zwei-Gruppentheorie«): Schüler mit und ohne Förderbedarf (Schüler mit ohne Behinderung). (Vgl. Andreas Hinz: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?

In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 9, 354-361 auch Christian Wevelsiep: Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? in: Zeitschrift für Pädagogik, 61 (2015) 4, S. 565-579). Ist die »Zwei-Gruppentheorie« (behinderte und nicht-behinderte Schüler) mit dem Rechtsanspruch auf schulische Inklusion, wie er sich aus der UN-Behindertenrechtskonvention gibt, vereinbar oder folgt aus der UN-Behindertenrechtskonvention, dass schulische Inklusion zwingend durch einen nonkategorialen Ansatz umzusetzen ist?

Zu 4.: Ein nonkategorialer Ansatz ist aus Sicht der SenBJF aus der UN-Behindertenrechtskonvention nicht abzuleiten.

5. Hans Wocken wirft der Integrationspädagogik vor, noch der „Zwei-Gruppen-Theorie“ verhaftet zu sein und Kinder in „normale“ und „behinderte“ Kinder einzuteilen. In seinem Gegenentwurf zur Inklusion sitzen „behinderte“ Kinder „gleichsam inkognito mitten zwischen allen Kindern; sie sind da, aber niemand weiß definitiv, wer gemeint ist“. Inwiefern ist dieser Ansatz in der pädagogischen Praxis umsetzbar? Inwiefern wird in Berlin an der »Zwei-Gruppentheorie« festgehalten?

Zu 5.: Entsprechend § 4 Absatz 3 SchulG ist es Aufgabe der Schule, alle Schülerinnen und Schüler durch differenzierte Lernangebote umfassend zu fordern und zu fördern. Besondere Begabungen, Neigungen und Benachteiligungen müssen erkannt werden und im Unterricht fördernde Berücksichtigung finden. Da sich entsprechend § 4 Absatz 4 SchulG jede Förderung an den individuellen und fachspezifischen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert, müssen diese auch benannt werden. In der pädagogischen Praxis ist eine professionelle Zusammenarbeit hinsichtlich des oben genannten differenzierten Lernangebots sonst nicht möglich.

6. Unterstützt der Senat die „diagnosegeleitete Integration“ oder sieht er sie als schädlich und/oder menschenrechtswidrig an und warum?

Zu 6.: Entsprechend des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 07.10.2022 über die Standards für die Lehrerbildung diagnostizieren Lehrkräfte Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern.

In § 1 Absatz 2 des Gesetzes über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (LBiG) wird die besondere Bedeutung der Förderdiagnostik hervorgehoben. Dadurch kann es Lehrkräften gelingen, Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern und Lernende und deren Eltern zu beraten.

Die SenBJF hält eine diagnosegeleitete Arbeit mit allen Schülerinnen und Schülern für grundlegend, da die Diagnose die Grundlage für eine individuelle Förderung ist.

7. Sollte ein sonderpädagogischer Förderbedarf bei Kindern möglichst früh oder so spät wie möglich festgestellt werden? Wie verfahren andere Bundesländer in dieser Hinsicht und welche Empfehlungen gibt die KMK? Welche Rechtsnormen sind zur Durchführung der Diagnose für Berlin einschlägig?

Zu 7.: Entsprechend den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz folgt die sonderpädagogische Diagnostik und Förderung im Land Berlin dem Subsidiaritätsprinzip.

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf wird bei einer Schülerin oder einem Schüler überprüft, wenn eine allgemeine Förderung der Schule über einen längeren Zeitraum nicht zu einer beabsichtigten Steigerung der Bildungs-, Entwicklungs- und Lernfortschritte führt oder dies aufgrund der Schwere der Ausprägung einer Behinderung oder vergleichbaren Beeinträchtigung nicht zu erwarten ist.

Entsprechend § 36 Absatz 3 SchulG trifft die Schulaufsichtsbehörde auf Antrag der Erziehungsberechtigten oder der Schule, an der die Schülerin oder der Schüler angemeldet wird oder die sie oder er besucht, die Feststellung, ob die Schülerin oder der Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Bei der Ermittlung des Förderbedarfs kann die Schulaufsichtsbehörde ein sonderpädagogisches Gutachten hinzuziehen und sich der Beratung Dritter bedienen. Für die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf gelten §§ 31 ff. der Sonderpädagogikverordnung sowie der „Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen“.

8. (Wie) kann eine Zuweisung von personellen Ressourcen ohne das Vorliegen einer Förderdiagnose gelingen?

Zu 8.: Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass die sonderpädagogischen Förderungsschwerpunkte „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler stehen. Auf Grund der sozialen Struktur der Schülerschaft einer Schule kann geschätzt werden, wie hoch der Anteil von Schülerinnen und Schülern der Schule ist, die in den genannten Förderbereichen pädagogisch präventiv oder sonderpädagogisch gefördert werden müssten. Mit der schrittweisen Einführung der verlässlichen Grundausstattung in der Berliner Grundschule wird dieser Erkenntnis Rechnung getragen.

9. (Wie) wäre ein Nachteilsausgleich ohne Vorliegen einer Förderdiagnose möglich?

Zu 9.: Sind Schülerinnen und Schüler durch eine lang andauernde erhebliche Beeinträchtigung daran gehindert, ihr vorhandenes Leistungsvermögen auszuschöpfen, erhalten sie besondere Unterstützungsmaßnahmen, die diese Beeinträchtigung ausgleichen (Nachteilsausgleich). Entsprechend § 58 Absatz 8 SchulG ist das fachliche Anforderungsniveau der Leistungsanforderungen dabei zu wahren. Die Gewährung von Nachteilsausgleich muss zur Herstellung von Chancengerechtigkeit individuell erforderlich, angemessen und geeignet sein. Zeugnisse dürfen keinen Hinweis auf einen gewährten Nachteilsausgleich enthalten. Über Art und Umfang des Nachteilsausgleichs entscheidet, sofern nicht abweichend geregelt, die Schulleiterin oder der Schulleiter auf Vorschlag der Klassenkonferenz.

10. „Frühzeitig administrierte Behinderungsetikette“ könnten Hans Wocken zufolge „eine fatale destruktive Wirkung entfalten. Das diagnostisch zugeschriebene Etikett ‚lernbehindert‘ oder ‚verhaltensgestört‘ könnte die Betroffenen dazu veranlassen, sich dann auch entsprechend zu verhalten und zu entwickeln, und solchermaßen genau das zu werden, was zu werden von ihnen erwartet wird.“ Teilt die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie die Auffassung, dass die Etikettierungspraxis eine negative Wirkung auf die Entfaltung der Potentiale beinhalten kann? Wie kann dieser negative Effekt der Förderdiagnose vermieden werden?

Zu 10.: Durch die verlässliche Grundausrüstung ist eine frühzeitige Etikettierung zur Absicherung von personellen Ressourcen für Grundschulen zur Förderung in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ nicht notwendig. Eine förderdiagnostische Beobachtung der Schülerinnen und Schüler erfolgt in den Schulen unabhängig von der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Daraus resultieren Förderangebote.

Wie in der Antwort auf Frage 7. bereits dargestellt, wird sonderpädagogischer Förderbedarf bei einer Schülerin oder einem Schüler erst dann überprüft, wenn eine allgemeine Förderung der Schule über einen längeren Zeitraum nicht zu einer beabsichtigten Entwicklung führt. Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen ist es notwendig, das Anforderungsniveau entsprechend der Niveaustufen des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1-10 verbindlich festzulegen.

11. Recherchen des Tendenzmagazins MONITOR zeigen, dass immer mehr Kinder in Regelschulen unge-rechtfertigt für „behindert“ erklärt werden. Georg Restle (MONITOR) fragt: „Wird da womöglich immer mehr Kindern eine Behinderung attestiert, nur um die schönen Inklusionsziele zu erfüllen? Auch solchen Kin- dern, die eigentlich gar keine Behinderung haben? Werden junge Menschen also ihrer Bildungschancen be- raubt, nur damit Schulen mehr Stellen bekommen?“ MONITOR vom 19.01.2023 (Bitte um Beantwortung)

Zu 11.: Im Schuljahr 2022/2023 gab es in Berlin 19.933 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht.

Im Schuljahr 2023/2024 sind dies 18.277 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogi- schem Förderbedarf. Die Anzahl ist um rund 1.600 Schülerinnen und Schülern zurückge- gangen. Insofern kann der Aussage nicht zugestimmt werden.

12. Georg Restle (MONITOR) äußerte: „Bei der Kultusministerkonferenz sieht man übrigens keinerlei Hand- lungsbedarf. Ganz im Gegenteil, es sei erfreulich, schreibt man uns, dass die Zahl der Schüler mit Behinde- rungen an Regelschulen stetig steige.“ Inwiefern sieht die neue KMK-Präsidentin einen Handlungsbedarf in Bezug auf den Anstieg der Gesamtzahl der Schüler mit Förderbedarf?

Zu 12.: Auf das Land Berlin trifft die Aussage in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht wie in der Antwort zu Frage 11 dargestellt nicht zu.

Für andere Bundesländer lassen sich auf Grund der sehr unterschiedlichen Ausgangsla- gen in Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems keine allgemeingültigen Aussagen treffen.

13. In dem Tendenzmagazin MONITOR heißt es: „Fachleute haben eine Erklärung: Die Regelschulen erhal- ten zusätzliche Stellen, wenn sie Kinder unterrichten, bei denen eine Behinderung diagnostiziert wurde. [...] Je mehr Inklusion, umso mehr Stellen für die Regelschulen. Aus Sicht von Bildungsforschern liegt damit aber auch die Versuchung nahe, mehr Kinder als nötig als behindert einzustufen.“ Inwiefern ist dieser Vorwurf aus Sicht der Bildungssenatorin und KMK-Präsidentin a.) in Bezug auf Berlin und b.) in Bezug auf die Gesamt- zahlen aus allen Bundesländern gerechtfertigt bzw. ungerechtfertigt?

Zu 13.: Die sonderpädagogische Diagnostik wird in Berlin von den unabhängigen, regio- nalen Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstüt- zungszentren (SIBUZ) durchgeführt und folgt entsprechenden Qualitätskriterien.

Zudem hat der weitaus größere Teil aller Berliner Schülerinnen und Schüler mit sonderpä- dagogischem Förderbedarf diesen in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“.

Grundschulen erhalten für die Förderung in diesen Bereichen eine verlässliche Grundaus- stattung und verfügen so über eine Lehrkräfteresource, für deren Zumessung die Feststel- lung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht notwendig ist.

Für andere Bundesländer lassen sich auf Grund der sehr unterschiedlichen Ausgangslagen in Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems keine allgemeingültigen Aussagen treffen.

14. Marcel Helbig, Sozialforscher, Wissenschaftszentrum Berlin erklärte zur schulischen Inklusion: „Was da eigentlich passiert, ist ein Etikettenschwindel, der nur darauf zurückzuführen ist, dass wir Personen, die vorher auch schon an der normalen Schule, an der Regelschule, gewesen sind, nun aber etikettieren als lernbehindert, als behindert im Hinblick auf geistige Entwicklung oder dergleichen. Und dadurch produzieren wir mehr Zahlen, mehr Inklusion auf den ersten Blick. Aber am Ende produzieren wir nur mehr als behinderte Kinder Etikettierte.“ Inwiefern ist dieser Vorwurf aus Sicht der Bildungssenatorin und KMK-Präsidentin a.) in Bezug auf Berlin und b.) in Bezug auf die Gesamtzahlen aus allen Bundesländern gerechtfertigt bzw. ungerechtfertigt?

Zu 14.: Im Schuljahr 2022/2023 gab es in Berlin 19.933 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht.

Im Schuljahr 2023/2024 gibt es 18.277 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Anzahl ist um rund 1.600 Schülerinnen und Schülern zurückgegangen. Insofern kann der Aussage nicht zugestimmt werden.

Für andere Bundesländer lassen sich auf Grund der sehr unterschiedlichen Ausgangslagen in Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems keine allgemeingültigen Aussagen treffen.

15. In dem Tendenzmagazin MONITOR hieß es: „Von 2009 bis 2021 sank die Zahl der Kinder an Förderschulen gerade mal um etwa 55.000 Kinder. Gleichzeitig stieg die Zahl der Kinder mit einer angeblichen Behinderung in allgemeinen Schulen allerdings deutlich stärker, um mehr als 162.000 Kinder. Warum also gibt es plötzlich immer mehr Kinder mit Behinderungen?“ (Bitte um Beantwortung)

Zu 15.: In den letzten 5 Jahren ist die Anzahl von Schülerinnen und Schülern an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt in Berlin um knapp 500 Schülerinnen und Schüler auf insgesamt 7.933 Schülerinnen und Schüler gestiegen. Das entspricht einem Anstieg von knapp 7 % und erscheint auf Grund der steigenden Zahlen von Schülerinnen und Schülern nicht überproportional.

16. Inwieweit geht die wachsende Zahl von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen auf einen Rückgang der Schülerzahlen an Förderschulen zurück? Inwieweit rekrutiert sich die wachsende Zahl von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen aus zusätzlich als förderbedürftig diagnostizierten Schülern?

Zu 16.: Wie in Frage 11. und 14. bereits dargestellt, gibt derzeit keine wachsende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Berlin.

Berlin, den 27. Dezember 2023

In Vertretung

Christina Henke

Senatsverwaltung für Bildung,

Jugend und Familie