

Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg- Vorpommern bis zum Jahr 2020

Bericht mit Empfehlungen der Expertenkommission

"Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020"

Schwerin, November 2012

Vorwort

Seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen durch Deutschland sind alle Bundesländer dazu aufgerufen, ihre Bildungssysteme so zu gestalten, dass eine chancengleiche Teilhabe für Menschen mit Behinderungen möglich ist. Mit dem Ziel, eine Gesamtkonzeption für dieses Vorhaben zu erarbeiten, wurde durch den Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern im Januar 2012 eine Expertenkommission berufen.

Die Kommission hatte innerhalb kurzer Frist eine komplexe und fachlich schwierige Aufgabe zu erfüllen. Ihre Mitglieder haben sich dieser Aufgabe mit großer Energie und Engagement gestellt. Nach neun Monaten intensiver Arbeit legt das Expertengremium nun seine *Empfehlungen zur Entwicklung und zur schrittweisen Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern* vor.

Die Expertenkommission bedankt sich bei den Mitgliedern der Begleitgruppe, die durch ihre unterschiedlichen Perspektiven auf das Bildungssystem sowie dessen Entwicklungsbedarf die Kommissionsarbeit sehr bereichert sowie den Bericht maßgeblich mitgeprägt haben.

Unser Dank gilt ebenso den Referaten 211 und 213 der Abteilung 2 sowie allen weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, die ihre profunden Sachkenntnisse mit in die Kommissionsarbeit eingebracht haben.

Weiterhin bedanken wir uns herzlich bei Frau Doris Doose und Frau Monika Fritsch für die engagierte Leitung der „Geschäftsstelle Inklusion“ und die damit verbundene Unterstützung der Kommissionsarbeit.

Das Vorhaben, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, stellt das Land Mecklenburg-Vorpommern auf vielen Ebenen vor große Herausforderungen. Doch wir sind überzeugt, dass der Weg zur inklusiven Schule auch ein Weg zu einer besseren Schule für *alle* Kinder und ein Weg zu einer chancengerechteren Gesellschaft insgesamt sein kann. Dass Mecklenburg-Vorpommern sich auf diesen Weg macht, indem 1. die Beteiligten selbst beteiligt werden und 2. eine breiter gesellschaftlicher Konsens entwickelt werden soll, ist nicht zuletzt der Initiative des Ministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur zuzuschreiben. Zu würdigen ist in diesem Zusammenhang gerade auch der im Mai 2012 verabschiedete „Schulfrieden“ bei der Gestaltung von Inklusion. Unsere Anerkennung dafür verbinden wir mit der Hoffnung, dass möglichst viele der Empfehlungen Eingang in die bildungspolitischen Entscheidungen des Landtages und der Landesregierung finden werden.

November 2012

| | |
|--|----|
| Inhaltsverzeichnis | 3 |
| | |
| Kapitel 1 | 7 |
| 1 Einführung | 7 |
| 1.1 Auftrag, Zusammensetzung und Arbeitsweise der Expertenkommission | 7 |
| 1.2 Zum Selbstverständnis der Kommission | 14 |
| 1.3 Einführung in den Bericht | 15 |
| | |
| Kapitel 2 | 17 |
| 2 Die UN-Behindertenrechtskonvention | 17 |
| 2.1 Ziele in Bezug auf Bildung | 17 |
| 2.2 Internationale Entwicklung der Inklusion | 19 |
| 2.3 Verankerung von Menschenrechten und rechtliche Würdigung der UN-BRK | 22 |
| 2.4 Pädagogische Dimension der UN-BRK und europäische best-practice gemeinsamer Unterrichtung und Erziehung | 24 |
| | |
| Kapitel 3 | 27 |
| 3 Der Begriff Inklusion | 27 |
| 3.1 Inklusion – Zur Geschichte eines pädagogischen Leitbegriffs | 27 |
| 3.2 Begriffsklärung: Von der Separation über die Integration zur Inklusion? | 28 |
| 3.3 Die inklusive Schule – Pädagogische Grundsätze | 32 |
| 3.4 Reformvorbereitende Schritte | 33 |
| | |
| Kapitel 4 | 34 |
| 4 Ausgangslage in M-V: Entwicklungen und Problemfelder | 34 |
| 4.1 Diagnostik und Beratung | 34 |
| 4.2 Aus-, Fort- und Weiterbildung | 36 |
| 4.3 Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich | 38 |
| 4.4 Primarbereich | 39 |
| 4.5 Sekundarbereich | 41 |
| 4.6 Förderschulen und Gemeinsamer Unterricht (GU) | 43 |
| 4.7 Beratung und weitere Unterstützungsformen | 44 |
| 4.8 Analyse statistischer Übersichten zur sonderpädagogischen Förderung | 45 |

| | | |
|-----------------|---|-----|
| 4.9 | Ausstattungsfragen | 46 |
| 4.10 | Schülerbeförderung | 47 |
| 4.11 | Konnexität | 48 |
| Kapitel 5 | | 50 |
| 5 | Frühkindliche Bildung..... | 50 |
| 5.1 | Der Zugang zur Kindertageseinrichtung für behinderte Kinder | 50 |
| 5.2 | Beobachtung und Dokumentation | 53 |
| 5.3 | Förderung..... | 58 |
| 5.4 | Institutionalisierte Frühförderung..... | 59 |
| 5.5 | Der Übergang vom Kindergarten in die Schule | 61 |
| 5.6 | Übergang vom Kindergarten in den Hort | 64 |
| Kapitel 6 | | 66 |
| 6 | Pädagogische Anforderungen an die inklusive Schule | 66 |
| 6.1 | Schulklima, Schulethos und schulische Gesamtatmosphäre..... | 67 |
| 6.2 | Schulische Prävention | 69 |
| 6.3 | Inklusionsförderlicher Unterricht..... | 74 |
| 6.4 | Beratung..... | 80 |
| 6.5 | Diagnostik..... | 83 |
| 6.6 | Beurteilung von Schulleistungen, Zeugnisse und Rahmenpläne | 87 |
| 6.7 | Schulartbezogene Aspekte | 93 |
| Kapitel 7 | | 97 |
| 7 | Organisatorische Perspektiven für sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen. Ausstattungen und Konsequenzen für die regionale Entwicklung | 97 |
| 7.1 | Zurückstellungen | 97 |
| 7.2 | Flexible Eingangsstufe anstelle von Diagnose-Förder-Klasse (DFK) | 98 |
| 7.3 | Zentraler Diagnostischer Dienst (DD)..... | 99 |
| 7.4 | Umstellung der sonderpädagogischen Stellenzuweisung für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES) ... | 100 |
| 7.5 | Rolle der Sonderpädagogen, Sicherung fachlichen Austausches und Zentren unterstützender Pädagogik | 104 |
| 7.6 | Schnittstelle Grundschule/Sekundarstufe..... | 105 |

| | | |
|---------------------------|---|-----|
| 7.7 | Ressourcenzuweisung und Standardentwicklung für Förderschwerpunkte, Hören Sehen, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung | 106 |
| 7.8 | Wohnortnahe Inklusion in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, geistige Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung: Allgemeine Schulen mit spezifischer Kompetenz | 106 |
| 7.9 | Perspektiven der Förderschulen | 108 |
| 7.10 | Räumliche Ausstattung der inklusiven Schule | 110 |
| 7.11 | Regionale Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen, Bürgerbüro für Inklusion | 111 |
| 7.12 | Konsequenzen für die inklusive Schulentwicklungsplanung | 112 |
| 7.13 | Kosten für die Beförderung zu Förderschulen und zu inklusiven Schulen | 112 |
| 7.14 | Schulträgerschaft und Ausgaben für Lehrmittel | 113 |
| 7.15 | Personal mit sonderpädagogischen Aufgaben (PmsA) | 113 |
| 7.16 | Integrationshelfer | 113 |
| 7.17 | Informationen für Eltern über Inklusionsmöglichkeiten | 114 |
| 7.18 | Kostenabschätzung | 115 |
| 7.18.1 | Nichtlehrendes Personal | 118 |
| 7.18.2 | Bewirtschaftung von Schulgebäuden | 118 |
| 7.18.3 | Allgemeine Schulen mit spezifischer Kompetenz (für die Förderschwerpunkte Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung) | 119 |
| 7.18.4 | Allgemeine inklusive Schulen | 120 |
| 7.18.5 | Schülerbeförderung | 120 |
| 7.18.6 | Dienstfahrten von Sonderpädagogen | 120 |
| 7.18.7 | Fortbildung der Lehrkräfte, PmsA, Schulleitungen, Moderatoren, Mitarbeiter des Diagnostischen Dienstes, der Schulaufsicht | 121 |
| 7.18.8 | Ausbildung der Lehrkräfte | 121 |
| 7.18.9 | Change Management | 121 |
| 7.18.10 | Pädagogisches und lehrendes Personal | 122 |
| 7.18.11 | Zentraler Diagnostischer Dienst (DD) | 123 |
| 7.18.12 | Integrationshelfer | 123 |
| 7.18.13 | Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (RBU)/Bürgerbüro für Inklusion/Ombudsstelle | 124 |
| 7.18.14 | Zusammenfassung | 124 |
| Anhang zu Kapitel 7 | | 126 |

| | |
|--|---------|
| Kapitel 8 | 128 |
| 8 Qualifikationsentwicklung des pädagogischen Personals: Fortbildung, Ausbildung, Weiterbildung | 128 |
| 8.1 Ausbildung im Lehramt Sonderpädagogik..... | 129 |
| 8.1.1 Phase I der Ausbildung im Lehramt Sonderpädagogik..... | 129 |
| 8.1.2 Phase II der Ausbildung Lehramt Sonderpädagogik..... | 132 |
| 8.1.3 Ausbildung im Lehramt Sonderpädagogik als Nachqualifikation für Lehrer/innen..... | 133 |
| 8.2 Ausbildung in den LÄ Grund- und Regionale Schule sowie Gymnasium | 133 |
| 8.3 Fort- und Weiterbildung im schulischen Bereich | 134 |
| 8.3.1 Zielgruppen und organisatorische Konzeption..... | 135 |
| 8.3.2 Inhaltliche Konzeption..... | 137 |
| 8.3.3 Die Rolle des Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) bei der Entwicklung der inklusionsorientierten Schule | 143 |
| 8.3.4 Kosten für Fort- und Weiterbildung | 144 |
| Kapitel 9 | 145 |
| 9 Zusammenfassung wesentlicher Empfehlungen und Vorschläge zur schrittweisen Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern..... | 145 |
| Literaturverzeichnis..... | 153 |

Kapitel 1

1 Einführung

1.1 Auftrag, Zusammensetzung und Arbeitsweise der Expertenkommission

Die Expertenkommission wurde im Januar 2012 durch den Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern, Herrn Matthias Brodkorb, berufen¹. Als Auftrag wurde formuliert, bis zum 30. Oktober 2012 eine *Konzeption für die zukünftige Gestaltung und schrittweise Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020* zu erarbeiten.

Die Leitung der Expertenkommission wurde Frau Prof. Dr. Katja Koch, Universität Rostock (Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation) / Inklusionsbevollmächtigte des Ministers, übergeben. Die Vertretung der Vorsitzenden wurde Herrn Dr. Michael Burgert übertragen. Als *Mitglieder* wurden durch den Minister folgende Personen berufen:

- 1 Herr Andreas Bluhm, Vizepräsident des Landtages
- 2 Dr. Caroline Bockmeyer, AWO Kreisverband Ludwigslust
(Teilnahme bis Juli 2012)
- 3 Dr. Michael Burgert, Schulleiter, Schule mit dem Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler, Rostock
- 4 Herr Arp Fittschen, Städte- und Gemeindetag M-V
- 5 Prof. Dr. Wassilios E. Fthenakis, Universität Bozen
(Teilnahme bis April 2012)
- 6 Prof. Dr. Bodo Hartke, Universität Rostock, ISER
- 7 Frau Hannelore Lemke, Schulleiterin, Grundschule Lankow Schwerin

¹ Umsetzung der Koalitionsvereinbarung 2011 - 2016 (Ziffer 188).

- 8 Frau Karin Müller, Schulrätin RegS/GS, Staatliches Schulamt Greifswald
(Teilnahme ab Mai 2012)
- 9 Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz, TU Berlin
- 10 Frau Marlis Schönberg, Schulleiterin, Regionale Schule in Karlshagen
(Teilnahme bis März 2012)
- 11 Herr Sebastian Schweinert
(Teilnahme bis Februar 2012)
- 12 Frau Sabine Stelley, Landkreistag M-V
- 13 Frau Margitta Wagner, Schulleiterin, Sonderpädagogisches Förderzentrum
Bergen
(Teilnahme bis Mai 2012)
- 14 Herr Thilo Werfel, Schulleiter, Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Ent-
wicklung

Als *beratende Teilnehmer* wurden zu jeder Kommissionssitzung Vertreter/innen der zuständigen Referate des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie Vertreter/innen weiterer Ministerien und Organisationen geladen:

- 1 Herr Hermann Daubenmerkl, Referatsgruppenleiter, Unterrichtsversorgung
und Schulrecht
- 2 Herr Ewald Flacke, Referatsleiter Schulaufsicht über die weiterführenden
allgemeinbildenden Schulen
- 3 Herr Thomas Jackl, Leiter der Abteilung Frühkindliche Bildung, Schulen und
Erwachsenenbildung
- 4 Dr. Michael Kossow, Staatliches Schulamt Greifswald
- 5 Frau Martina Krüger, Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales
- 6 Frau Peggy Lehm, Referentin des Referates Kinder-, Jugend- und Behinderten-
arbeit bei der AWO
- 7 Angelika Lemke, Ministerium für Inneres und Sport

-
- 8 Dr. Birgit Mett, Referatsleiterin, Schulaufsicht über die Grundschulen, frühkindliche Bildungsentwicklung
 - 9 Herr Steffen Petzak, Referent des Referates Schulaufsicht über die Förderschulen, schulartübergreifende Sonderpädagogik
 - 10 Frau Heidrun Pietruschka, Referatsgruppenleiterin, Institut für Qualitätsentwicklung, qualitative Weiterentwicklung von Schulen, internationale schulische Zusammenarbeit (IQ M-V)
 - 11 Herr Jörg Pietsch, Finanzministerium
 - 12 Herr Volker Podewski, Referatsleiter Koordinierung des Einstellungsverfahrens von Lehrkräften und Referendaren; Personalentwicklung; Schulentwicklungsplanung für allgemeinbildende und berufliche Schulen; Statistik
 - 13 Dr. Sabine Rissberger, Staatskanzlei M-V
 - 14 Herr Thomas Schenk, Leitung und Koordinierung des schulpsychologischen und diagnostischen Dienstes in den Staatlichen Schulämtern
 - 15 Herr Volker Schlünz, Referent im Referat Grundsatzangelegenheiten der Bildungsplanung, Unterrichtsversorgung, Stellenbewirtschaftung, Budgetverwaltung
 - 16 Herr Matthias Zwerschke, Landesschulrat

Die Koordination der Arbeitsprozesse und die Organisation von Veranstaltungen erfolgten am Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur durch die *Geschäftsstelle* Inklusion, geleitet durch Frau Doris Doose unter Mitarbeit von Frau Monika Fritsch.

Erschwert wurde die Kommissionsarbeit dadurch, dass vier berufene Mitglieder aus beruflichen, gesundheitlichen oder unbekanntem Gründen die Kommission vorzeitig verlassen haben. Dadurch wurden Nachberufungen notwendig, die sich allerdings aufgrund des engen zeitlichen Rahmens schwierig gestalteten. So haben die aus den personellen Veränderungen resultierenden Leerstellen sowie der für die gesamte Kommissionsarbeit eklatant enge Zeitrahmen letztlich dazu geführt, dass der Themenbereich „Frühkindliche Bildung“ nur teilweise bearbeitet werden konnte.

Am 16. Januar 2012 nahm die Expertenkommission mit einer konstituierenden Sitzung ihre Arbeit auf. Im Rahmen dieser konstituierenden Sitzung wurde eine Geschäftsordnung beschlossen, die folgende Abstimmungsregularien festlegte:

- Die Kommission ist nach ordnungsgemäßer und fristgerechter Einladung ohne Rücksicht auf die Zahl der anwesenden Mitglieder beschlussfähig.
- Bei einer Abstimmung besitzt jedes anwesende Mitglied eine Stimme.
- Beschlüsse und sonstige Entscheidungen der Kommission bedürfen der Mehrheit der Stimmen der anwesenden Mitglieder.
- Auf Antrag eines Mitgliedes der Kommission werden Abstimmungen geheim durchgeführt.

In einem weiteren Arbeitsschritt wurden anhand des Auftrages zu bearbeitende Themenfelder analysiert, aus denen entsprechend eine Gliederung des zukünftigen Berichtes entwickelt wurde. Die nachfolgende Bearbeitung der Themen erfolgte in Arbeitsgruppen zu folgenden Bereichen:

1. Begriffsbildung Integration/Inklusion
2. Frühkindliche Bildung und Übergänge
3. Pädagogische Anforderungen an die inklusive Schule
4. Organisatorische Perspektiven für sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen
5. Qualifikationsentwicklung des pädagogischen und weiteren Personals: Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung

Gleichzeitig erfolgte eine Analyse der derzeitigen Situation in M-V. Ziel hierbei war es, die Ausgangslage des Bildungssystems in M-V einschließlich der genutzten Ressourcen zu erfassen, seine Entwicklung und daraus resultierende Problemfelder zu beschreiben. Mit dem Verfassen der Bestandsaufnahme wurde das Referat 213 (Schulaufsicht über die Förderschulen, schulartübergreifende Sonderpädagogik) des Bildungsministeriums beauftragt. Dieser Prozess wurde durch die Kommission fortlaufend begleitet. Das Resultat ist eine umfassende und sehr detaillierte Beschreibung des gegenwärtigen Systems, die in einer zusammengefassten Form das Kapitel 4

(„Ausgangslage in M-V: Entwicklungen und Problemfelder“) dieses Berichts und die Grundlage für alle Empfehlungen der Kommission bildet.

Die Expertenkommission hat im Zeitraum 16. Januar bis 15. Oktober insgesamt neun ganztägige Sitzungen im Plenum abgehalten. Während der gesamten Arbeitsphase haben sich zudem in unterschiedlicher Frequenz die o. g. Arbeitsgruppen getroffen, wobei zu den jeweiligen Arbeitsgruppensitzungen weitere beratende Mitglieder geladen wurden.

Den insgesamt hinsichtlich der Komplexität der Aufgabe ausgesprochen engen zeitlichen Rahmen hat die Kommission sehr bedauert und als ihre Arbeit deutlich erschwerend erlebt. Dennoch wurde im Rahmen dieser Zeitvorgabe versucht, die Sichtweise der Mitglieder durch die weiterer Fachvertreter/innen zu ergänzen. Exemplarisch hierfür seien die Besuche in Bildungseinrichtungen der Insel Rügen sowie Gespräche mit am Modellprojekt Rügen beteiligten Lehrer(inne)n und deren Schulleitungen vor Ort genannt.

Flankiert wurde die Arbeit der Expertenkommission durch die sog. „Begleitgruppe“. Ihre Aufgabe war es, die Arbeit der Expertenkommission „kritisch zu begleiten“.

Die Begleitgruppe setzt sich zusammen aus Vertreterinnen und Vertretern von Verbänden, Vereinen, Gewerkschaften, Kirchen, Elternverbänden – mithin also weiteren Gruppierungen, deren Stimme im Prozess der Umgestaltung wichtig ist und gehört werden soll. Alle Papiere der Expertenkommission wurden nach ihrer Fertigstellung den Mitgliedern dieser Begleitgruppe übergeben. Über die Vertreterinnen und Vertreter wurden sie in den jeweiligen Verbänden, Vereinen, Interessensgruppierungen etc. diskutiert. Die Ergebnisse dieser Diskussionen wurden wieder in die Diskussion der Begleitgruppe und damit der Expertenkommission eingebracht. Mit diesen in konzentrischen Kreisen angeordneten Diskussionsgremien verband sich das Ziel, alle Überlegungen des Expertengremiums bereits im Prozess ihrer Erarbeitung in einer möglichst breiten Fachöffentlichkeit zu diskutieren. Gleichzeitig sollten durch die breite Beteiligung ein Ausgleich von Interessen hergestellt und Partikularinteressen so weit wie möglich aufgehoben werden.

In die *Begleitgruppe* wurden durch den Minister Vertreter/innen folgender Gruppen bzw. folgende Personen berufen:

- 1 Arbeiter Samariter Bund, Interdisziplinäre Frühförder- und Beratungsstelle
- 2 Autismus Regionalverband Mecklenburg-Vorpommern
- 3 Bundesarbeitsgemeinschaft der Klinikärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie
- 4 Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik
- 5 Diakoniewerk im Nördlichen Mecklenburg
- 6 Erzbischöfliches Amt Schwerin
- 7 Evangelisch Lutherische Landeskirche
- 8 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- 9 Grundschulverband Mecklenburg-Vorpommern
- 10 Prof. Dr. Anke S. Kampmeier, Hochschule Neubrandenburg
- 11 Landesarbeitsgemeinschaft Freier Schulen in Mecklenburg-Vorpommern
- 12 Landesarbeitsgruppe Gemeinsamer Unterricht
- 13 Landeselternrat Mecklenburg-Vorpommern
- 14 Landesschülerrat Mecklenburg-Vorpommern
- 15 Landesverband der Schulpsychologen
- 16 Lehrerhauptpersonalrat Mecklenburg-Vorpommern
- 17 Leiter der Staatlichen Schulämter und Schulräte für Grund- und Förderschulen
- 18 Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege M-V
- 19 Paritätischer Wohlfahrtsverband Mecklenburg-Vorpommern
- 20 Philologenverband Mecklenburg-Vorpommern
- 21 Pommersche-Evangelische Kirche
- 22 Rat für Integrationsförderung bei der Landesregierung
- 23 Frau Silvia Schrötter, Schulleiterin, Förderzentrum am Wasserturm Rostock

-
- 24 Schulleitervereinigung Mecklenburg-Vorpommern
 - 25 Selbsthilfe Mecklenburg-Vorpommern e. V.
 - 26 Verband Bildung und Erziehung
 - 27 Verband Deutscher Privatschulen
 - 28 Verband Sonderpädagogik e. V.
 - 29 Vereinigung der Unternehmensverbände
 - 30 Zentrum für Lehrerbildung, Bildungsforschung (ZLB) der Universität Rostock

Ebenso in die *Begleitgruppe* geladen wurden alle bildungs- bzw. schulpolitischen Sprecher der Landtagsfraktionen:

- 31 Frau Ulrike Berger, Bildungspolitische Sprecherin der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- 32 Herr Andreas Butzki, Schulpolitischer Sprecher der SPD Fraktion
- 33 Frau Simone Oldenburg, Bildungspolitische Sprecherin der Fraktion DIE LINKE
- 34 Herr Marc Reinhardt, Bildungspolitischer Sprecher der CDU-Fraktion

Die Leitung der Begleitgruppe wurde Herrn Thomas Jackl, Leiter der Abteilung Frühkindliche Bildung, Schulen und Erwachsenenbildung, übertragen. Im Zeitraum 16. Januar - 15. Oktober hat sich die Begleitgruppe zu vier Sitzungen im Plenum getroffen. Während dieser Zusammenkünfte wurden, unter Anwesenheit ausgewählter Mitglieder der Expertenkommission, die jeweiligen Papiere in der Gruppe diskutiert und offene Fragen geklärt. Die Sichtweise der einzelnen Gruppierungen spiegelt sich in den nach den Sitzungen eingereichten schriftlichen Stellungnahmen zu den einzelnen Kapiteln wieder. Diese Stellungnahmen wurden ihrerseits in der Expertengruppe diskutiert und führten zu vielfältigen Ergänzungen und Modifikationen der Kommissionspapiere.

Ebenso wurde der Begleitgruppe eine vorläufige Endfassung des Berichts der Expertenkommission vorgelegt. Aus dieser letzten „Begutachtung“ resultiert eine Zusammenstellung von Stellungnahmen zum Endbericht, die dem Minister für Bildung,

Wissenschaft und Kultur neben dem Expertenbericht als „Bericht der Begleitgruppe“ vorgelegt wird.

1.2 Zum Selbstverständnis der Kommission

Die Kommission verstand sich Zeit ihres Bestehens als parteienunabhängiges Gremium. Ihre Zusammensetzung demonstriert einen breiten Erfahrungsschatz in einzelnen Bereichen des Bildungssystems, den die Mitglieder der Kommission in die Entwicklung des Berichtes eingebracht haben. Der Schwerpunkt der Arbeit lag aufgrund dieser Zusammensetzung im Bereich schulische Bildung. Dass alle Mitglieder der Kommission ehrenamtlich tätig waren, ist in doppelter Hinsicht bemerkenswert: Zum einen verweist diese Tatsache auf das große Engagement der Einzelnen für die Weiterentwicklung des Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern. Zum anderen verweist es auf ein Selbstverständnis, in dem die Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung von Gesellschaft als hohes Gut angesehen und gleichzeitig als Mitübernahme von Verantwortung für diese Gesellschaft verstanden wird. Veränderungen können sich, nach diesem Selbstverständnis, dann erfolgreich vollziehen, wenn sie von einer Mehrheit der Mitglieder der Gesellschaft *getragen* werden. Diesem Selbstverständnis folgend war die Kommissionsarbeit geprägt durch ein hohes Maß an Transparenz und Offenheit gegenüber Argumenten aus den vielfältigsten Diskussionen.

Leitend für die Arbeit war für alle der Grundgedanke, ein Bildungssystem zu entwickeln, was dem Postulat einer chancengerechteren Bildung folgt. Der Bericht soll eine mögliche Entwicklung aufzeigen sowie deren Folgen abschätzen. Er soll einen möglichen Rahmen für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems aufzeigen und fachliche Orientierungspunkte geben. Insofern stellt er den *Beginn* eines Prozesses dar, dem ein Plan der schrittweisen Realisierung folgen muss. Dieser Plan ist, inklusive einer Implementationsstrategie, durch das Bildungsministerium des Landes zu entwerfen.

Neben dem Postulat der Chancengerechtigkeit galten als Prämisse für die Arbeit auch die (künftigen) demographischen, wirtschaftlichen, finanziellen und sozialstrukturellen Rahmenbedingungen des Landes – verbunden damit auch die Finanzausstattung des Bildungssystems in M-V. Den Mitgliedern der Expertenkommission war es wichtig, kurz- und mittelfristig umsetzbare Empfehlungen zu formulieren und dabei nicht auf eine (gerade kurzfristig) unrealistische Expansion der Bildungsausgaben zu setzen. Im Mittelpunkt stehen Qualitäts- und Effizienzsteigerung durch Umgestaltung und Reform,

deshalb werden vielfach auch Umschichtungen von Bildungsressourcen angeregt. Insgesamt stehen den vermutlich notwendigen Ausgaben für die Reform Entlastungen durch die künftige demographische Entwicklung und die daraus resultierenden rückläufigen Kinder- und Schülerzahlen gegenüber. Nicht für jeden Teil dieses Berichts war es der Expertenkommission möglich, die Kostenfolgen der vorgeschlagenen Maßnahmen zu konkretisieren. Gründe dafür liegen in der Unzulänglichkeit vorhandenen Zahlenmaterials und im Wesen der Prognose als Basis für Berechnungen. Die Expertenkommission hat sich bemüht, sowohl Rahmenbedingungen (wie wirtschaftliche und sozialstrukturelle) zu beachten als auch Realismus bei der Forderung nach weiteren Ressourcen zu bewahren. Für die Gedankenführung des Berichts bildeten diese Bedingungen im wörtlichen Sinne einen Rahmen, keinesfalls jedoch absolute und schon gar nicht unumstößliche Grenzen. Denn: Gleichzeitig muss und soll betont werden, dass eine Reform des geplanten Ausmaßes nicht vollständig kostenneutral umzusetzen ist. Die Expertenkommission geht davon aus, dass die Regierung und der Landtag Mecklenburg-Vorpommerns Bildung und Ausbildung nachfolgender Generationen als Zukunftsinvestition verstehen und sich Chancengerechtigkeit im Sinne inklusiver Bildung als Ziel ihrer Bemühungen zu eigen machen.

1.3 Einführung in den Bericht

Der Weg zur inklusiven Schule im M-V ist Teil einer globalen und auch europaweiten Entwicklung. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 hat sich Deutschland eindeutig zur Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem bekannt. In diesem Bericht werden deshalb zunächst die Ziele sowie die rechtlichen und pädagogischen Folgen der UN-Konvention dargestellt.

Soll der Umgestaltungsprozess zu einem inklusiven Bildungssystem gelingen, setzt dies neben einer breiten gesellschaftlichen Mehrheit auch eine klar konturierte begriffliche Bestimmung von „Inklusion“ voraus. Nur wenn die handelnden Akteure eine gemeinsame inhaltliche Basis teilen, können sie auch in pädagogischen Prozessen gemeinsam erfolgreich agieren. Der erste Schritt bei der Entwicklung eines Inklusionskonzeptes für Mecklenburg-Vorpommern muss demzufolge der einer präzisen inhaltlichen Ausweisung, mithin also einer Begriffsbestimmung sein. Die wissenschaftliche Debatte zur Inklusion ist geprägt von Kontroversen und begrifflichen Unklarheiten. Aus diesem Grund erfolgt im Kapitel 3 eine Darstellung der Entwicklung des Begriffes,

seiner Abgrenzung gegen andere Begrifflichkeiten sowie seiner Ausgestaltung als Prämisse des Umgestaltungsprozesses in Mecklenburg-Vorpommern (Kapitel 3).

Im Kapitel 4 folgt eine Darstellung der Ausgangslage, anhand derer die zentralen Probleme und Herausforderungen des Landes analysiert werden.

Kapitel 5 fokussiert die frühkindliche Bildung als Fundament der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sowie für sein erfolgreiches (schulisches) Lernen. In Kapitel 6 werden die pädagogischen Anforderungen dargestellt, die eine inklusive Schule stellt. In Abschnitten wie Prävention, Beratung, Diagnostik, Schulethos ... werden schulartenbezogen und schulartenübergreifend Themenbereiche abgehandelt, welche die pädagogische Gestaltung einer inklusiven Schule betreffen. Kapitel 7 nimmt die organisatorische Perspektive ein. Hier wird dargestellt, wie ein inklusives Bildungssystem strukturiert und organisiert sein müsste, um erfolgreich zu arbeiten. Mit Kapitel 8 folgen Empfehlungen für die Qualifikationsentwicklung des pädagogischen Personals. Kapitel 9 fasst die wichtigsten Empfehlungen zusammen und setzt sie in eine zeitliche Perspektive.

Kapitel 2

2 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Der Weg zur inklusiven Schule im M-V ist Teil einer globalen und auch europaweiten Entwicklung, der sich von der gesonderten Förderung behinderter Menschen und der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher in Sonder-Kitas und Sonder-Schulen hin zur individuellen Unterstützung in allen Lebensbereichen und der Bildung im Rahmen der allgemeinen Vorschul- und Schuleinrichtungen vollzieht. Dafür haben sich die Vereinten Nationen und ihre kulturellen Einrichtungen wie die Unesco seit den 1980er Jahren eingesetzt und durch die UN-Behindertenrechtskonvention den völkerrechtsverbindlichen Rahmen geschaffen. Im Folgenden werden in Bezug auf Schulbildung die Ziele, rechtlichen und pädagogischen Schlussfolgerungen dargestellt (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011).²

Zugleich kann der Blick auf die internationale, insbesondere europäische Entwicklung zeigen, dass die Verwirklichung inklusiver Ziele, auch im Bereich der Bildung, als ein Prozess anzusehen ist, der alle Akteure einbeziehen und von den Erfahrungen anderer profitieren sollte. Einerseits sind also gemeinsame allgemeine Zielsetzungen nötig, andererseits aber auch die Bereitschaft, bei der Umsetzung Offenheit und Flexibilität zu zeigen.

2.1 Ziele in Bezug auf Bildung

Die Bundesrepublik Deutschland hat im Dezember 2008, mit Wirkung zum 26. März 2009, einstimmig in Bundestag und Bundesrat die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (im Folgenden: UN-BRK) übernommen. Darin werden für alle Lebensbereiche Ziele formuliert, um die Partizipation von Menschen mit Behinderungen zu erleichtern und Diskriminierung und Ausschluss zu verhindern. Für den Bildungsbereich ist vor allem der Art. 24 bedeutsam. Darin heißt es u. a.:

„States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realize this right without discrimination and on the basis of equal

² Bei diesem Kapitel handelt es sich um einen leicht aktualisierten Auszug aus dem Gutachten von Klemm und Preuss-Lausitz, 2011.

opportunity, States Parties *shall ensure an inclusive education at all levels and life long learning directed to:*

- a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedom and human diversity;
- b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;
- c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.”³

Die UN-BRK verlangt für die Verwirklichung dieser grundlegenden Rechte von Menschen mit Behinderungen nicht nur „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“, sondern betont zur Klarstellung, dass

„Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

Persons with disability can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the community in which they live;

*Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education.”*⁴

³ „Die Unterzeichnerstaaten anerkennen das Recht von Personen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Ziel ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Staaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel: a) Die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihrer Begabungen und ihre Kreativität sowie ebenso ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ (Offizielle Übersetzung der Bundesregierung; vgl. BEMAS 2009; Abweichung: „inclusive“ wird hier mit „inklusiv“, nicht mit „integrativ“ übersetzt. Deutsch ist keine der offiziellen UN-Sprachen. Daher ist die englische Fassung rechtsverbindlich.)

⁴ Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass „Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

Aus diesen Formulierungen der UN-BRK geht hervor, dass die Vereinten Nationen davon ausgehen, dass *alle Kinder mit Behinderungen ein Recht haben, innerhalb eines allgemeinen, inklusiven, kostenlosen, wohnortnahen und auf Diversität setzenden Bildungssystems aufzuwachsen* und dabei die *notige* Unterstützung erhalten. Die UN-BRK gibt den Vertragsstaaten nicht vor, wie sie diese Ziele umsetzen. Sie verlangt aber „*angemessene Vorkehrungen*“ zur *Verwirklichung* (vgl. DIfM, 2010). Sie hat, wie bei allen völkerrechtlich verbindlichen UN-Konventionen, z. B. zu den Kinderrechten (vgl. Cremer, 2011), eine *regelmäßige Berichtspflicht* der Staaten und eine *überprüfende Begleitung* („Monitoring“) zur Umsetzung festgelegt. Die Bundesregierung hat auf der Grundlage aller Bundesländerberichte im August 2011 einen ersten Staatenbericht vorgelegt (BMAS, 2011).⁵ Das Monitoring für Deutschland hat im Auftrag der Bundesregierung das Deutsche Institut für Menschenrechte (mit Sitz in Berlin) übernommen (vgl. Aichele, 2010).

2.2 Internationale Entwicklung der Inklusion

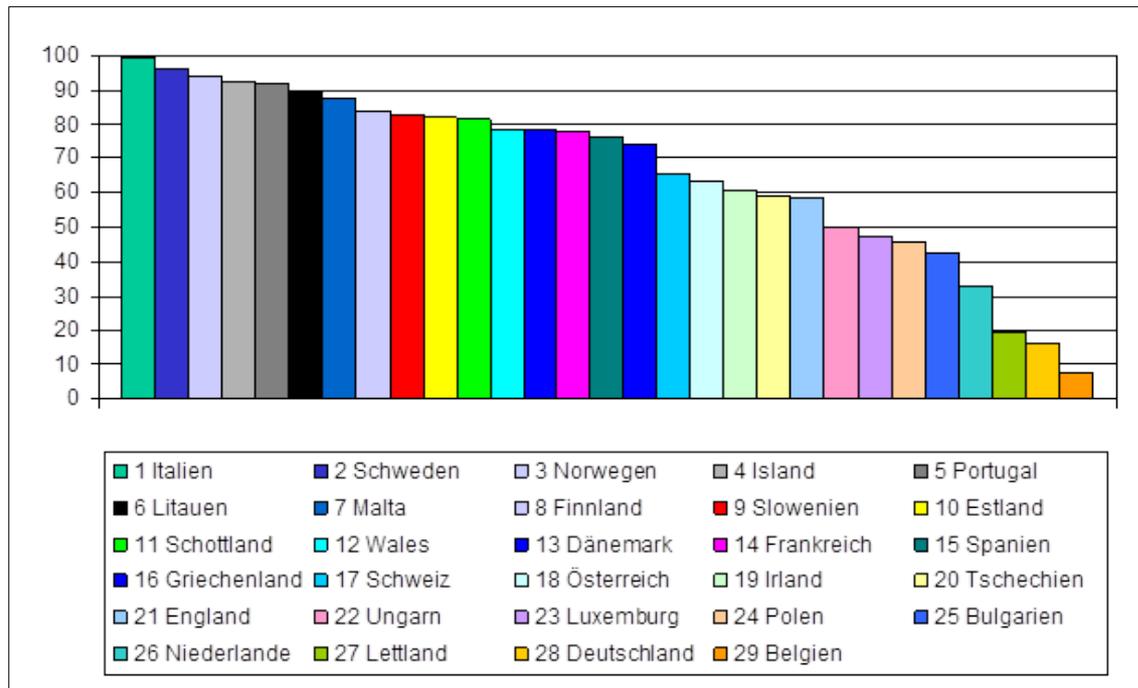
Staaten wie die USA, Neuseeland, Kanada oder Australien setzen schon seit Jahrzehnten auf die weitgehende Inklusion der Bildung von Kindern mit Behinderungen (für die USA vgl. Powell, 2011).⁶ Seit den 1970er Jahren verzichten zunehmend auch zahlreiche europäische Staaten auf gesonderte Schulen und unterrichten Kinder mit Behinderungen bzw. mit besonderem Förderbedarf innerhalb der Regelschulen. In 17 von 30 europäischen Ländern liegt der Inklusionsanteil 2008 schon über 75 %: in Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Island, Italien, Litauen, Malta, Norwegen, Portugal, Slowenien, Spanien, Schweden, UK-Schottland, UK-Wales, Ungarn, Zypern. Unter 20 % liegt er 2008 in Belgien, Deutschland und Lettland. In Europa setzt nur Belgien noch stärker als Deutschland auf Sonderung behinderter Kinder in eigenen Schulen. Die Grafik zeigt die europäische Rangreihe.

Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern.“ (Offizielle Übersetzung der Bundesregierung, vgl. BEMAS 2009; Abweichung: „inclusive“ wird mit „inklusiv“ übersetzt.)

⁵ Die „Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN-Behindertenrechtskonvention“ hat dazu einen eigenen Bericht erarbeitet, der parallel zum Staatenbericht im Mai 2013 von der zuständigen Unesco in Genf beraten wird. Vgl. BRK-Allianz – German CRPD Alliance 2012.

⁶ Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass PISA-Spitzenreiter wie Finnland, Kanada oder Neuseeland in der Regel zugleich auf Inklusion setzen. Inklusion ist also auf keinen Fall eine (schul)leistungsfeindliche Maßnahme.

Students with special educational needs (SEN) in allgemeinen Schulen in Europa
(Stand: 2008)



Quelle: European Agency 2009 (eigene Berechnung).

Die Daten für Großbritannien werden wegen der großen Differenzen zwischen Schottland, England und Wales gesondert dargestellt. Die Grunddaten differenzieren zusätzlich innerhalb der Unterrichtung in allgemeinen Schulen zwischen Sonderklassen und „fully inclusive settings“ innerhalb des normalen Unterrichts. Die Angaben der European Agency für 2010 weichen nur unbedeutend von den Angaben für 2008 ab.

Bei diesen Inklusionsanteilen ist zu berücksichtigen, dass diejenigen, die international als Schüler/innen mit besonderem (sonderpädagogischem) Förderbedarf (students with special educational needs, SEN) in diese Statistik eingehen, unterschiedlich definiert sind. In mehreren Staaten werden z. B. Kinder, denen in Deutschland sonderpädagogischer Förderbedarf „Lernen“ oder „emotionale und soziale Entwicklung“ zuerkannt wird, nicht als Kinder mit SEN gerechnet, sondern allgemein schulpädagogisch gefördert; sie fallen damit aus der Statistik der „students with SEN“ heraus.

Die europäische Übersicht zeigt daher umso deutlicher, dass sinnes-, körper- und geistig behinderte Kinder überwiegend nicht in gesonderten Schulen, sondern in allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Das gilt in Europa besonders für den skandinavischen Raum und für die Mittelmeerländer, zunehmend auch für die übrigen Mitglieder

der Europäischen Union (vgl. european-agency.org).⁷ Die amtliche Statistik über die Inklusionsanteile sagt natürlich nichts aus über die damit verbundene zusätzliche individuelle oder systemische personelle oder materielle Unterstützung. Solche Informationen liegen eher in qualitativer Weise vor.

Der internationale Weg zur Inklusion, der von der EU, der Unesco wie von der OECD (vgl. Hagerty, 1995) unterstützt wurde und wird, ist nicht neu und fand seinen ersten Höhepunkt in der Unesco-Konferenz in Salamanca/Spanien 1994, die in die sog. „*Salamanca-Erklärung*“ mündete (vgl. Unesco, 1996). In dieser Erklärung, die 92 Staaten – auch die Bundesrepublik – unterzeichneten, wird eine kindzentrierte Pädagogik gefordert in einem Schulsystem, das Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht wird. Neben zahlreichen konkreten Vorschlägen wird betont, dass „Regelschulen⁸ mit inklusiver Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für alle zu erreichen. Darüber hinaus gewährleisten inklusive Schulen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems“ (Unesco, 1996, S. 9).⁹ Die Begründung für Inklusion in der Salamanca-Erklärung ist also pädagogischer und lerntheoretischer Art; sie orientiert sich an einer *Pädagogik der Vielfalt*. Sie fügt aber auch eine ökonomische Begründung hinzu: Wohnortnahe Inklusion ist kostengünstiger als der gesonderte Unterricht in Förderschulen.

Staaten, die bis dahin auf Sonderschulen setzten, wie in Europa Spanien, Portugal und Griechenland¹⁰, haben *im Anschluss an die Salamanca-Konferenz*, also schon vor 15 Jahren, ihre Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen (fast) völlig auf inklusive Erziehung und Unterrichtung umgestellt.

⁷ Im Bildungsbericht 2010, 252 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010), werden SEN-Anteile in ausgewählten europäischen Staaten höchst unterschiedlich angeben, so dass der mittlere Wert von geringem Aussagewert ist. Für Estland und Island werden knapp 20 % SEN (von allen Schülern der Kl. 1-10) angegeben, für Schweden etwa 3 %, die Angabe für Italien, das zu 100 % integriert, wird mit 0 ausgewiesen, was nicht zutreffen kann (die Werte liegen nach european-agency bei 2,5 %). Der höchste Anteil von Schüler/innen (um 5 % aller Schulpflichtigen), die separat in Sonderschulen unterrichtet werden, besteht in Belgien, Deutschland und Tschechien.

⁸ Damit sind alle allgemeinen Schulen gemeint.

⁹ Die deutsche Fassung übersetzte „inclusive“ mit „integrativ“. Hier wird abweichend inklusiv verwendet.

¹⁰ Die skandinavischen Länder haben ihre Umstellung auf inklusive Unterrichtung weitgehend schon in den 1980er Jahren vollzogen.

2.3 Verankerung von Menschenrechten und rechtliche Würdigung der UN-BRK

Die UN-BRK argumentiert nicht in erster Linie pädagogisch oder ökonomisch, sondern *menschenrechtlich*: Durch die Konvention werden jene individuellen Menschenrechte, die in der Deklaration der Menschenrechte bei der Gründung der Vereinten Nationen im Jahr 1948 formuliert sind, ausdrücklich für alle Menschen mit Behinderungen bestätigt. Zur Vermeidung der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen und zur Sicherung ihrer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe sind daher durch die Staaten die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Bezogen auf den Bildungssektor knüpft die UN-BRK an die in der Menschenrechtsdeklaration formulierten Bildungsrechte an, die nochmals in die Kinderrechtskonvention und jetzt ausdrücklich in die UN-BRK aufgenommen wurden. Für Deutschland ist dies *eine für das gemeinsame Lernen* neue Argumentation.

Die menschenrechtliche Begründung der UN-BRK hat zu der Frage geführt, ob daraus ein *individuelles Recht auf gemeinsame Erziehung* abzuleiten ist, ob also die UN-BRK eine *unmittelbare Wirkung* hat, noch vor den notwendigen Änderungen der Landesschulgesetze.

Die *Kultusministerkonferenz* hat in ihrem Beschluss vom 18. November 2010 (KMK, 2010b) zwar betont, dass die Konvention für Bund, Länder und Kommunen völkerrechtlich verbindlich sei und eine staatliche Verpflichtung zur Umsetzung enthalte – weshalb auch alle Schulgesetze entsprechend geändert werden müssten –, dass aber „subjektive Rechtsansprüche ... erst durch gesetzgeberische Umsetzungsakte begründet (werden)“.¹¹ Sie spricht im Übrigen auch – im Sinne der Erhaltung von Förderschulen – von der „Pluralisierung der Förderorte“ – eine Position, die die Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft als eine „unzureichende Umsetzung der Konvention“ kennzeichnet, weil „die Konvention zur Umstellung auf ein inklusives Erziehungs- und Bildungsrecht für alle Kinder und auf allen Ebenen verpflichtet – die Konvention kennt hier keine Ausnahmen“ (DGfE, 2011).

Wenn aber gemeinsame, also inklusive Erziehung ein Menschenrecht Behinderter ist und Aussonderung eine Form der Diskriminierung darstellt, dann kann das *Individualrecht auf gemeinsame Erziehung* – das ist das Wesen von Menschenrechten – nicht durch organisatorische oder gar pädagogische Bedenken etwa von Schulaufsichtsbeamten, Schulleitern oder Diagnostikern zur Disposition gestellt werden. Diese Auffas-

¹¹ Dieser Auffassung hat sich der Deutsche Städtetag angeschlossen und moniert umso deutlicher die bis 2011 weitgehend ausstehenden inklusionsbezogenen Änderungen der Schulgesetze.

sung vertreten nicht nur mehrere juristische Gutachten (vgl. Riedel,¹² 2010; Poscher, Langer & Rux, 2008), sondern neben dem Deutschen Behindertenrat (2010) auch das Deutsche Institut für Menschenrechte (Aichele, 2010), der Sozialverband Deutschland (2009), die Lebenshilfe (2009), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2009) und Teile der christlichen Kirchen wie z. B. der Bund der Deutschen Katholischen Jugend in Bayern (2009) und die Ev. Kirche von Westfalen¹³ (2009).

In einer detaillierten juristischen Analyse des Parlamentarischen Beratungsdienstes des Brandenburger Landtags wird festgestellt, dass „diejenigen Bestimmungen eines völkerrechtlichen Vertrages *unmittelbare Wirkung* entfalten, die dem Individuum Rechte und Pflichten zuweisen, insbesondere auch Bestimmungen mit individualschützendem Charakter, wie Menschenrechtsgarantien ... Insbesondere jene Bestimmungen der BRK, die auf dem auch in anderen UN-Konventionen niedergelegten individualschützenden Anspruch auf Nichtdiskriminierung (Art. 5 Abs. 1 BRK) aufbauen und ihn mit Blick auf Menschen mit Behinderungen konkretisieren, dürften zu den unmittelbar anwendbaren Bestimmungen der BRK gehören ... Als Bundesrecht steht die BRK im Rechtsrang über dem Landesrecht. Landesrecht darf daher den Bestimmungen der BRK nicht widersprechen, sonst wird es ‚gebrochen‘, wie die Regel des Art. 31 GG formuliert“ (Platter, 2010, S. 14, S. 16).

In Bezug auf den völkerrechtlichen Charakter der Kinderrechtskonvention argumentiert Cremer vom Deutschen Institut für Menschenrechte, dass die auch in Bezug auf die UN-BRK von amtlichen Stellen vorgetragene Position – staatliche Verpflichtung ja, subjektive Rechte nein – nicht haltbar sei. Vielmehr ergäben sich aus der allgemeinen Implementierungspflicht des Staates auch Konsequenzen für den Einzelfall, wenn die Norm „hinreichend bestimmt ist, um von innerstaatlichen Behörden angewendet werden zu können“ (Cremer, 2011, S. 163). Und er schließt: „Für die anwaltliche Praxis

¹² Prof. Dr. E. Riedel ist Mitglied des UN-Ausschusses für die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte in Genf. Riedel lässt Ausnahmen zu unter zwei Bedingungen: wenn einerseits Grundrechte Dritter nachweislich eingeschränkt würden und wenn die finanziellen Aufwendungen extrem aufwändiger seien. Er betont, dass die UN-BRK überzeugt ist, dass gemeinsamer Unterricht alle beteiligten Schüler/innen in ihrer persönlichen Entwicklung positiv fördert. Er lässt nur extreme Einzelfälle der Besonderung zu, „zum Beispiel wenn ein behindertes Kind durch ständiges Schreien den Unterricht so schwerwiegend beeinträchtigt, dass der gemeinsame Unterricht praktisch nicht durchgeführt werden kann.“ Selbst in einem solchen Fall müsse das Kind nicht zwingend aus der Regelschule ausgeschlossen werden. Vielmehr seien andere Maßnahmen auszuschöpfen (getrennter Raum, psychologische Maßnahmen) (vgl. Riedel, 2010, S. 25). In Bezug auf Kostenerwägungen kommt Riedel – in Übereinstimmung mit UN, OECD u. a. – zu dem Schluss, dass inklusive Systeme insgesamt kostengünstiger seien.

¹³ Das Comenius-Institut in Münster als Forschungs- und Fortbildungsstätte der Ev. Kirche hat inzwischen einen Reader „Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch“ herausgegeben (vgl. Pithan & Schweiker, 2011). Die Synode der Ev. Kirche hat im Herbst 2010 in einem Plädoyer für Bildungsgerechtigkeit „umfassende Neuansätze für eine inklusive Bildung“ gefordert (vgl. Pithan 2011, S. 1.).

empfiehlt es sich, völkerrechtliche Normen aus UN-Menschenrechtsverträgen als subjektive Rechte und damit unmittelbar anwendbare Normen in die Schriftsätze einzubeziehen. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass sie in jedem Fall bei der Auslegung innerstaatlichen Rechts zu berücksichtigen sind (ebd., S. 165).“

Für das Recht von Kindern auf inklusive Unterrichtung in allgemeinen Schulen bedeutet dies, dass auch bis zur Verankerung dieses Rechts in den Schulgesetzen der Bundesländer solche Wünsche nicht mit der bislang noch fehlenden Rechtsgrundlage abgewiesen werden dürfen und gegenteilige Entscheidungen – auch von Gerichten – mit Erfolgchancen von höheren Instanzen – auch des Verfassungsgerichts – kassiert werden können.

Unabhängig von dieser verfassungsrechtlichen Kontroverse und zur rechtlichen Klärstellung auch für die Beteiligten ist es wichtig, dass die Bundesländer das *uneingeschränkte Recht auf gemeinsame Erziehung in ihre Schulgesetze* aufnehmen, und zwar umgehend. Da die UN-BRK die „notwendige Unterstützung“ der Kinder mit Behinderungen durch „angemessene Vorkehrungen“ in der allgemeinen Schule betont, d. h. das Individualrecht nicht nur formal, sondern auch personell und materiell realisiert werden soll, muss in den Schulgesetzen und zugeordneten Verordnungen außerdem eine konkrete Definition dessen enthalten sein, was als individuell notwendige Unterstützung durch das Land angesehen wird.

2.4 Pädagogische Dimension der UN-BRK und europäische best-practice gemeinsamer Unterrichtung und Erziehung

Pädagogisch ist zu fragen, inwiefern „*inclusive education*“ mehr bedeutet als der formal gleiche Lernort der allgemeinen Schule. Als *grundlegende Prinzipien* dieser Pädagogik können gelten: Alle Kinder werden wertgeschätzt in einer *Pädagogik der Anerkennung*. Sie bleiben Kinder ihrer Schule, auch wenn sie in Leistung und Verhalten Probleme haben (und machen). Sie werden ernst genommen dadurch, dass die Pädagogen sich um diese Probleme kümmern und sich dafür mit allen Beteiligten, insbesondere den Kindern selbst und ihren Eltern, darauf einigen, daran herausfordernd zu arbeiten. Inklusive Pädagogik schließt ein, von den Potenzialen und Stärken, die jeder Mensch hat, auszugehen. Inklusive Pädagogik ist eine Pädagogik, die das einzelne Kind nicht isoliert und nicht nur unter Lernaspekten betrachtet, sondern seine sozialen Bedürfnisse und Realitäten in der Lerngruppe, in der Schule, im Familien- und Freundeskreis in

den Mittelpunkt der Unterstützung rückt und die Teilhabemöglichkeiten auf allen Feldern des Alltags – auch über Schule hinaus – auslotet und stärkt.

Um diese inklusive Pädagogik zu konkretisieren, hat eine Arbeitsgruppe der KMK ein umfangreiches Arbeitspapier zur „*Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen*“ erarbeitet und ab 17. Februar 2011 mit der ausdrücklichen Aufforderung zur Diskussion ins Netz gestellt (Stand: 3. Dezember 2010; KMK, 2010a). Es enthält zahlreiche Anregungen, um in den allgemeinen Schulen eine Pädagogik der Vielfalt konkret umzusetzen.¹⁴

Die *pädagogischen* Überlegungen des KMK-Arbeitspapiers zur inklusiven Pädagogik sind weitgehend kompatibel mit *der Auswertung der europäischen best-practice von inklusivem Unterricht*. Das europäische Netzwerk „European Agency for Development in Special Needs Education“ hat sich das Verdienst erworben, schon Anfang der 2000er Jahre Erfahrungen aus 17 Staaten systematisch auszuwerten (vgl. Meijer, 2001, in deutscher Kurzfassung 2003); sie sind im Internet jederzeit nachlesbar (european-agency.org).

Als *wichtigste gemeinsame Erkenntnisse* wurden folgende Punkte herausgearbeitet:

- Was Kindern mit Förderbedarf (special educational needs, SEN) hilfreich ist, *nützt auch allen übrigen Kindern*.
- Die konstruktive *Einstellung der Lehrkräfte* gegenüber *Verschiedenartigkeit* in der Klasse ist eine zentrale Kompetenz für gemeinsamen Unterricht. Sie ist eng verbunden mit der Fähigkeit, *soziale Beziehungen in der Klasse zu fördern*.
- Lehrkräfte brauchen *schulinterne und schulexterne Unterstützung* bei ihrer inklusiven Arbeit. Daher ist das Verhalten von Schulleitungen und den Kollegien ebenso wichtig wie die schulaufsichtliche und regionale mentale und materielle Hilfe.

¹⁴ Es enthält außerdem eine Funktionsbeschreibung von Förderschulen, ohne auf den Widerspruch zwischen Exklusion (in Förderschulen) und Inklusion (in allgemeinen Schulen) einzugehen. Dies und der Status des Papiers dürfte den bildungspolitisch unterschiedlichen Positionen in den verschiedenen Bundesländern geschuldet sein.

- *Unterrichtsmethodisch* sind Techniken des kooperativen Lernens („Peer-Tutoring“), der Binnendifferenzierung, einer systematischen Beobachtung der Lernentwicklung gemeinsam mit den Kindern, Eltern und Kollegen, planvolle Teamarbeit zwischen den (beiden) Lehrkräften und eine Evaluation der Förderarbeit besonders wichtig.
- Es zeigt sich, dass die Arbeit mit *verhaltensschwierigen* Kindern die größte Herausforderung darstellt. Systemische Ansätze haben sich dafür bewährt, also solche, die alle Akteure und außerunterrichtliche Unterstützungssysteme einbeziehen. Innerhalb des Unterrichts haben sich „klare Verhaltensnormen und Spielregeln, die mit allen Schülern (neben angemessenen Leistungsanreizen) vereinbart werden, als effizient erwiesen“ (Meijer, 2003, S. 6).

Überblickt man diese grobe Zusammenfassung von best-practice-Erfahrungen, dann stehen sie in Übereinstimmung mit zahlreichen Praxisberichten aus deutschen integrativ arbeitenden Schulen.

Kapitel 3

3 Der Begriff Inklusion

3.1 Inklusion – Zur Geschichte eines pädagogischen Leitbegriffs

Der aktuelle bildungswissenschaftliche Terminus „Inklusion“ entstand in den 1990er Jahren des 20. Jahrhunderts in Großbritannien. Ausgehend vom Warnock-Report 1978 fand in Großbritannien in den 1980er und 1990er Jahren eine umfassende Reform des Schulwesens statt. Zentral war hierbei zunächst der im Warnock-Report bestimmte Begriff „special educational needs (SEN)“. Dieser Begriff bezieht sich auf besondere Förderbedürfnisse von Kindern mit und ohne Behinderungen. Er subsumiert neben dem Förderbedarf, der durch deutliche Körper- und Sinnesbeeinträchtigungen entsteht, besondere Fördernotwendigkeiten aufgrund von Schwierigkeiten und Rückständen im Lernen, in der Sprach- sowie emotionalen sozialen Entwicklung. Von Beginn an stand die Idee einer „effektiven Schule für alle“ (effective school for all) im Vordergrund.

Dieser Grundgedanke floss schließlich in die Salamanca-Erklärung (UNESCO) von 1994 ein (UNESCO, 1994). An dieser Konferenz nahmen Vertreter aus 92 Ländern teil. In deren Folge setzte sich der Begriff „inclusion“ weltweit durch. Er ersetzte die bisher international üblichen Begriffe „integration“ sowie „mainstreaming“. Letzterer wurde bis in die 1990er Jahre in den USA verwendet und bezog sich auf die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in die allgemeine Schule.

Im Jahr 2006 schließlich verabschiedete die UNO-Generalversammlung in New York die Behindertenrechtskonvention (UNO, 2006). Sie wird vielfach als herausragender Schritt zur Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen auch im Bildungssystem interpretiert. Gemäß Artikel 24 ist Menschen mit Behinderungen in den Vertragsstaaten "ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit" ein "integratives Bildungssystem" zur Verfügung zu stellen. Sie dürfen "nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden". Gefordert wird vielmehr, den Betroffenen im Rahmen des allgemeinen Bildungssystems "individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen" bereitzustellen. Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention in Deutschland vom 24. Februar 2009 ist dieses Dokument auch für die Bundesrepublik Deutschland rechtsverbindlich, wenngleich die konkreten Rechtsfolgen strittig sind.

International wird mit dem Inklusionsbegriff eine Neubestimmung der Aufgaben der Regelschule verbunden. In der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen gilt es daher, die Fähigkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Strukturen des Bildungssystems so zu entwickeln, dass sie in der Lage sind, mit der pädagogischen Situation in heterogenen Lerngruppen umzugehen. Dies verlangt eine Weiterentwicklung von Unterrichtsmethoden und Curricula sowie eine angemessene Lehreraus- und -weiterbildung.

Im deutschsprachigen Raum fand seit den 1970er Jahren des vorigen Jahrhunderts insbesondere innerhalb der Sonderpädagogik eine intensiv geführte Integrationsdebatte statt. Grundsätzlich beinhaltete die Diskussion um Integration in Deutschland genauso wie die britische Inklusionsdebatte stets eine starke schulreformerische Komponente. Insofern überrascht es nicht, dass in den ersten Übersetzungen der international hoch relevanten Salamanca-Erklärung der UNESCO die Begriffe „inclusion“ und „inclusive school“ zunächst mit „Integration“ und „integrative Schule“ übersetzt wurden. Postulate wie Akzeptanz von Verschiedenheit, verbesserte Bildungschancen für alle Kinder, veränderte Lehr- und Lernprozesse wurden sowohl in Deutschland als auch Großbritannien zeitgleich vertreten. Bis in aktuelle Veröffentlichungen mit Bezug auf internationale Übereinkünfte hält sich in der deutschsprachigen Literatur eine Übersetzung des Begriffs „inclusion“ mit Integration. Häufig findet sich die Schreibweise Inklusion/Integration.

3.2 Begriffsklärung: Von der Separation über die Integration zur Inklusion?

Soll "Inklusion" gelingen, setzt sie neben einer breiten gesellschaftlichen Mehrheit auch eine klar konturierte begriffliche Bestimmung voraus. Nur wenn die handelnden Akteure eine gemeinsame inhaltliche Basis teilen, können sie auch in pädagogischen Prozessen gemeinsam erfolgreich agieren. Daher kommt kein Inklusions-Konzept umhin, sich präzise von der **Separation** und **Integration** abzugrenzen und sich selbst inhaltlich auszuweisen.

Unter "Separation" wird dabei die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in eigens dafür geschaffenen Sondereinrichtungen verstanden. Dieser heute häufig kritisch gesehenen Beschulungsform kommt dabei historisch der Verdienst zu, Kindern mit besonderen Förderbedarfen in ihrem Recht auf Bildung ernst zu nehmen und ihnen speziell auf ihre Bedürfnislage zugeschnittene Angebote zu unterbreiten (Wocken, 2011, S. 75). In Deutschland hat sich unter diesem Leitbild der Separation

insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg ein differenziertes Sonderschulwesen sowie eine entsprechend strukturierte Lehrerausbildung entwickelt, die bis heute maßgeblich ist.

Seit den 1970er bzw. 1980er Jahren wurden jedoch Konzepte entwickelt und umgesetzt, die den Anspruch erhoben, diesen speziellen Förderbedarfen in heterogenen Lerngruppen gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen ohne Behinderungen gerecht zu werden. Diese Ansätze firmieren in aller Regel unter dem Signum der "Integration".

In der wissenschaftlichen Debatte zur Inklusion besteht jedoch alles andere als begrifflicher Konsens. Dabei können im theoretischen Diskurs grob zwei Lager voneinander unterschieden werden: die Anhänger der Inklusion in einem weiten Sinne auf der einen, von den Anhängern der Inklusion in einem engen Sinne, auf der anderen Seite.

Vertreter eines *weiten Inklusionsverständnisses* stellen in Frage, dass es überhaupt einen substanziellen Unterschied zwischen integrativen und inklusiven Konzepten gibt. Demnach hätten bereits vor Jahrzehnten integrative Perspektiven darauf abgezielt, "individuell im Rahmen der gemeinsamen Lerngruppe auf die unterschiedlichen Lern- und Unterstützungsbedürfnisse aller Kinder einzugehen". In diesem Sinne verwahren sich z. B. Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz dagegen, "jahrzehntelange integrationspädagogische Arbeit von Eltern, Lehrkräften und anderen" im Rahmen der Inklusions-Debatte ohne Grund "abzuwerten" (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011, S. 30).

In diesem weiten Verständnis von Inklusion besteht eine deutliche begriffliche Nähe von Inklusion und Integration, beides verstanden als eine *besondere Qualität von Unterricht und Erziehung*. Eltern und Lehrkräfte, die sich für einen pädagogisch hochwertigen integrativen Unterricht engagierten, der mehr sein sollte als ein räumlich „gemeinsam unterrichtet werden“ von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen, können sich mehrheitlich mit dem Begriff Inklusion identifizieren. Sie finden darin wesentliche Aspekte ihres Engagements für Integration wieder wie beispielsweise soziale Integration, Lernen an gemeinsamen Lerngegenständen auf verschiedenen Leistungsniveaus (Binnendifferenzierung) und kooperierende Pädagogenteams.

Hiervon sind Vertreter eines *engen Inklusionsverständnisses* zu unterscheiden, die mit der Idee einer inklusiven Schule mehr verbinden als das gemeinsame und subjektzentrierte Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besondere Förderbedarfe. Sie beanspruchen vielmehr, mit Inklusion die "Systemfrage" (Wocken, 2011, S. 56) zu stellen. Hiermit verbindet sich eine weitreichende Kritik an gegliederten Schulsystemen, die durch ihre systemimmanente Differenzierung einer erfolgreichen Inklusion per se widersprechen. Unabdingbar sei daher eine "Schule für alle", die sys-

temische Differenzierungen nicht mehr erlaube. Gleichzeitig wird eine grundsätzliche Veränderung der innerschulischen Logik gefordert: Zentrale Leistungsvorgaben und Maßstäbe werden als pädagogisch dysfunktional bewertet und daher in äußerster Zuspitzung abgelehnt, weil sie den individuellen Besonderheiten der Kinder und Jugendlichen nicht gerecht zu werden vermögen. Im Ergebnis bedeutet eine „inklusive Schule für alle“ dann eine (ungegliederte) Schule mit einer "intraindividuellen Leistungsbewertung" und damit eine Schule, in der "Noten und Sitzenbleiben (...) verschwinden müssen" (Wocken, 2011, S. 9, S. 31).¹⁵

In der Inklusionsliteratur (Biewer, 2010, S. 126) findet sich zur Veranschaulichung der Entwicklung von der Integration zur Inklusion häufig der Hinweis, dass sich das Individuum im Rahmen von Integration den schulsystemischen Ansprüchen zu unterwerfen habe, während Inklusion diese Logik umkehren wolle: Nicht mehr das Individuum solle sich demnach dem System Schule, sondern die Schule solle sich umgekehrt dem Individuum anpassen. Das Plädoyer für die Aufgabe zentraler Leistungsstandards findet hierin seine eigentliche Begründung. Dieser aufgemachte Gegensatz zwischen *System* und *Individuum* erscheint dabei künstlich und überzogen. Weder haben gelungene integrative Ansätze in der Vergangenheit Subjekte auf Systeme hin konditioniert, noch kann die Schule das je eigene Individuum zum Maßstab seines Funktionierens insgesamt machen. Gelingende Schulentwicklung und Sozialisation war daher schon immer darauf angewiesen, dass das System Schule individuelle Lernvoraussetzungen angemessen reflektiert und didaktisch verarbeitet und gerade hierdurch dazu beiträgt, eine möglichst große Anzahl von Schülerinnen und Schülern an zentrale Leistungsstandards heranzuführen. Mit der Debatte um schulische Inklusion ist daher ausdrücklich das Ziel zu verbinden, die Zahl von Schulabgängern ohne Regelschulabschluss deutlich zu verringern und das Leistungsniveau insgesamt zu erhöhen. Dies erfordert zuvörderst auch die Entwicklung und Implementierung entsprechend angepasster pädagogischer Standards.

Wenn in vorliegendem Bericht von "Inklusion" gesprochen wird, so geschieht dies daher fortan ausdrücklich im Sinne *der Inklusion in einem weiten Sinne* und damit synonym zu Integration. So sollen Kinder und Jugendliche mit und ohne besondere Förderbedarfe¹⁶ zwar gemeinsam und zieldifferent unterrichtet werden. Unterschiedli-

¹⁵ Den geistesgeschichtlichen Hintergrund der Inklusionsauffassung im engeren Sinne bilden die Theorie der Postmoderne sowie der Kulturrelativismus. Da in postmodernen und kulturrelativistischen Theorien die Unmöglichkeit von Objektivität und Wahrheitsstandards postuliert wird, erscheint die Preisgabe zentraler Leistungsstandards sowie von Noten und Zeugnissen in der inklusiven Schule als systemisch konsequent (siehe auch Prengel, 2010, S. 20 sowie Prengel, 2006).

¹⁶ Die Zahl der Kinder mit besonderen Förderbedarfen ist dabei ausdrücklich nicht mit der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen identisch. Individuelle Förderung zielt

che Schulabschlüsse, die auf differente nachschulische Anforderungen vorbereiten und hinleiten (wie die derzeitigen Abschlüsse der Förderschule, der Berufsreife, der Mittleren Reife sowie der Hochschulreife) werden dabei jedoch zunächst nicht in Frage gestellt. Dies geschieht in der Überzeugung, dass die Preisgabe zentraler Leistungsstandards sowie der völlige Verzicht auf Noten und Zeugnisse und damit zertifizierter Abschlüsse letztlich die Schule in ihren gesellschaftlichen Funktionen beschädigen würde: Hierzu gehört neben der Funktion, den kulturellen Zusammenhang einer Gesellschaft abzusichern (Enkulturationsfunktion), insbesondere die Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft gemäß ihrer individuellen Leistungsfähigkeit und Begabung auf das Leben nach der Schule vorzubereiten (Allokationsfunktion). Dies ist ohne verbindliche Leistungs- und Bildungsstandard sowie deren individuelle Überprüfung nicht möglich (Fend, 2008, S. 32-55). Im oben formulierten Gegensatz würde dies bedeuten, dass sich das Individuum dem System insofern anpasst, als dass es den systemischen Leistungsstandards unterliegt. Gleichzeitig passt sich das System den Bedürfnissen des Individuums an, indem es das Recht auf Förderung selbstverständlich anerkennt und durch die Bereitstellung spezifischer Fördermaßnahmen dafür Sorge trägt, dass die Individuen diese Leistungsstandards auf je individuellem Weg erreichen können.

Grundsätzlich wird mit einer Diskussion über eine inklusive Schule das gegliederte Schulsystem zur Disposition gestellt. Wer mit Blick auf die Menschenrechte sowie überstaatliche Abkommen Kindern das Recht zuspricht, ohne Exklusion im allgemeinen Schulsystem beschult zu werden, kann dieses Recht nicht nur auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränken. Ein mehrgliedriges Schulsystem steht daher letztlich im Konflikt zum Grundgedanken der Inklusion. Zudem scheinen auch aus pädagogischen Gründen Formen des längeren gemeinsamen Lernens wünschenswert, zumal internationale Befunde zeigen, dass sich gerade integrativ arbeitende Schulformen (Grundschulen, Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen ...) der Inklusion behinderter Kinder und Jugendlicher eher öffnen (Preuss-Lausitz, 2011a,b). Aber auch ohne die „Systemfrage“ an den Anfang aller Bemühungen zu setzen, lassen sich auch gegliederte Schulsysteme stärker in Richtung Inklusion entwickeln. Damit haben sich alle Schulformen (Grundschulen, Regionale Schulen, Gymnasien, Gesamtschulen ...) der Inklusion aller Kinder und Jugendlicher zu öffnen und sind dazu aufgefordert, hierfür Konzepte zu entwickeln sowie, wo vorhanden, fortzuschreiben.

vielmehr darauf ab, allen Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedarfen gerecht zu werden. Dennoch steht die Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Recht im besonderen Fokus der Debatte über Integration/Inklusion, dies erfordert nicht zuletzt die UN-Behindertenrechtskonvention selbst.

3.3 Die inklusive Schule – Pädagogische Grundsätze

Auch aus einem weiten Inklusionsverständnis heraus stellt sich die Frage: Was unterscheidet die inklusive Schule von einer nicht inklusiven Schule, mit anderen Worten: Woran erkenne ich eine inklusive Schule? Bei der Beantwortung dieser Frage sind die folgenden Aspekte zu berücksichtigen:

- Im Schulprogramm ist verankert, dass sowohl Schülerinnen und Schüler mit günstigen als auch ungünstigen Voraussetzungen für schulisches Lernen, mit und ohne Behinderungen, Beeinträchtigungen oder Benachteiligungen sowie durchschnittlich und hochbegabte Schülerinnen und Schüler, also *alle Schülerinnen und Schüler optimal gefördert werden sollen*.
- In der Schule werden erforderliche individuelle Hilfen in der Klasse und in ergänzenden Förderstunden realisiert. Diese Hilfen sind als *inerschulisches Unterstützungssystem* konzipiert, in dem Lehrkräfte der allgemeinen Schule, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie PmsA, Betreuer und weitere Fachkräfte kooperieren.
- Die sozialen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie weiteren Helfern in der Schule werden als zentrales, im Sinne von *Wertschätzung* und *Respekt* zu gestaltendes Element angesehen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren Wertschätzung unabhängig vom Leistungsstand. Eine gute soziale Gemeinschaft aller Schülerinnen und Schüler wird angestrebt.
- Im Unterricht findet *Binnendifferenzierung* im Sinne einer Adaption von Unterrichtszielen und -methoden an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler statt.
- Für alle Schülerinnen und Schüler werden in regelmäßigen Abständen Förderziele und Fördermaßnahmen vereinbart.
- Segregative Maßnahmen sind Ausnahmen, die nur in geringer Anzahl vorkommen. Eine Reintegration wird angestrebt. Ebenso wie Klassenwiederholungen sind sie im Einzelfall differenziert zu begründen und werden durch das Schulamt geprüft. Grundsätzlich *soll jede Klasse der inklusiven Schule in ihrer Zusammensetzung weitestgehend der sozialen Struktur des jeweiligen Einschulungsjahrganges einer Region entsprechen*.

- Notwendige inhaltliche und strukturelle Veränderungen bedürfen u. a. auch einer Weiterentwicklung von Standards pädagogischen Handelns sowie der Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im pädagogischen Prozess.

3.4 Reformvorbereitende Schritte

Ziel der hier vorgelegten Empfehlungen ist es, einen möglichen Rahmen für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems zu entwerfen sowie fachliche Orientierungspunkte aufzuzeigen. Insofern stellt dieser Bericht den *Beginn* eines Prozesses dar, dem ein Plan der schrittweisen Realisierung folgen muss. Dieser Folgeprozess ist, inklusive des Entwurfs einer dazugehörigen Implementationsstrategie, durch das Bildungsministerium des Landes zu leisten. Dieser Prozess der Ausgestaltung der Empfehlungen sollte von einem Beirat begleitet werden.

Die Zeit bis zum Beginn der Einführung eines inklusiven Schulsystems in der hier beschriebenen Diktion ist für Maßnahmen zu nutzen, die ein Gelingen des Reformprozesses zwingend voraussetzen. Dazu gehören insbesondere die folgenden:

- Aufbau des IQ M-V als Fortbildungseinrichtung zu Fragen der Inklusion und individuellen Förderung;
- Aus-, vor allem jedoch Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext einer inklusiven Pädagogik;
- Entwicklung auf ein inklusives Bildungssystem abgestimmter Standards pädagogischen Handelns;
- Erhebung des Bedarfs und Schaffung der räumlichen und sächlichen Voraussetzungen für ein inklusives Schulsystem im hier beschriebenen Sinne an den Grundschulen und weiterführenden Bildungseinrichtungen des Landes;
- Konzeptentwicklung zu inhaltlichen und organisatorischen Fragen der Diagnostik.

Kapitel 4

4 Ausgangslage in M-V: Entwicklungen und Problemfelder

Nachfolgende Problemanalyse bildet die Zusammenfassung eines ausführlichen Berichts über aktuelle Rahmenbedingungen und Sachstände im Bereich der pädagogischen und sonderpädagogischen Diagnostik, Beratung und Förderung im frühkindlichen, schulischen und außerschulischen Bereich in M-V. Die Sachstände beruhen auf Zuarbeiten einzelner Referate des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur und dienen den Mitgliedern der Expertenkommission zur Analyse der jeweiligen Ausgangssituation in den einzelnen Themenbereichen der zu erarbeitenden Konzeption zur inklusiven Schule bis zum Jahr 2020.

4.1 Diagnostik und Beratung

Nach § 34 SchulG M-V haben Schülerinnen und Schüler, die zur Entwicklung ihrer geistigen, körperlichen, seelischen, sozialen oder kommunikativen Fähigkeiten sonderpädagogische Hilfe bedürfen, Anspruch auf sonderpädagogische Förderung.

Der sonderpädagogische Förderbedarf wird gegenwärtig entweder über die Beschulung in einer Förderschule oder über einen schülerbezogenen zusätzlichen Unterrichtsbedarf bei gemeinsamem Unterricht (GU) gem. der faktorbezogenen Umrechnung in der Unterrichtsversorgungsverordnung gewährleistet.

Das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (Förderschwerpunkte der KMK) lag bis zum Schuljahr 2009/10 in Zuständigkeit der landesweit 84 Förderschulen. Regionale Förderausschüsse werteten die durch Förderschullehrkräfte erstellten Gutachten aus und schlugen einen Beschulungsort sowie die Anzahl der benötigten Förderstunden vor. Die Förderstunden wurden der jeweiligen Schule durch den zuständigen Schulrat zugewiesen.

Die Unterrichtsversorgungsverordnung bewirkt für die Förderschulen, dass eine Mindestzahl von Schülerinnen und Schüler für die Bildung von Klassen gefunden werden muss, damit Förderschulen oder Förderklassen weiter betrieben werden können. Auch für den gemeinsamen Unterricht müssen jeweils mehrere Schülerinnen und Schüler mit entsprechendem Förderbedarf gefunden werden, damit die Zuweisung von Lehrerstunden die Fördermaßnahme sinnvoll ermöglicht. Die Folge dieses Verfahrens: In den

letzten 20 Jahren stiegen die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie der Bedarf für zusätzliche Unterrichtsstunden zur individuellen Förderung bei rückläufigen Schülerzahlen konstant bis hin zu einer Zahl, die sowohl von der Realität als auch vom bundesdeutschen Durchschnitt weit entfernt lag (10,1 %).¹⁷

Um die fachliche Qualität der Diagnostik zu verbessern und um einem weiteren Anstieg der Fallzahlen entgegenzuwirken, wurde das System der dezentralen Förderausschüsse, dessen fachliche und administrative Qualität durch die Schulbehörden nicht hinreichend gesteuert werden konnte, strukturell umgestaltet: Seit dem Schuljahr 2010/11 erfolgt die Diagnostik durch den sog. „Zentralen Diagnostischen Dienst“. Angesiedelt am jeweiligen Schulamt bestehen seine Aufgaben in der zentralen Erfassung und Bearbeitung von Anträgen zur Feststellung des Bedarfes sonderpädagogischer Förderung in den jeweiligen Förderschwerpunkten (FS), der Bearbeitung von Anträgen zur Feststellung von Förderbedarf bei LRS und LimB, der Beratung der Schulen und Erziehungsberechtigten sowie der Erstellung von Gutachten mit Empfehlungen zur individuellen Förderplanung an der allgemeinen Schule. Sonderpädagogische Begutachtung und die Institution Förderschule sind somit entkoppelt.

Das System der schülerbezogenen Stundenzuweisung gem. Unterrichtsversorgungsverordnung ist jedoch nicht verändert worden.

Der Diagnostische Dienst arbeitet im zweiten Schuljahr nach seiner Einrichtung. Obgleich erhebliche regionale Schwankungen zu verzeichnen sind, ist im gesamten Land ein erhebliches Antragsaufkommen zu verzeichnen, die Anzahl der gestellten Anträge ist zudem stetig gestiegen. Das zur Verfügung stehende Personal des DD kann das Antragsvolumen nicht bewältigen. Daraus ergeben sich unverantwortlich lange Wartezeiten (mehrere Monate) und letztendlich Förder- und Beratungsdefizite bei den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern. Mit einer Standardisierung des diagnostischen Vorgehens konnte aus Zeitgründen bisher lediglich begonnen werden.

Herausforderungen:

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt muss konstatiert werden, dass die strukturelle Umorganisation der Diagnostik (zum zentralen DD) grundsätzlich noch zu wenig erfolgreich ist. Die Forderung nach mehr Personal ist angesichts der gegenwärtigen Lage zwar verständlich, führt aber langfristig (bei Beibehaltung der Koppelung von Förderstundenzuweisung an sonderpädagogische Fördergutachten) mit hoher Wahrscheinlichkeit

¹⁷ Schuljahr 2011/12, sonderpädagogischer Förderbedarf einschließlich GU.

eher zu einem (noch) größeren Antragsvolumen, als zu einer realistischen Antragszahl, geschweige denn dazu, dass bedürftigen Kindern gezielt und schnell Förderung zukommt. Die Kommission schlägt daher eine veränderte Aufgabenbestimmung für den DD vor, die die vorhandenen Probleme lösen soll (vgl. Kap. 7.3).

4.2 Aus-, Fort- und Weiterbildung

Ausbildungsstand der Lehrkräfte an Förderschulen bzw. im Gemeinsamen Unterricht. Derzeit stehen sowohl für den Unterricht an der Förderschule als auch im Gemeinsamen Unterricht an der allgemeinen Schule zu wenig qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung. Sowohl an Förderschulen als auch im Gemeinsamen Unterricht unterrichten eine große Anzahl Lehrkräfte, die, gleichwohl sie unbestritten inzwischen umfangreiche Erfahrungen aufweisen können, für ihre Aufgabe *formal* nicht qualifiziert sind. Im Jahr 2009/10 betrug der Ausbildungsstand (mindestens ein Lehramt für Sonderpädagogik) 52 %.¹⁸ In der Vergangenheit haben etwa 50 % der allgemeinen Lehrkräfte eine sonderpädagogische Zusatzqualifikation in Form von Zertifikaten erworben; über deren Qualität (Themen, Dauer) können aber keine konkreten Aussagen gemacht werden.

Ausbildung für das Lehramt Sonderpädagogik. Mit dem Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) existiert in M-V nur an der Universität Rostock eine Lehramtsausbildung im Lehramt Sonderpädagogik. Zum Studienjahr 2010 legten 49 Absolventinnen und Absolventen das 1. Staatsexamen in diesem Lehramt ab. Seit dem Wintersemester 2010/11 wurde die Zahl der Immatrikulationen (1. Fachsemester) von 50 (Wintersemester 2009/10) auf 80 (Wintersemester 2011/12) aufgestockt.

In den Jahren 2010 und 2011 beendeten durchschnittlich 30 Referendare den Vorbereitungsdienst für das Lehramt Sonderpädagogik mit dem 2. Staatsexamen. Im Jahr 2012 hat sich deren Zahl auf ein Drittel reduziert. Von diesen Absolventen des landeseigenen Vorbereitungsdienstes wurden jährlich weniger als zehn (mit abnehmender Tendenz) als Lehrkräfte in den Schuldienst in M-V eingestellt. Die Bewerberzahlen für den Vorbereitungsdienst stagnieren aktuell auf einem eher niedrigen Niveau. Dies ist mutmaßlich u. a. dem Umstand geschuldet, dass die Rahmenbedingungen für ein Re-

¹⁸ Durch das 1995 vereinbarte Lehrpersonal-konzept (LPK) sind in den letzten Jahren zahlreiche Lehrkräfte in die Förderschulen gewechselt. Auch dadurch gibt es, je nach Schulamtsbereich, an einigen Förderschulen nur eine geringe Anzahl von Lehrkräften mit einem Lehramt für Sonderpädagogik.

ferendariat im Vergleich zu anderen Bundesländern eher wenig attraktiv sind (siehe Kapitel 7.1.2).

Der am ISER durchgeführte Studiengang zur Nachqualifizierung von Lehrkräften musste 2008 geschlossen werden, da die relativ festen Modulstrukturen eines grundständigen Studiums sich mit den zeitlichen Möglichkeiten eines berufstätigen Aufbaustudierenden als nicht kompatibel erwiesen.

Das neue Lehrerbildungsgesetz M-V (2011) beinhaltet die Forderung nach sonderpädagogischen Anteilen für alle LA-Ausbildungen. Diese Anteile sind quantifiziert und werden an der Universität Rostock ab dem WS 2012/13 realisiert. An der Universität Greifswald ist die Realisierung derzeit noch nicht sichergestellt, da kein ausreichend sonderpädagogisch qualifiziertes Lehrpersonal zur Verfügung steht (siehe auch Kapitel 7.1.1 und 7.2).

Prognostisch wird in den nächsten Jahren ein erheblicher Bedarf an ausgebildeten Lehrkräften an allen Schularten notwendig sein. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V hat zur Steuerung dieses Prozesses die Expertengruppe „Attraktivität des Lehrerberufes“ eingerichtet.

Fort- und Weiterbildung für den Bereich Sonderpädagogik. In den letzten Jahren wurden zahlreiche Anstrengungen unternommen, um sowohl für Lehrkräfte an Förderschulen als auch für Lehrkräfte anderer Schularten sonderpädagogische Grund- bzw. Zusatzqualifikationen anzubieten. Das Spektrum reichte dabei von zentralen Zertifikatskursen bis zu regionalen Weiterbildungsangeboten. Schwerpunkte der Fortbildungen konzentrierten sich u. a. auf den Umgang mit Lern-, Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten, die Gestaltung binnendifferenzierter Unterrichtsangebote sowie die Arbeit mit individuellen Förderplänen. Ebenso fanden intensive Kurse zur präventiven und integrativen Grundschule Rügen durch die Universität Rostock statt.

Herausforderungen:

Nach Analyse muss konstatiert werden, dass augenscheinlich eine größere Anzahl von Fortbildungskursangeboten existiert(e), allerdings fehlen in Bezug auf die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems systematisch angelegte Konzepte zu landesweiten Fortbildungen. An solchen systematisch angelegten Angeboten muss dringend gearbeitet werden. Die Expertenkommission macht dazu in Kapitel 8.3 detaillierte Vorschläge. Festgestellt wird ebenso, dass die Fortbildung der Lehrkräfte nicht durchgängig fachlich durch das IQ M-V als Einrichtung des BM begleitet wird. Um diese Aufgabe

wahrnehmen zu können, sollte das IQ M-V daher in seiner Rolle als zentrale Leiteinrichtung zur Qualitätsentwicklung des Bildungswesens in M-V gestärkt werden (siehe auch Kapitel 8.3). Ebenso sind Angebote zur Nachqualifikation von Lehrkräften vorzuhalten (siehe Kapitel 8.1.3).

4.3 Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Die frühkindliche Bildung stellt ein wichtiges Fundament für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sowie für das erfolgreiche spätere schulische Lernen dar. Kinder, die bereits im Vorschulalter auffällig werden, tragen ein erhöhtes Risiko für eine ungünstige Schulkarriere.

Verschiedene Studien zeigen, dass etwa 12 % bis 15 % aller Kinder deutliche Probleme bei der kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozial-emotionalen Entwicklung aufweisen und bereits vor Schulbeginn besonderer entwicklungsfördernder Hilfen bedürfen (vgl. Koch, Hartke & Blumenthal, 2009).

Mit einer Besuchsquote von 76 % der unter 3-Jährigen und von 95,8 % der 3- bis 6-Jährigen weist M-V eine nahezu flächendeckende Kindertagesbetreuung auf. Mit dem KiFöG (2010) sowie der Bildungskonzeption für 0- bis 10-Jährige (2010) wurden gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche frühkindliche Bildung geschaffen.

Herausforderungen:

- Die praktische Umsetzung der im KiFöG postulierten alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation stößt dort an ihre Grenzen, wo die Beobachtungsverfahren den wissenschaftlichen Gütekriterien nicht entsprechen (vgl. Kapitel 5.2).
- Von größter Bedeutung für die Gestaltung von Übergängen ist die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Aus diesem Grund wird im Schulgesetz für das Land M-V (SchulG M-V 2009) sowie im KiFöG 2010 die Zusammenarbeit der beiden Bildungseinrichtungen verbindlich geregelt. In der Regel werden zwar Kooperationsverträge zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen geschlossen, nicht überall jedoch werden diese Vereinbarungen und Kooperationsverträge tatsächlich mit Leben gefüllt. So muss konstatiert werden, dass die Potenziale einer Kooperation zwischen Kinderbetreuungsein-

richtungen und Grundschulen noch nicht immer ausreichend genutzt werden können. In der gängigen Praxis sind alle Grundschullehrer Klassenleiter. Somit gestalten sie den Übergang ihrer zukünftigen Erstklässler vom Kindergarten in die Grundschule sowie den Übergang der Klasse 4 in die weiterführende Schule mit. Die Aufgaben bei der Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs erfordern zeitliche Ressourcen, die den Fach- und Lehrkräften bisher nicht zur Verfügung stehen (siehe Kapitel 5.5).

- Derzeit erfolgt in M-V sowohl eine medizinische als auch eine pädagogische Schuleingangsuntersuchung. Neben der medizinischen Schuleingangsuntersuchung findet im 60. - 64. Lebensmonat die Früherkennungsuntersuchung U 9 statt. Aus den größtenteils redundanten Erhebungen ergibt sich kein wesentlicher Mehrertrag bezüglich des individuellen Entwicklungsstandes. Hinzu kommt die Tatsache, dass die pädagogischen Eingangsuntersuchungen (an den Grundschulen) mit unterschiedlichen Verfahren durchgeführt werden.¹⁹ Eine Verzahnung von pädagogischer und medizinischer Schuleingangsuntersuchung gibt es weitestgehend nicht. Ebenso erfolgt keine Weitergabe der bereits an den Kitas erhobenen (Entwicklungs-)befunde.

Zur Lösung dieser Herausforderungen werden in Kapitel 5 Vorschläge vorgelegt.

4.4 Primarbereich

Die individuelle Förderung von Kindern im Schuleingangsbereich erfolgt in M-V in Regelklassen an Grundschulen, in Diagnoseförderklassen (DFK) oder an Förderschulen.

Der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler beträgt schon im Schuleingangsbereich ca. 4,5 %. Trotz sinkender Schülerzahlen steigt die Quote der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (zuzüglich der entsprechenden Diagnoseförderklassen) bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler/innen im Land seit 1992 fast durchgängig an.

¹⁹ Seit dem Schuljahr 2012/13 sind intensive Bemühungen um eine Vereinheitlichung zu verzeichnen.

Mit dem Ziel einer verbesserten individuellen Förderung wurden in M-V seit dem Jahr 1996 Diagnoseförderklassen (DFK) eingerichtet. Konzipiert waren sie dereinst für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Kennzeichnend für den Unterricht in einer Diagnoseförderklasse sind die Streckung der Unterrichtsinhalte der ersten beiden Jahrgangsstufen des Rahmenplanes der Grundschule auf drei Schuljahre, die geringere Klassengröße sowie zusätzliche Förderstunden durch Sonderpädagogen. Das Ziel ist die erfolgreiche Rückführung in eine reguläre Grundschulklasse.

Die erste Auswertung einer wissenschaftlichen Begleitstudie (Mecklenburger Längsschnittstudie, ISER [Hartke, Koch & Blumenthal, 2010] ergab, dass sich für einen großen Teil der dort beschulten Kinder kaum wissenschaftlich nachweisbare positive Effekte des Settings DFK bezogen auf die Leistungsentwicklung, die allgemeine Entwicklung sowie das Erleben sozialer Integration für Kinder mit besonderem Förderbedarf ergeben. Als Konsequenz erfolgte mit Beginn des Schuljahres 2010/11 eine landesweite Einschulung von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen und vermuteten Beeinträchtigungen im Lernen in Regelklassen 1 oder in Diagnoseförderklassen 0 an Grundschulen. Gleichzeitig erfolgte keine Bildung der Klassen 1 und 2 an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen mehr.²⁰

Mit der Schließung der Klassen 1/2 der Allgemeinen Förderschulen vollzog sich eine eklatante Veränderung in der Schülerpopulation der DFK: Nunmehr sammelten sich in diesen Klassen im Wesentlichen diejenigen Kinder, die früher an Förderschulen eingeschult wurden. Hinzu kam eine evidente Anzahl von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, denen man sich an den Grundschulen offenbar nicht gewachsen fühlte.²¹ Gleichzeitig war eine stete Senkung der Inanspruchnahme von DFK zu verzeichnen, was dazu führte, dass weniger Klassen gebildet werden konnten.

Spätestens mit dem offenen Bekenntnis des Landes, sein Bildungssystem inklusiv zu gestalten, orientierten sich auch Grundschulen bzw. regionale Verbände von Grund- und Förderschulen um. Beispielhaft seien hier die Projekte „Präventive und integrative Grundschule Rügen“ (seit dem Schuljahr 2010/11) sowie „Sag ja zum Miteinander“ im Sonderpädagogischen Förderzentrum Bad Doberan (seit dem Schuljahr 2010/11) ge-

²⁰ Diese Beweggründe für die getroffenen Maßnahmen lassen sich nicht linear aus dem o. g. Forschungsbericht ableiten.

²¹ Die Veränderung der Schülerschaft an DFK lässt sich relativ eindeutig auf den Wegfall der DFK zurückführen.

nannt. In diesen Modell-Regionen findet bereits seit Projektbeginn keine Einrichtung von DFK-Klassen mehr statt.²²

Herausforderungen:

- Die Zahl der Anzeigen von Überbelastungen seitens der Grundschulen steigt stetig.²³
- Auftretenden Schwierigkeiten wird mit noch mehr Anträgen zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs begegnet.
- Aufgrund verminderter Antragstellung (für DFK), die aus der Unsicherheit der Eltern bezüglich der Dauer deren Existenz resultiert sowie der generellen Unsicherheit bezüglich der Effizienz der DFK, verlieren Standorte ihre Schülerschaft.
- Gleichzeitig werden noch existierende DFK-Standorte erhalten, um die Grundschulen zu entlasten und um eine qualitativ adäquate Beschulung der Schüler mit Lernschwierigkeiten zu gewährleisten.
- Unsicherheiten seitens der Lehrkräfte gibt es mit der Zensierung/Bewertung im zieldifferenten Unterricht sowie mit der Erstellung von Zeugnissen.

Zur Lösung dieser Herausforderungen werden von der Kommission Vorschläge (vgl. Kapitel 7.2) vorgelegt.

4.5 Sekundarbereich

Die individuelle Förderung von Kindern im Sekundarbereich erfolgt in M-V in Regelklassen an Allgemeinen Schulen oder an Förderschulen. Obwohl der Anteil der Kinder und Jugendlichen im GU steigt, wird der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an Förderschulen beschult. Noch immer wird bei auftretenden Schwierigkeiten häufig ein Antrag zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als Lösung in Erwägung gezogen. Dies betrifft vor allem den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“.

²² In beiden Regionen erfolgte seit dem Schuljahr 2010/11 keine Einrichtung von DFK 0 mehr. Die übrigen DFK liefen aus. Seit dem Schuljahr 2012/13 gibt es keine DFK-Beschulung mehr.

²³ Häufig genannte Gründe sind: Überforderung durch Schülerpopulation, für deren Unterrichtung Grundschulpädagog(inn)en nicht ausgebildet sind, Personalmangel, Raummangel, lange Wartezeiten beim Diagnostischen Dienst ...

Jedes Jahr verlässt ein nicht unerheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler des Landes M-V die allgemeinbildenden Schulen ohne einen entsprechenden Abschluss (Berufsreife). Ein Großteil dieser jungen Menschen verfügt darüber hinaus oftmals nicht über ausreichende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um im Anschluss an die Schule eine Ausbildung zu beginnen – fehlende Ausbildungsreife. Sie haben daher geringere Chancen, den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung ohne Hilfe zu meistern.

Ab Klasse 8 greifen die verschiedenen Maßnahmen der Flexiblen Schulausgangsphase.

Ein wichtiges Bildungsangebot in der Flexiblen Schulausgangsphase ist das Produktive Lernen. Die sehr erfolgreiche Pilotphase von 2005 bis 2008 hat die Landesregierung dazu veranlasst, das Produktive Lernen ab dem Schuljahr 2008/09 auf insgesamt 25 Schulstandorte im Land auszuweiten und mit dem Schuljahr 2010/11 um zwei weitere Standorte zu erweitern, so dass nunmehr flächendeckend 27 Schulen das Produktive Lernen im Land anbieten. Der Ausbau des Projektes „Produktives Lernen“ ist Bestandteil der Koalitionsvereinbarung der Landesregierung.

Von den insgesamt 181 Schülerinnen und Schülern, die das Projekt „Produktives Lernen“ bisher abschlossen, haben im Schuljahr 2010/11 146 Schülerinnen und Schüler (80,7 %) die Berufsreife, 4 Schülerinnen und Schüler (2,2 %) die Berufsreife mit Leistungsfeststellung und 5 Schülerinnen und Schüler (2,8 %) die Mittlere Reife erworben. Insgesamt wurden 107 Lehrkräfte fortgebildet. Derzeit sind drei zusätzlich qualifizierte Projektberaterinnen und -berater für das Land tätig.

Für die Zielgruppe der besonders benachteiligten jungen Menschen wurden in M-V in den Jahren 2004 - 2006 insgesamt sechs Produktionsschulen gegründet. Bei den Produktionsschulen handelt es sich um betriebsähnliche Bildungseinrichtungen, die junge Menschen für den regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in relevanten Berufsfeldern qualifizieren. Die Produktionsschulen sind Einrichtungen der Jugendberufshilfe und stellen ein zusätzliches Angebot zu den Regelinstrumenten des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V und der Arbeitsverwaltung dar. Sie sind im M-V ein wichtiger Baustein im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf.

Herausforderungen:

Es gibt große Reserven in der individuellen Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler an den allgemeinen Schulen des Sekundarbereiches. Unsicherheiten bestehen insbesondere im Bereich zieldifferentes Lernen und Zensierung/Bewertung. Im Gymnasium sind individuelles Lernen und GU noch kaum „angekommen“. Es bestehen derzeit zwar zahlreiche augenscheinlich gut funktionierende Projekte, jedoch keine landesweit einheitlich erprobten und evaluierten Konzepte zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe. Eine der größten Herausforderungen besteht in der „Schnittstelle berufliche Bildung“. Hierzu gehören die Begleitung bei der Vorbereitung für eine berufliche Ausbildung sowie die Begleitung in die Berufliche Ausbildung.

4.6 Förderschulen und Gemeinsamer Unterricht (GU)

Im Schuljahr 2010/11 verfügt M-V über ein Netz von insgesamt 82 Förderschulen.²⁴

Die Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichtes erfolgte in M-V von „unten nach oben“. Auf der Grundlage spezieller Konzeptionen und Schulprogramme wurde eine umfangreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung initiiert.²⁵ Vom Schuljahr 2001/2 bis zum Schuljahr 2009/10 hat sich die Zahl der im GU beschulten Schülerinnen von 795 auf 3.476 erhöht. Dies entspricht gegenwärtig einem Anteil von 26 %. Inzwischen bieten fast 90 % aller allgemeinen Schulen in M-V Gemeinsamen Unterricht an.

Herausforderungen:

Eine genauere Analyse zeigt, dass eine gemeinsame Beschulung im Primarbereich an zahlreichen Schulen bereits gut gelingt, aber insbesondere im Sekundarbereich noch Herausforderungen bestehen, die sich besonders auf die zunehmende Spezialisierung in Unterrichtsfächern und Leistungsgruppen, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und,

²⁴ Davon 11 in freier Trägerschaft.

Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen: 36 Schulen und 4 Schulteile

Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache: 3 Schulen

Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung: 4 Schulen

Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung: 33 Schulen

Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören/Sehen: je 1 Schule

Schule mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung: 3 Schulen

Schule mit dem Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schüler: 1 Schule und 1 Schulteil.

²⁵ Dies gilt auch für die Schulen in freier Trägerschaft.

ähnlich wie an Grundschulen, auf die Zensierung bzw. Bewertung im zieldifferenten Unterricht beziehen.

Die pädagogische Arbeit im GU im Primar- und Sekundarbereich wird in Kapitel 6 ausführlich erörtert und mit Empfehlungen verbunden.

4.7 Beratung und weitere Unterstützungsformen

Seit Beginn des Schuljahres 2011/12 gibt es ein einheitliches Unterstützungssystem, das die Schulen des Landes in ihrer organisatorischen und pädagogischen Entwicklung zielgerichtet und flexibel begleiten soll. Insgesamt sind 30 Beraterinnen und Berater tätig, davon 5 explizit für den Bereich sonderpädagogische Beratung.

Die Beraterinnen und Berater unterstützen die Schulen bei der konzeptionellen Gestaltung eines methodisch variantenreichen Unterrichts und zeigen probate Wege eines individuellen Förderns, Forderns und Lernens auf. Ziel ist es, durch adressatengerechte Begleitung und Unterstützung die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss zu verringern und gemeinsam mit der Schulaufsicht entsprechende Maßnahmen mit den Schulen abzustimmen.

Die Beratungstätigkeit erweist sich in Fortsetzung der Beratungstätigkeit des ehemaligen Fachberater- und Unterrichtsberatersystems als äußerst erfolgreich und zwingend notwendig für Schulen und Lehrkräfte. Der Erfolg ist u. a. daran zu erkennen, dass zunehmend mehr Schulen um Beratung bitten, diese annehmen und die Arbeit der Beraterinnen und Berater wertschätzen. Eine externe Evaluation der Beratungstätigkeit erfolgt nicht.

Herausforderungen:

Die Beraterinnen und Berater arbeiten prozessorientiert und initiieren längerfristige Entwicklungsgänge. Selbst sind sie aber nur bis 2014 sicher bestellt. Für die Gewährleistung von Sicherheit, Verbindlichkeit und Kontinuität wäre eine Verstetigung des Unterstützungssystems dringend erforderlich.

Die Zusammenarbeit mit den Schulpsychologen und dem Diagnostischen Dienst der Staatlichen Schulämter hat begonnen, muss aber optimiert werden. Hier gibt es Synergien, die Ressourcen beinhalten und konstruktiv genutzt werden könnten. Ebenso gibt

es keine systematische Verzahnung des Beratersystems mit dem Fortbildungsangebot des IQ M-V.

4.8 Analyse statistischer Übersichten zur sonderpädagogischen Förderung

M-V gehört im Schuljahr 2010/11 mit einem Anteil von insgesamt 10,1 % zu den Bundesländern mit dem höchsten Anteil von Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Gesamtsystem Schule (bundesdeutscher Durchschnitt der sog. Förderquote im Schuljahr 2010/11: 6,2 %).

Dabei verzeichnet M-V über einen langen Zeitraum hinweg einen steten Anstieg der Förderschulbesuchsquote: Noch im Schuljahr 1999/2000 besuchten 6,4 % der Schülerinnen und Schüler eine Förderschule, bis zum Schuljahr 2007/08 stieg diese Quote auf 9,0 %. Im Schuljahr 2010/11 liegt die Quote bei 8,0 % (GU 3,3 %). Das heißt, 71 % aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Land lernen an Förderschulen. Fast 75 % davon sind Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung.

Mit dem Absinken der Quote von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen an der Förderschule auf 56 % ging ab dem Schuljahr 2004/05 ein deutlicher Anstieg der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den Förderschwerpunkten Sprache und emotionale und soziale Entwicklung einher.

Herausforderungen:

Das sog. Zwei-Säulen-Prinzip (integrative Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf sowie Beschulung an Förderschulen) entspricht nicht einem System „kommunizierender Röhren“, bei dem ein prozentualer Anstieg der Förderung im Rahmen der einen Förderart ein entsprechendes Absinken der anderen bedingt. Der Anteil der Kinder, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, stieg vielmehr stetig. Vermutlich ist dies ein Effekt der schülerbezogenen Stundenzuweisung (siehe Kapitel 4.1).

Zur Lösung der angesprochenen Herausforderungen empfiehlt die Kommission ein neues Berechnungs- und Zuweisungsverfahren, insbesondere für die Förderschwerpunkte LES (vgl. Kap. 7.4-7.7).

4.9 Ausstattungsfragen

Mit der Einführung der schülerbezogenen Mittelzuweisung²⁶ wurden alle früheren Regelungen aufgehoben. Seit dem Schuljahr 2009/10 gilt für den integrativen Unterricht ein Gesamtrichtwert von 1,0 Lehrerwochenstunden je Schülerin bzw. je Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Schuljahr 2011/12 werden für 3.558 Schülerinnen und Schüler insgesamt 101 *Lehrerstellen im Rahmen des Zusatzbedarfes* für den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler durch den Landeshaushalt zur Verfügung gestellt. Bei durchschnittlich 66,3 T€ je Lehrerstelle entspricht dies Personalausgaben für den GU in Höhe 6.696,3 T€.²⁷

Mittels der schülerbezogenen Stundenzuweisung obliegt es der Einzelschule selbst, im Rahmen der zugewiesenen Lehrerwochenstunden Klassen und Lerngruppen, individuell an die Besonderheiten der Schule angepasst, unter Beachtung der Kontingenzstundentafel und der Rahmenpläne zu bilden. Das bedeutet, dass über die Bildung der Lerngruppen und Verwendung der zugewiesenen Lehrerwochenstunden fast vollständig eigenverantwortlich und flexibel in der Einzelschule entschieden wird, wo der Unterricht stattfindet.

Beim Zusatzbedarf wird zwischen Zusatzbedarfstatbeständen, die an die Schülerzahl der Einzelschule gekoppelt sind (z. B. volle Halbtagsgrundschule, Ganztagschule), und solchen unterschieden, für welche die Staatlichen Schulämter ein Teilbudget erhalten (z. B. für LRS, sonderpädagogische Förderung, Gemeinsamen Unterricht, Hochbegabte). Aus diesem Budget weisen die Staatlichen Schulämter den Einzelschulen unter Berücksichtigung des individuellen schülerbezogenen Förderbedarfs, den organisatorischen Möglichkeiten und ggf. sozialraumbedingten Besonderheiten, Stunden zu. Die den Schulen zugewiesenen Stunden bilden den Rahmen, innerhalb dessen die Schulen unter Berücksichtigung der schulgesetzlichen Rahmenbedingungen eigenverantwortlich über die Bildung von Klassen und Lerngruppen, über den Einsatz der Stunden des Zusatzbedarfes und weitestgehend eigenverantwortlich über die Vergabe von Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden, entscheiden.

²⁶ Schülerbezogene Stundenzuweisung bedeutet, die Schulen bekommen für jede Schülerin und jeden Schüler nach einem bestimmten Schlüssel Lehrerwochenstunden für die Unterrichtsversorgung. Die schülerbezogene Stundenzuweisung versteht sich dabei als Gesamtzuweisung oder auch als Gesamtbudget für die Schule.

²⁷ Für diese 3.558 Schüler/innen, würden sie in den Förderschulen unterrichtet werden, müssten (bei einer durchschnittlichen Schüler-Lehrer-Relation über alle Förderschulen hinweg, ohne DFK) von 8,67 Schüler/innen pro Lehrkraft 410 VZE investiert werden (als Grundausrüstung). Im GU muss die Grundausrüstung entsprechend der Schulart und -stufe mit dem Zusatzbedarf addiert werden, um vergleichende Kosten zu ermitteln. Vgl. dazu Kapitel 7.18.

Jede Schule ist in diesem Zusammenhang gefordert, die sich ergebenden organisatorischen und pädagogischen Gestaltungsspielräume auszufüllen.

Herausforderungen:

Zu konstatieren ist, dass der Ausbau des Gemeinsamen Unterrichtes im Bereich der Unterrichtsversorgung in den letzten 10 Jahren mit einer jährlich analogen Kürzung der jeweils zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen verbunden war. Die steigende Anzahl Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Schuljahr 2008/09: 2.004/ Schuljahr 2011/12: 3.558) führte aufgrund des feststehenden Gesamtbudgets dazu, dass jährlich dem einzelnen Schüler weniger Stunden zur individuellen Förderung zur Verfügung standen (Schuljahr 2008/09: 0,97/ Schuljahr 2011/12: 0,77). Die Kommission empfiehlt daher eine veränderte Zuweisung, die durch Umschichtung und ein anderes Verfahren die genannten Herausforderungen angeht und zugleich im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten des Landes bleibt (vgl. Kapitel 7).

4.10 Schülerbeförderung

Zur Absicherung des Gemeinsamen Unterrichtes entstehen im Flächenland M-V derzeit oft weite Fahrwege *für Lehrkräfte* von Förderschulen. Andererseits haben auch *Schülerinnen und Schüler* oft stundenlange Wege zu ihren Förderschulen.

Im Land sind gegenwärtig 1.423 Förderschullehrkräfte beschäftigt. Viele davon betreuen Kinder im Gemeinsamen Unterricht an der allgemeinen Schule. Vor allem für speziell qualifizierte Förderschullehrkräfte (Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung) bedeutet dies lange Fahrwege zum betreffenden Kind. Die Lehrkräfte der beiden einzigen überregionalen Förderzentren mit den Förderschwerpunkten „Sehen“ und „Hören“ in Güstrow und Neukloster bewältigen zum Teil einfache Fahrstrecken von bis zu zwei Stunden bis zum nächsten Kind an der allgemeinen Schule. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf fahren z. T. täglich bis zu drei Stunden bis zur nächsten zuständigen spezialisierten Förderschule und zurück. Alternativen bieten sich zumeist lediglich durch – teure – Internatsunterbringung an der Förderschule.

Die Landkreise in M-V nehmen die Schülerbeförderung gemäß § 113 Absatz 1 Satz 2 SchulG M-V als Aufgabe des eigenen Wirkungskreises wahr. Der Landkreistag schätzt,

dass die Landkreise für rund 70.000 Schülerinnen und Schüler in M-V die Kosten für die Schülerbeförderung übernehmen.

Die Landkreise bestimmen gemäß § 113 Absatz 2 SchulG M-V Mindestentfernungen zwischen der Wohnung und der Schule der Schülerinnen und Schüler, ab denen eine Beförderungs- oder Erstattungspflicht beginnt.²⁸ In den Landkreisen und den kreisfreien Städten besteht auch über deren Gebiet hinaus die Beförderungs- oder Erstattungspflicht bis zur nächstgelegenen Schule, wenn Schülerinnen und Schüler wegen einer dauernden oder vorübergehenden Behinderung befördert werden müssen.

Herausforderungen:

Die Lösung der beschriebenen langen Wege für Lehrkräfte und Kinder liegt zum einen in der Verortung der meisten sonderpädagogischen Stellen an allgemeinen Schulen, zum anderen in der wohnortnahen inklusiven Unterrichtung der Schüler/innen (vgl. bes. Kapitel 7.13, 7.18).

4.11 Konnexität

Nach Art. 72 Abs.3 LV M-V ist das Land verpflichtet alle Kosten auszugleichen, die den Kommunen dadurch entstehen, dass der Gesetz- oder Verordnungsgeber ihnen neue Pflichten auferlegt oder die zu erfüllenden Standards wesentlich erhöht. Das bedeutet, dass der Gesetz- oder Verordnungsgeber prüfen muss, ob ein solcher Tatbestand gegeben ist und wenn dies der Fall ist, müssen die Kostenfolgen in Abstimmung mit den kommunalen Landesverbänden ermittelt werden.

§ 35 Abs. 1 SchulG M-V regelt derzeit den gemeinsamen Unterricht. Ein solcher soll überall stattfinden, wo die räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen gegeben sind. Der Gesetzgeber hat es damit bisher vermieden, die Schulträger rechtlich zu verpflichten, überall die Voraussetzungen für eine inklusive Beschulung zu schaffen. Soweit eine solche Verpflichtung angestrebt wird, stellt dies eine neue gesetzliche Aufgabe dar, da die Schulträger gemäß §§ 102, 110, 111 SchulG M-V verpflichtet sind, den Sachbedarf des Schulbetriebs zu decken und das Verwaltungs- und Hilfspersonal zu stellen. Damit wäre der Gesetzgeber verpflichtet zu prüfen, ob und

²⁸ Bis zur sechsten Klasse sind den Schülerinnen und Schüler bis zu zwei Kilometer Fuß- oder Radweg zuzumuten. Ältere Schülerinnen und Schüler müssen bis zu vier Kilometer Wegstrecke allein bewältigen.

welche Kostenfolgen sich daraus ergeben. Dies gilt auch für verbindliche Festlegungen bzgl. der Mindestanforderungen an die räumliche und sächliche Ausstattung.

Herausforderungen:

Bei einer eventuellen landesrechtlichen Neureglung der Beschulung in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung sind mit Blick auf die kommunalen Selbstverwaltungsaufgaben konnexitätsrelevante Mehrbelastungen zu prüfen. Möglicherweise sind die einzelnen Schulträger aufgrund der unterschiedlichen Ausstattungen auch unterschiedlich von Mehrbelastungen betroffen.

Kapitel 5

5 Frühkindliche Bildung

Die frühkindliche Bildung stellt nicht nur für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems, sondern für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sowie für das erfolgreiche (schulische) Lernen insgesamt ein wichtiges Fundament dar. Obgleich der Expertenkommission dies bewusst ist, erlauben die fachliche Zusammensetzung sowie der enge zeitliche Rahmen nicht, auf alle Aspekte des Themenbereiches in adäquater Gründlichkeit einzugehen. Die Expertenkommission beschränkt sich daher für den Bereich frühkindliche Bildung und Erziehung auf einige wesentliche Aspekte und empfiehlt nachfolgend dringend, eine Arbeitsgruppe einzusetzen, um diesem Thema die notwendige Aufmerksamkeit zu geben.

5.1 Der Zugang zur Kindertageseinrichtung für behinderte Kinder

An das von der BRK verfolgte grundsätzliche neue Leitbild der Inklusion müssen sich auch die Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflegestellen sowie die Strukturen der Kindertagesförderung zur Förderung der individuellen Bedürfnisse aller Kinder anpassen.

Die in Mecklenburg-Vorpommern vorhandenen Strukturen ermöglichen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht die vollumfängliche Teilhabe behinderter Kinder im Bereich der Kindertagesförderung.

Die erste Voraussetzung dafür, dass das Menschenrecht auf inklusive frühkindlichen Bildung umgesetzt wird, besteht darin, dass Kinder mit Behinderung mit ihren Bedürfnissen²⁹ von Anfang an einbezogen und gar nicht erst ausgegrenzt werden. Die Individualität und Vielfalt der Kinder ist anzuerkennen und wertzuschätzen.³⁰

²⁹ „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben [...] – unabhängig von der Art und Schwere ihrer Behinderung – Bedürfnisse wie sie jedes Kind entwickelt. Es ist daher aus Kindersicht sinnvoll, alle Leistungen für Kinder unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe zusammenzufassen („Große Lösung“), BT Drs. Kinderkommission 17/08, S. 2. Auch der 13. Kinder- und Jugendhilfebericht plädiert für die „Große Lösung“.

³⁰ BT Drs. Kinderkommission 17/08. Auch wenn hier in erster Linie von Kindern mit Behinderung die Rede ist, ist der Expertenkommission bewusst, dass Inklusion sich nicht nur auf Menschen mit Behinderungen bezieht, sondern auf alle Menschen – sowohl auf sozial benachteiligte Menschen und Menschen mit Migrationshintergrund als auch beispielsweise auf Menschen

Damit dies gelingen kann und damit auch die besonderen Bedürfnisse, die Kinder mit Behinderungen haben, befriedigt werden, müssen die Voraussetzungen geschaffen werden (BT Drs. Kinderkommission 17/08, S. 2 f).

Die Verpflichtung zur integrativen Förderung in § 22 a Abs. 4 SGB VIII „hat sich somit im Lichte der UN-Konvention für Menschen mit Behinderungen nochmals verstärkt. Es ist staatlicherseits sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen mit anderen Kindern in integrativ arbeitenden Gruppen gefördert werden“ (Baulig, Deiters & Krenz, 2008, S. 10).

„Kinder mit Behinderung sollen an allen Aktivitäten und Angeboten für Kinder, die nicht behindert sind, partizipieren (Grundsatz der uneingeschränkten Teilhabe; vgl. § 4 Abs. 3, § 19 Abs. 3 SGB IX). Deshalb müssen an die Stelle von segregierenden integrative Formen der Förderung treten“ (Struck, 2011) Die Leistungserbringung in integrativen Einrichtungen soll dabei die Regel, diejenige in Sondereinrichtungen die Ausnahme darstellen.

Zwar steigt die Zahl der integrativen Einrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern seit 2006 kontinuierlich an, so dass sie im Jahr 2010 bei 212 Einrichtungen lag, was einem Anteil von 21 % an allen Kindertageseinrichtungen entsprach (Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales Mecklenburg-Vorpommern, 2011, S. 11). Würde man behinderte Kinder in Mecklenburg-Vorpommern weiterhin in der Regel auf diese verhältnismäßig wenigen speziellen integrativen Einrichtungen verweisen, könnten behinderte Kinder nicht uneingeschränkt teilhaben. Die Auswahl der Kindertageseinrichtung und damit die Möglichkeit der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Wohnumfeld wären für ein behindertes Kind gegenüber einem nicht behinderten Kind sehr eingeschränkt. Eine solche Benachteiligung ist unzulässig. Daher soll ein behindertes Kind nicht auf eine sog. „Integrative Kindertageseinrichtung“ oder auf eine „Integrative Gruppe“ verwiesen werden. Vielmehr muss auch einem behinderten Kind grundsätzlich jede Kindertageseinrichtung³¹ und jede Gruppe in einer Kindertageseinrichtung offen stehen, sofern dadurch nicht das Wohl des behinderten Kindes, aber auch das Wohl der nicht behinderten Kinder gefährdet ist.

Zwar werden nach § 2 Absätze 6 und 8 KiföG M-V Kinder mit Behinderungen nicht auf spezielle integrative Einrichtungen verwiesen; gem. § 10 Abs. 6 KiföG M-V werden aber nur in integrativen Gruppen und Sonderkindergärten zusätzlich zu den Fachkräf-

mit einer besonderen Begabung. Die Expertenkommission begrüßt das Konzept der Inklusion für alle Menschen.

³¹ Zu Kindertageseinrichtungen zählen Kindertagesstätten, Krippen, Kindergärten und Horte, § 2 Abs. 1 Satz 1 KiföG M-V.

ten nach § 11 Abs. 2 staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher mit einer sonderpädagogischen Zusatzausbildung, staatlich anerkannte Heilerziehungspflegerinnen oder Heilerziehungspfleger gesetzlich vorgeschrieben. In integrativen Kindertageseinrichtungen werden neben der pädagogischen und sonderpädagogischen Förderung auch medizinisch therapeutische Leistungen als Komplexleistungen angeboten. Dabei werden die Leistungen für die zusätzliche pädagogische Fachkraft nach dem Landesrahmenvertrag für Mecklenburg-Vorpommern nach § 79 Abs. 1 SGB XII für stationäre und teilstationäre Einrichtungen zwischen den Vereinigungen der Träger von Einrichtungen und den Sozialhilfeträgern geregelt. In der Anlage 9 wird für integrative Kindertagesstätten leistungsmäßig zugrunde gelegt, dass bei einer Gruppe von 15 Kindern, davon 4 Kinder mit Behinderung, als personelle Ausstattung aus den Leistungen der Eingliederungshilfe ein/e Erzieher/innen mit sonderpädagogischer Zusatzqualifikation (oder ein/e Heilerzieher/in oder ein/e Heilpädagoge/in) finanziert wird, d. h. diese Fachkraft kommt zur Regelleistung der Kindertagesförderung hinzu. Die medizinisch therapeutischen Leistungen werden über die Krankenkassen abgerechnet.

Die Expertenkommission empfiehlt, § 10 Abs. 6 KiföG M-V unter Beachtung des Konexitätsprinzips derart zu überarbeiten, dass Kinder mit Behinderung nicht nur in einzelnen speziellen Kindertageseinrichtungen oder Gruppen (Integrative Gruppe, integrative Kindertageseinrichtung oder Sonderkindergarten) besonders gefördert werden können. Jedes Kind soll in jeder Einrichtung willkommen sein. Ein entsprechender Personaleinsatz soll daher in der Einrichtung bzw. in der Gruppe erfolgen können, die die Eltern nach ihrem pädagogischen Konzept, der örtlichen Lage und nicht nur nach der Klassifizierung ausgewählt haben.

Die Möglichkeit einer Integration in eine Regeleinrichtung, sog. „Einzelintegration“, ist zwar gemäß § 2 Abs. 8 KiföG M-V vorgesehen, sie scheitert in der Praxis³² aber regelmäßig an der finanziellen Umsetzung.³³

Sofern Einzelintegration erfolgt und nicht mit einem Verweis auf die Möglichkeit der Frühförderung abgelehnt wird, erfolgt sie nach Auskunft von Praktikern oft nicht mit Fachkräften im Sinne von § 11 Abs. 2 KiföG M-V bzw. nicht einmal mit Assistenzkräf-

³² Solche Fälle sind z. B. bekannt in: der kreisfreien Stadt Schwerin, im Landkreis Demmin, im Landkreis Vorpommern-Rügen, wo die Kreisstadt Stralsund sogar vorgibt, wie viele Plätze maximal als integrative Plätze vorgehalten werden dürfen (i. d. F. Beschränkung auf 20 integrative Gruppen).

³³ Inwieweit Leistungen des persönlichen Budgets hier einsetzbar sind, ist zu prüfen. Im letzteren Fall ist, wegen des fehlenden Fachkräftegebots beim persönlichen Budget, im Rahmen einer Arbeitsgruppe zu prüfen, ob das ein geeigneter Weg sein kann.

ten im Sinne von § 11 Abs. 3 KiföG M-V.³⁴ Gemäß § 10 Abs. 6 KiföG M-V sind Fachkräfte mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung und staatlich anerkannte Heilerziehungspflegerinnen oder Heilerziehungspfleger nur in integrativen Gruppen und Sonderkindergärten, nicht jedoch in Regeleinrichtungen einzusetzen. Mit dieser (Nicht-)Regelung wird behinderten Kindern eine eigenverantwortliche und selbstbestimmte Teilhabe erschwert, ja sogar unmöglich gemacht. Inwiefern das zulässig ist, wäre vor dem Hintergrund der Gewährleistung des Kindeswohls durch den zuständigen örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Einzelfall zu prüfen.

5.2 Beobachtung und Dokumentation

Kinder, die bereits vor dem Eintritt in die Schule auffällig werden, tragen ein erhöhtes Risiko für eine ungünstige Schulkarriere. Verschiedene Studien zeigen, dass etwa 12 % bis 15 % aller Kinder deutliche Probleme in Bereichen wie kognitive, sprachliche, motorische und sozial-emotionale Entwicklung aufweisen und bereits vor Schulbeginn besonderer entwicklungsfördernder Hilfen bedürfen (z. B. Koch, Hartke & Blumenthal, 2009).³⁵ Dieser Erkenntnis gegenüber steht eine Praxis, in der es noch zu wenig gelingt, diese Kinder systematisch frühzeitig zu erkennen, zu fördern und auf die Bewältigung der schulischen Anforderungen vorzubereiten.

Das Land M-V reagierte auf die sich daraus ergebenden bildungspolitischen Anforderungen mit einer Neufassung (2010) des Kindertagesförderungsgesetzes (KiföG M-V) sowie mit einer neu erstellten Bildungskonzeption für 0- bis 10-Jährige. Einen besonders hohen Stellenwert haben im KiföG M-V die Beobachtung von Entwicklungsverläufen, ihre Dokumentation und das frühe Erkennen von Risiken. So heißt es im KiföG M-V § 1, Absatz 5: „Grundlage der individuellen Förderung ist in allen Altersstufen eine alltagsintegrierte Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Entwicklungsprozesses. Spätestens drei Monate nach Eintritt des Kindes in den Kindergarten erfolgt regelmäßig eine Beobachtung und Dokumentation auf Basis landesweit verbindlich festgelegter Verfahren.“ Die Verordnung über die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der individuellen Förderung umschreibt in § 1 (Absätze 1 bis 3) detailliert das

³⁴ ... sondern mit Integrationsbetreuern oder Integrationshelfern, z. B. Köchin (Landkreis Vorpommern-Rügen) oder völlig unausgebildeten Helfern.

³⁵ Diese Angaben wurden anhand bestimmter (bei Koch, Hartke & Blumenthal, 2009) ausgewiesener Kriterien erhoben. Diese Kinder sind nicht als identisch mit jenen zu verstehen, die späterhin sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen LES haben. Letztere sind in diesem Bericht mit 6 % ausgewiesen. Vielmehr ist die Angabe 12-15 % zu verstehen als Hinweis auf Entwicklungsunterschiede, die eine individuelle Förderung dringend notwendig machen, damit sonderpädagogischem Förderbedarf vorgebeugt werden kann.

Vorgehen: (1) „Grundlage der individuellen Förderung aller Kinder ... ist eine alltagsintegrierte Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Entwicklungsprozesses (Portfolioarbeit). Diese Beobachtung und Dokumentation erfolgt unter Anwendung wissenschaftlich anerkannter Verfahren“. ... (2) „Ergänzend zur alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation ... kann der Entwicklungsstand der Kinder hinsichtlich ihrer altersgerechten, sozialen, kognitiven, emotionalen und körperlichen Entwicklung nach dem Verfahren des Dortmunder Entwicklungsscreenings für den Kindergarten (DESK 3-6) festgestellt werden.“ ... (3) „Über die Auswahl der Verfahren nach Absatz 1 und deren Kombination mit dem Verfahren nach Absatz 2 entscheiden die Träger der Kindertageseinrichtungen in Abstimmung mit den Fachkräften oder die Tagespflegepersonen in Zusammenarbeit mit der zuständigen Fach- und Praxisberatung.“ (KiföG M-V, 2010)

Grundsätzlich entsprechen diese Ansätze dem aktuellen wissenschaftlichen Konsens, dass eine gezielte Förderung von Kindern so früh wie möglich beginnen muss. Der aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisstand über (sonder-)pädagogische und psychologische Prävention spricht über eine verstärkte individuelle Förderung aller Kinder hinaus jedoch ebenso für eine zusätzliche Förderung von Kindern, bei denen besondere Entwicklungsrisiken vorliegen. Notwendige Voraussetzung einer erfolgreichen frühen Förderung sind das Erfassen des kindlichen Entwicklungsstandes sowie die Identifikation von Entwicklungsproblemen bzw. Risiken. Notwendig dazu sind Verfahren, die den wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechen. Die im KiföG M-V postulierte alltagsintegrierte Beobachtung und Dokumentation stößt dort an ihre Grenzen, wo die Beobachtungsverfahren den wissenschaftlichen Gütekriterien nicht entsprechen. In der gegenwärtigen Praxis zeigt sich, dass das Spektrum der eingesetzten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sehr breit ist. Es reicht von informellen, durch die Einrichtungen selbst erstellten, bis hin zu standardisierten und an großen Kindergruppen normierten Verfahren. Ebenso zeigt sich, dass die Abstände der Durchführung sehr unterschiedlich sind. Grundsätzlich kann also nicht davon ausgegangen werden, dass in allen Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege den Gütekriterien entsprechende Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren eingesetzt und damit Risiken tatsächlich so früh und so objektiv wie möglich erfasst werden. Zwar empfiehlt das KiföG M-V in § 1 Absatz 2 die Durchführung eines den Gütekriterien entsprechenden Verfahrens (i. d. F. DESK 3 bis 6) und verknüpft damit sogar besondere Zuwendungen (siehe BeDoVO § 1 Absatz 1), diese werden in der gegenwärtigen Praxis jedoch bisher selten angenommen (siehe Kap. 4). Bisher haben lediglich 100 Kindertageseinrichtungen von dem nach § 18 Abs. 5 Satz 2 KiföG M-V zur Verfügung gestellten Mitteln partizipieren können. Lediglich 735 Kinder wurden nach dem DESK erfasst. Leider wird

somit das Potenzial, dass ca. 97 % der 3- bis 6-jährigen Kinder in M-V eine Kindertageseinrichtung besuchen und somit die Möglichkeit bestünde, bereits frühzeitig pädagogische Fördermaßnahmen einzusetzen, noch zu wenig genutzt.

Die alltagsintegrierte Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse sollte ein selbstverständliches Merkmal guter pädagogischer Praxis sein und ist nicht zu verwechseln mit der objektiven Erkennung von Entwicklungsproblemen oder gar einer diagnostischen Abklärung. Die Kommission empfiehlt daher, dass die alltagsintegrierte Beobachtung und regelmäßige Dokumentation von Entwicklungsverläufen verbindlich durch ein standardisiertes und normiertes Screening-Verfahren ergänzt wird.³⁶

Dieses Verfahren soll in regelmäßigen Abständen den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder objektiviert überprüfen und somit dafür sorgen, dass Entwicklungsprobleme bzw. Risiken früh erkannt werden. Gleichzeitig soll es durch die regelmäßige Anwendung die Darstellung von Entwicklungsverläufen ermöglichen und Grundlage einer gezielten individuellen Förderung des Kindes sein.

Aus diesem Vorschlag ergibt sich ein dreistufiges Vorgehen:

1. Kontinuierliche prozessbegleitende Beobachtung und Dokumentation durch die Fachkraft (Portfolioarbeit). Selbstverständlich für den Alltag in der Kindertageseinrichtung und auch in der Kindertagespflege. Regelmäßige Elterngespräche über den Stand der Entwicklung des Kindes sowie seiner optimalen Förderung (nach § 10 Abs. 3 insbesondere Ziffer 4 bis 6 und im Sinne von Elternpartnerschaften, siehe Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern).

Für jedes Kind ist ein Portfolio zu führen, in dem die Förderpläne und -maßnahmen sowie die Ergebnisse der Förderung zu hinterlegen sind.

³⁶ Screeningverfahren sind auf bestimmte Kriterien ausgerichtete orientierende Siebttests. I. d. F. geht es um systematische Verfahren die das Ziel haben, Kinder mit Förderbedarf in verschiedenen Entwicklungsbereichen zu identifizieren. Screeningverfahren ermöglichen eine frühe Angabe zur Wahrscheinlichkeit des Vorliegens von Risikofaktoren i. S. von „auffällig“ bzw. „nicht auffällig“, eine detaillierte diagnostische Abklärung ist mit Screeningverfahren dahingegen nicht möglich. In diesem Sinne können Screenings als Vorsorgeuntersuchung bezeichnet werden.

2. Mindestens jährlicher Einsatz eines Screeningverfahrens zur Erkennung von Problemen bzw. Risiken und/oder Begabungen. Basierend auf den Ergebnissen der Screeningverfahren werden Ziele der individuellen Förderung festgelegt und solche eingeleitet. Selbstverständlich sind eine alltagsintegrierte Förderung sowie Elterngespräche und Beratung.³⁷

Wenn bei Kindern hierbei eine Auffälligkeit in Form einer Abweichung der festgestellten Kompetenz vom wünschenswerten Entwicklungsstand und damit ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, sind die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und die Tagespflegepersonen verpflichtet, für jedes Kind einen individuellen Förderplan mit geeigneten Förderinstrumenten, Zielen und Förderzeiträumen zu entwickeln. Dieser Förderplan dient gleichzeitig der Dokumentation und wird im Portfolio abgelegt. Dies soll erstmalig spätestens 3 Monate nach Eintritt des Kindes in den Kindergarten erfolgen (vgl. § 1 Abs. 5 Satz 2 KiföG M-V). Für die Tagespflege steht eine solche Regelung aus.

Weiter ist vorgeschrieben, dass regelmäßig auf Basis landesweit verbindlich festgelegter Verfahren die Entwicklung des Kindes zu beobachten und zu dokumentieren ist. Auf dieser Grundlage und der Bildungskonzeption erfolgt die (gezielte) individuelle Förderung des Kindes. Nach Durchführung und Beendigung der gewählten Fördermaßnahmen – spätestens zum Zeitpunkt der jährlichen Diagnostik der Entwicklungsstände – sollte nachweisbar sein und erneut dokumentiert werden, inwieweit sich das zuvor beschriebene Entwicklungsdefizit verändert hat und wie die weitere individuelle Förderung anhand eines angepassten Förderplanes erfolgt.

Ein Instrument zur Entwicklungsdokumentation muss zahlreichen Anforderungen genügen: Das Instrument muss zunächst einmal so gestaltet sein, dass die Anwendbarkeit durch das pädagogische Personal in den Kindertageseinrichtungen gewährleistet ist. Darüber hinaus muss das Verfahren generell eine transparente, vergleichbare Dokumentation der Entwicklungsprozesse ermöglichen und valide Kenngrößen liefern, die eine konkrete Entscheidung über eine notwendige individuelle Förderung des jeweiligen Kindes zulassen.

Die Kommission empfiehlt aus diesen Gründen die Anwendung eines standardisierten, normierten Verfahrens, da nur durch ein solches die notwendige Objektivität gewährleistet ist!

³⁷ In den weiteren Ausführungen wird ausschließlich auf die Interventionen bei Problemen bzw. Risiken näher eingegangen, wobei bei Hochbegabungen ähnlich oder analog zu verfahren ist.

Die Erhebung sollte in normale Alltagssituationen eingebunden sein und mindestens einmal jährlich erfolgen. Die erste Erhebung erfolgt spätestens 3 Monate nach Eintritt des Kindes in die Kindertageseinrichtung. Die Ergebnisse des Screenings sind im Portfolio (siehe 1) festzuhalten. Das Portfolio ist jedem Kind und jedem Personensorgeberechtigten jederzeit zugänglich zu machen.

„Die Arbeit mit dem Portfolio und die Analyse der darin gesammelten empirischen Bildungsdokumente sind ein wesentlicher Ansatzpunkt der Sicherung von Bildungsqualität. Portfolios sind jeweiliger Ausgangspunkt für Deutungs-, Verstehens- und Erklärungsprozesse von Bildung. ... Sie sind, als Prozess gedacht, die Basis individueller Bildungspläne, Kompetenzfeststellungen und Handlungsplanungen für jedes einzelne Kind“ (Expertenkommission Zukunft der Erziehung und Bildung M-V, 2008).³⁸

3. Ergeben sich aus den Screenings Hinweise auf gravierende Entwicklungsverzögerungen erfolgt eine Diagnostik mit standardisierten Testverfahren. Diese diagnostische Absicherung erfolgt nur bei Kindern mit Bedarf an besonderer Förderung.³⁹ Sollte sich dabei, aufgrund gravierender Entwicklungsverzögerungen, die Notwendigkeit einer besonderen Förderung bestätigen, sind geeignete Institutionen (z. B. die Frühförderung, siehe Abschnitt 5.4) einzubeziehen.

Bei der Implementierung eines oben vorgeschlagenen Systems zum frühen Erkennen von Entwicklungsproblemen oder Risiken sowie zur frühen individuellen Förderung ist die Qualifikation des pädagogischen Personals von entscheidender Bedeutung. Die Fachkräfte müssen befähigt sein, die individuellen Entwicklungsstände der Kinder systematisch und vergleichbar zu erfassen und ggf. Förderbedarfe zu identifizieren. Hierbei sind die relevanten Inhalte der Bildungskonzeption sowie mögliche Instrumente zur Diagnose, Dokumentation und individuellen Förderung obligatorisches Wissen für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen. Diese Kenntnisse müssen nicht nur den aktuell in der Ausbildung befindlichen Erziehern zuteilwerden (Prüfung und ggf. Erweiterung der Curricula der Erzieher(innen)ausbildung), sondern sich ebenfalls von den bereits praktizierenden Fachkräften sowie sämtlichen Fach- und Praxisberatern in Form von

³⁸ Auf die Beobachtung, Dokumentation und Förderung hochbegabter Kinder wird in diesem Bericht nicht gesondert eingegangen. Diesbezüglich sei auf die Empfehlungen der Expertenkommission 2008 verwiesen. Expertenkommission Zukunft der Erziehung und Bildung unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens in Mecklenburg-Vorpommern, 2008.

³⁹ Diese Diagnostik kann nur von dazu berechtigten Personen (Sonderpäd., Psychologen...) durchgeführt werden, solange sie nicht fest in der Ausbildungsstruktur der Erzieherinnen verankert ist.

Fort- und Weiterbildungen angeeignet werden. Hinsichtlich der Handhabung der angefertigten Dokumentationen müssen auch die Grundschulpädagogen in diese Fortbildungen mit einbezogen werden. Problematisch erscheint, dass als Fachkräfte nicht mehr nur „Staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher“ für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen zugelassen sind, sondern der Katalog in § 11 Abs. 2 wesentlich erweitert wurde. Es ist zu sichern, dass alle dort genannten Fachkräfte die hier dargestellten Anforderungen erfüllen. Auch für die Tagespflegepersonen sind im Interesse der Kinder analoge Regelungen zu treffen.

Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern ist nach § 11a Abs. 4 KiföG M-V verpflichtet, verbindliche Standards für die Curricula der Aus-, Fort- und Weiterbildung und die Zertifizierung von Bildungsangeboten zu erarbeiten, welche noch im Jahr 2012 veröffentlicht werden sollen. Das dargestellte Vorgehen muss in dieses Curriculum aufgenommen und als Standard definiert werden. Analog gelten diese Aussagen auch für die Fach- und Praxisberatung.

5.3 Förderung

Grundsätzliches Ziel ist die optimale Förderung aller Kinder im inklusiven Setting in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege und die Ermöglichung eines erfolgreichen Übergangs in die ebenfalls inklusive Schule. Der aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisstand über (sonder-)pädagogische und psychologische Prävention spricht eindeutig für eine verstärkte individuelle Förderung aller Kinder.

Auf Basis der Einschätzungen des kindlichen Entwicklungsstandes in den Bereichen Kognition, Sprache, Motorik und sozial-emotionales Verhalten sollen individuelle, stärkenorientierte Fördermaßnahmen abgeleitet, qualifiziert durchgeführt und ihre Erfolge kontinuierlich überprüft werden. Ergänzend sollte im letzten Jahr im Kindergarten vor der Einschulung besonderes Augenmerk auf die Entwicklung schulnaher Kompetenzen (Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern, Kapitel: Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule) gelegt werden.

„Individuelle Förderung aller Kinder“ ist nur realisierbar, wenn sie als alltagsintegrierte Förderung gestaltet wird. In diesem Sinne sind Fachkräfte zu befähigen, im Alltag der Kinder Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie zu den individuellen Entwicklungsständen der Kinder passen und somit von den Kindern gern und motiviert wahrgenommen werden. Dazu gehört die Fähigkeit, Gelegenheiten für Bildung in Alltagssituationen zu erkennen, sie aufzugreifen und differenzierte Angebote für unterschiedliche

Entwicklungsstände und Interessenlagen der Kinder didaktisch aufzubereiten. Hier liegen in der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen deutliche Entwicklungspotenziale, die bisher nur unzureichend genutzt werden (vgl. z. B. für den sprachlichen Bereich Girolametto et al., 2006). Aus diesem Grunde sind Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zwingend erforderlich.

Ebenso ist zu überprüfen, inwieweit die aktuellen, personellen Rahmenbedingungen in M-V den (international) fachlich anerkannten Maßstäben entsprechen (vgl. z. B. Fthenakis, 2004, S. 219, S. 221; BMFSFJ, 2003, S. 75 f.; Bock-Famulla, 2008, S. 88).

5.4 Institutionalisierte Frühförderung

Die Frühförderung versteht sich als Maßnahme, Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder bestehenden bzw. drohenden Behinderungen in ihrer Entwicklung zu fördern. Sie ist seit ihrer Entstehung immer ein zusätzliches Angebot gewesen, welches sich erst dadurch notwendig gemacht hat, dass Eltern Unterstützung brauchten bzw. die Kindertageseinrichtungen der Aufgaben einer gezielten, individuellen Förderung nicht gewachsen waren. Zudem ist die Genese der Frühförderung (gerade in den alten Bundesländern) in engem Zusammenhang mit der Inanspruchnahme der Kindertageseinrichtungen zu betrachten, die sich erst im Verlauf der letzten Jahrzehnte stark geändert hat. Die bundesweit und ebenso in M-V stetig wachsende Inanspruchnahme der Frühförderung liegt möglicherweise darin begründet, dass mit zunehmender Tendenz ein Problem (nämlich „Problemkinder“) aus den Kindertageseinrichtungen „ausgelagert“ wurde, weil man sich (aus fachlichen und aus Ressourcengründen) nicht in der Lage sah, diesen Kindern gerecht zu werden.

Die Befürchtung, dass in inklusiv arbeitenden Einrichtungen den Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen (bzw. den Tagespflegepersonen) Aufgaben der institutionalisierten Frühförderung übertragen werden, besteht nur dann, wenn unklar ist, ab wann eine Kindertageseinrichtung bzw. die Kindertagespflege den benötigten Unterstützungsbedarf eines Kindes nicht mehr leisten kann. Dies darf aber nicht durch mangelnde fachliche oder finanzielle Ressourcen bestimmt sein, sondern muss auf einer fachlichen Basis beruhen, die die Aufgabenbereiche von allgemeiner Kindertagesförderung und Frühförderung klar trennt sowie eine Kooperation zwischen beiden Institutionen verbindlich festlegt.

Eine anregungsreiche frühkindliche Bildungs- und Erziehungsarbeit sollte ganz selbstverständlich allen Kindern und zwar in erster (Aufgaben-)Instanz durch die Kindertageseinrichtung (bzw. im Bedarfsfall durch die Kindertagespflege) zu Gute kommen. Lediglich bei Kindern, bei denen eine Behinderung vorliegt bzw. die besonderen Risiken einer Entwicklungsgefährdung ausgesetzt sind, welche durch Kindertagesförderung nicht mehr kompensiert werden kann, liegt eine Indikation für zusätzliche Förderung durch die Frühförderung vor. Sofern die Indikationen für Frühförderung erfüllt sind, findet diese Förderung zusätzlich zur Kindertagesförderung in der Frühförderstelle, beim Kind zu Hause oder in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege statt. Eine Indikation wird ausschließlich durch Sozialpädiatrische Zentren (SPZ) bzw. weiteren zum Diagnostizieren autorisierten Personen festgestellt. So ist es vom Gesetzgeber angelegt und muss gängige Praxis sein.

Wenn die Kindertageseinrichtungen ihrer Aufgabe einer individuellen Förderung (durch mehr Fachlichkeit und mehr Ressourcen) nachkommen und dabei, sowohl durch präventive als auch durch fördernde Maßnahmen erfolgreich sind, könnte es durchaus zu einer Verringerung der Zahl der Kinder führen, die eine gezielte Frühförderung benötigen. Leichte Entwicklungsverzögerungen könnten in den Kindertageseinrichtungen kompensiert werden. Somit stünden den Kindern, deren Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen so ausgeprägt sind, dass sie einer zusätzlichen Förderung bedürfen, mehr Ressourcen zur Verfügung und die Frühförderung könnte wieder ihrer eigentlichen Aufgabe, nämlich der zusätzlichen Förderung (stark beeinträchtigter Kinder, behinderte und von Behinderung bedrohter Kinder) nachkommen.

Frühförderung ersetzt nämlich ebenso wenig die anregungsreiche frühkindliche Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtung, wie die Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtung die Frühförderung ersetzt. Vielmehr wäre an dieser Stelle eine engere Kooperation dringend erforderlich. Erst durch diese Kooperation kann sich das große Potenzial, welches im Nebeneinander zweier sich ergänzender Angebote liegt, für die Förderung möglichst vieler Kinder mit unterschiedlichen Problemen unterschiedlicher Schweregrade fruchtbar gemacht werden.

5.5 Der Übergang vom Kindergarten in die Schule

Ziel der Gestaltung des Übergangs ist es, dass das Kind Kompetenzen erwirbt, die es befähigen, die neuen Anforderungen und Aufgaben beim Wechsel in die Schule zu bewältigen.

Grundlage der individuellen Förderung in Mecklenburg-Vorpommern ist, nach § 1 Abs. 3 Satz 1 KiföG M-V die „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V“. Sie ist die Grundlage der pädagogischen Arbeit in den Bereichen Kinderkrippe, Kindergarten, Hort, Kindertagespflege. Sie ist mit den Rahmenplänen der Grundschulen abgestimmt. Ein Kapitel befasst sich speziell mit der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule.

Neben den in diesem Kapitel der Bildungskonzeption aufgezeigten Formen und Methoden einer notwendigen Zusammenarbeit ist besonders wichtig:

- von Kindertageseinrichtungen und Schule gemeinsam gestaltete, regelmäßige Themenabende zur Erläuterung, wie Kinder lernen und wie die Förderung gestaltet werden kann,
- Entwicklungsgespräche mit Eltern zur Planung und Begleitung der weiteren Förderung des Kindes, z. B. Weiterführung von Sprachförderung außerhalb der Schulzeit,
- Kindertageseinrichtungen und Schulen informieren sich gegenseitig über ihre Konzepte und Schulprogramme und klären ihr pädagogisches Selbstverständnis und Handeln (Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V, Übergänge gestalten, Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule, S. 6 f).

Dazu legen Kindertageseinrichtungen und Schulen gemeinsame Ziele fest und organisieren im Rahmen ihrer Jahresplanungen Vorhaben und Aktivitäten, die sie gemeinsam verwirklichen wollen, wie z. B. Konferenzen oder den wechselseitigen Einsatz von Fachkräften (Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V, Übergänge gestalten, Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule, S. 7).

Kindertageseinrichtungen und Schulen klären und stimmen die gegenseitigen Erwartungen hinsichtlich der vorhandenen bzw. zu entwickelnden Kompetenzen und des Lernverhaltens der Kinder ab. Grundsätzliche Fragen sollten geklärt und in Kooperationsvereinbarungen unter Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten abgeschlossen und umgesetzt werden. Dort, wo mehrere Kindertageseinrichtungen und Schulen regional zusammenarbeiten können, wird empfohlen, sich gemeinsam abzustimmen und einrichtungsübergreifend zusammenzuarbeiten.

Die Bedingungen für Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Schule sind sehr vielfältig, hängen sie doch von unterschiedlichen organisatorischen, personellen, räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen ab. Auf der personellen Ebene kommt den zeitlichen Ressourcen, die zur Erfüllung der Aufgaben bei der Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs den Fach- und Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden, eine besondere Bedeutung zu, hier sind Handlungsspielräume zu eröffnen.⁴⁰

Derzeit erfolgt in M-V sowohl eine medizinische als auch eine pädagogische Schuleingangsuntersuchung. Neben der medizinischen Schuleingangsuntersuchung findet im 60. - 64. Lebensmonat die Früherkennungsuntersuchung U 9 statt. Sowohl die Schuleingangsuntersuchung als auch die U 9 beziehen sich auf den Gesundheitszustand des einzuschulenden Kindes. Um die Belastungen der Kinder durch (redundante) Untersuchungen entgegenzuwirken, empfiehlt die Expertenkommission, dass die medizinische Schuleingangsuntersuchung entfallen kann, wenn die Eltern einen Nachweis über die absolvierte U 9 vorlegen können.

Die pädagogischen Schuleingangsüberprüfungen werden derzeit durch die zuständige wohnortnahe Grundschule durchgeführt. Diese Untersuchungen dienen 1. der „Aufteilung der Kinder“ auf unterschiedliche Bildungsgänge (z. B. DFK) und 2. dazu, der Grundschule erste Hinweise auf Stärken und Förderbedürfnisse der Kinder zu ermöglichen. Diese Schuleingangsüberprüfungen sind bisher weder in Verfahren noch in Verfahrensweise standardisiert. In einem inklusiv orientierten Bildungssystem verliert diese Untersuchung bezüglich 1. ihre Funktion. Folgt man zudem der Logik der unter 5.2 dargestellten Schrittfolge der Beobachtung und Dokumentation, liegen mit den Ergebnissen eines in der Kindertageseinrichtung durchgeführten standardisierten Verfahrens bereits belastbare Hinweise auf Stärken und Förderbedürfnisse der Kinder vor, die

⁴⁰ So sind in der gängigen Praxis alle Grundschullehrer Klassenleiter. Damit gestalten sie den Übergang ihrer zukünftigen Erstklässler vom Kindergarten in die Grundschule sowie gleichzeitig den Übergang der Klasse 4 in die weiterführende Schule mit, was sich in Zeitkontingenten widerspiegeln muss.

durch die Grundschule genutzt werden können, ohne das Kind einer erneuten Überprüfung zu unterziehen. Die Schuleingangsüberprüfungen der Grundschule können, sobald solche Befunde vorliegen, somit ganz entfallen. Notwendige Voraussetzungen zur Erreichung dieses Ziels ist eine qualitativ hochwertige Portfolioarbeit in allen Kitas, die Verwendung geeigneter standardisierter Verfahren sowie die Klärung der rechtlichen Rahmenbedingungen zur Weitergabe von Daten.

Kinder, die keine Kindertageseinrichtung besuchen und für die solcherart Befunde nicht vorliegen, sollten weiterhin zu einer päd. Überprüfung durch die entsprechende Grundschule eingeladen werden. Diese Untersuchung sollte in standardisierter (sowie in allen Schulamtsbereichen einheitlicher) Form durchgeführt werden.

Voraussetzung dafür ist allerdings die Möglichkeit zur Weiterleitung der Portfolios (inkl. standardisierter Entwicklungsbefunde, siehe 5.2) an die Grundschule. Die Expertenkommission empfiehlt, unter Einhaltung des Datenschutzes die rechtlichen Bedingungen dafür zu schaffen, dass die in den Kindertageseinrichtungen erhobenen Entwicklungsbefunde den Schulen zur Verfügung gestellt werden können. Gleiches gilt für Befunde/Berichte der Frühförderung. Die Bemühungen um eine frühe und gezielte Förderung könnten maßgeblich effektiviert werden, wenn die Folgeeinrichtungen sofort gezielt notwendige Fördermaßnahmen einleiten können. Eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales sowie dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern ist dafür eine unbedingte Voraussetzung.

Solange allerdings keine validen Befunde aus den Kindertageseinrichtungen vorliegen bzw. die notwendigen Voraussetzungen der Weiternutzung von Daten nicht bestehen, bleibt eine pädagogische Schuleingangsuntersuchung mit dem Ziel, eine valide Informationsbasis für eine frühzeitige gezielte Förderung zu schaffen, notwendig. Das heißt, in der Phase des Übergangs zur inklusiven Grundschule sollten Schuleingangsuntersuchungen bzw. förderungsorientierte Untersuchungen zu Schulbeginn in standardisierter (sowie in allen Schulamtsbereichen einheitlicher) Form durchgeführt werden.

5.6 Übergang vom Kindergarten in den Hort

In Horten werden Kinder vom Eintritt in die Schule bis zum Ende des Besuchs der Grundschule, in Ausnahmefällen längstens bis zum Ende der Jahrgangsstufe 6 gefördert, § 2 Abs. 5 KiföG M-V.

Der Hort hat einen eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Bildungs-, Entwicklungs- und Betreuungsauftrag: Das Angebot des Hortes entspricht dem Recht der Kinder auf freie Gestaltung von Raum und Zeit. Der bewusste Umgang der Mädchen und Jungen mit ihrer Freizeit steht im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.

Voraussetzung für die pädagogische Arbeit im Hort ist eine eigene Konzeption (zu den konzeptionelle Aussagen und grundsätzlichen Inhalte siehe: Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V, Konzeption zur Arbeit im Hort, S. 5). Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung der pädagogischen Arbeit müssen praktiziert werden, zum Beispiel:

- eine Kooperationsvereinbarung mit der/den Schule/n (zu den Eckpunkten einer Kooperationsvereinbarung siehe: Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V, Konzeption zur Arbeit im Hort, S. 10),
- eine Kooperationsvereinbarung mit dem Kindergarten/den Kindergärten,
- Erfahrungsaustausch der Fachkräfte und der Lehrkräfte – auch in gemeinsamen Fortbildungen,
- mindestens 1x im Jahr Entwicklungsgespräche mit den Eltern,
- Konzeption den Eltern bekanntmachen (Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V, Konzeption zur Arbeit im Hort, S. 9).

Die Rahmenbedingungen sollten sichern, dass über die gesamte Öffnungszeit eine gleichbleibende Qualität der pädagogischen Arbeit gegeben ist. Das Leistungsangebot des Hortes soll sich pädagogisch und organisatorisch nach den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien richten, § 10 Abs. 1 KiföG M-V. Das gilt insbesondere für die Öffnungszeiten des Hortes, so dass der Hort auch in der schulfreien Zeit geöffnet sein sollte, sofern die Eltern das Angebot benötigen.

Auch im Hort haben behinderte Kinder das Recht auf besondere Fürsorge und Förderung, damit sie aktiv am Leben teilnehmen können (Art. 23 Abs. 2 UN-Kinderrechtskonvention; Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern, Fundament Teil 4, Wertorientiert handelnde Kinder – Ethik/Religion/Philosophie, S. 4). Folglich hat sich auch im Hort die individuelle Förderung pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen, dem Entwicklungsstand und den Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und den Bedürfnissen ihrer Familien zu orientieren, § 1 Abs. 1 Satz 1 KiföG M-V.

Werden im Hort ein oder mehrere behinderte Kinder gefördert, sind auch im Hort gemäß § 10 Abs. 6 KiföG M-V in Abhängigkeit von der Behinderung der Kinder zusätzlich zur Fachkraft nach § 11 Abs. 2 KiföG M-V „Staatlich anerkannte Erzieherinnen oder Erzieher“ mit einer sonderpädagogischen Zusatzausbildung, „Staatlich anerkannte Heilerziehungspflegerinnen oder Heilerziehungspfleger“ einzusetzen. Alle in § 2 Abs. 1 KiföG M-V genannten Einrichtungen, wozu auch der Hort zählt, können entsprechend der Bedarfslage grundsätzlich integrativ arbeiten. Das bedeutet, dass diese integrativen Angebote auch mit den über das KiföG M-V bereitgestellten Finanzmitteln finanziert werden können (Baulig, Deiters & Krenz, 2008, S. 3).

Für die individuelle Förderung des Kindes ist es notwendig, dass Lernen auch im Hort fortgesetzt wird. Die Expertenkommission empfiehlt daher eine örtliche und inhaltliche Anbindung des Hortes an die Schule. Zwischen den Trägern der Horte sowie den Schulen sind Vereinbarungen abzuschließen, die – mit dem Ziel der individuellen Förderung – eine enge Kooperation zwischen Schule und Hort verbindlich regeln. Gleichzeitig ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Klassenleiterin und Klassenleiter bzw. Lehrkräften und der Hort-Fachkraft unabdingbar.

Insgesamt ist für den frühkindlichen Bereich zu konstatieren, dass eine deutliche Erschwernis für eine erfolgreiche Arbeit in den unterschiedlichen Zuständigkeiten besteht (Schule: Bildungsministerium, Frühkindlicher Bereich: Sozialministerium). Daher sei hier ausdrücklich auf die Notwendigkeit einer stärkeren fachlichen und organisatorischen Vernetzung zwischen den Ministerien hingewiesen!

Kapitel 6

6 Pädagogische Anforderungen an die inklusive Schule

Als inklusive Schule gelten Schulen, die alle Kinder bzw. Jugendlichen einer Region aufnehmen, unabhängig von ihren körperlichen, intellektuellen, sozialen, emotionalen und sprachlichen Voraussetzungen. Sie beziehen Kinder mit Behinderungen, von Behinderung bedrohte und hochbegabte sowie Kinder kultureller, ethnischer und religiöser Minderheiten und sozialer Randgruppen gleichberechtigt in ihren schulischen Alltag ein. Für Schüler mit besonderem bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf besteht ein gestuftes Unterstützungssystem, welches von geringfügigen Hilfen im Klassenraum bis hin zu Hilfen durch Sonderpädagogen und weiteren Spezialisten reicht.

Praktische Erfahrungen in Schulen und Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass die pädagogische Wirksamkeit einer Schule von insbesondere zwei Aspekten abhängt:

- der Gesamtatmosphäre, dem Schulklima – dem Ethos einer Schule sowie
- der Qualität einzelner Elemente wie z. B. Unterricht, Klassenführung und Förderung (Helmke & Weinert, 1997).

Soll die soziale Teilnahme und Bildung von Schüler(inne)n mit Behinderungen, von Behinderung bedrohten und benachteiligten Schüler(inne)n in einer inklusiven Schule gelingen, erfordert dies also ein entsprechendes Schulklima und einzelne qualitativ hochwertige, auf Inklusion ausgerichtete pädagogische Elemente an Schulen. Es gilt, eine Verbindung von einer kinder- bzw. jugendlichenfreundlichen Gesamtatmosphäre und von professioneller pädagogischer Arbeit – in Bereichen wie Unterricht, pädagogisch-psychologische/sonderpädagogische Diagnostik, unterrichtsintegrierte Förderung, Förderunterricht – herzustellen.

Im Folgenden wird zunächst erläutert, was unter einem inklusionsförderlichen Schulklima verstanden wird. Anschließend werden erforderliche einzelne Elemente einer inklusiven Schule beschrieben. Diese werden grob den Bereichen schulische Prävention, inklusionsförderlicher Unterricht, Beratung und Diagnostik zugeordnet. Spezifische Aussagen zu Qualitätsstandards in der Förderung bei spezifischen Störungen beziehungsweise Entwicklungsrisiken und -auffälligkeiten (z. B. bei Lese-Rechtschreib-

schwäche, Rechenschwäche, Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörungen, Autismus-Spektrum-Störungen, spezifische Sprachentwicklungsstörungen, Hochbegabung) finden sich in der einschlägigen Fachliteratur. Diese sind innerhalb von Prävention, inklusionsförderlichen Unterricht, Beratung sowie Diagnostik und Förderung zu realisieren.

6.1 Schulklima, Schulethos und schulische Gesamtatmosphäre

Innerhalb des Schulalltags wird täglich eine Vielzahl von pädagogischen Entscheidungen getroffen. Die Summe dieser Entscheidungen und der auf ihnen basierenden Handlungen bestimmen die Gesamtatmosphäre, das Klima und den Ethos einer Schule. Damit die Gesamtatmosphäre einer Schule sowohl die Bildung und Teilhabe von Schülerinnen und Schüler(inne)n mit Behinderungen, von Behinderung bedrohten und anderweitig benachteiligten jungen Menschen als auch erweiterte soziale Erfahrungen aller Schüler unterstützt, sind grundlegende pädagogische Ziele und Fragen innerhalb der Schule zu diskutieren. Die Ergebnisse dieser Diskussion sind innerhalb des Schulprogramms und anderer Vereinbarungen festzuhalten, wobei es wichtig ist, dass die Diskussion um pädagogische Ziele und um Fragen der Gestaltung gelingender Pädagogik nicht zum Erliegen kommt, sondern als reflexives Element den Schulalltag begleitet und regelmäßig eine Aktualisierung des Schulprogramms erfolgt. Gewichtungen innerhalb eines inklusionsförderlichen Schulprogramms nimmt jede Schule eigenständig vor. Innerhalb der Schulentwicklungsarbeit gilt es, eine Balance zwischen regionalen Besonderheiten, eigenständigen schulpädagogischen Schwerpunktsetzungen (beispielsweise theater-, musik- und reformpädagogische Ausrichtung) und inklusionspädagogischen Anforderungen zu finden. Wünschenswert erscheint eine selbstständige pädagogische Schwerpunktsetzung in der Schulentwicklung in einer stimmigen Verbindung mit inklusionsorientierten Reformen. Ein gelungenes Schulprogramm überzeugt durch vielfältige Qualitätsmerkmale, die der Entwicklung *aller* Schülerinnen und Schüler der Schule dienen.

Innerhalb dieser Diskussion sind auf der *Zielebene* insbesondere folgende Aspekte wichtig:

- Vorbereitung aller Schüler auf eine grundlegend selbstständige und eigenverantwortliche Lebensbewältigung,

- Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Schüler unabhängig davon, ob sie günstige oder ungünstige Lernvoraussetzungen für schulisches Lernen mitbringen, mit anderen Worten: Förderung aller Schüler entsprechend ihrer Fähigkeiten, optimale individuelle Kompetenz- und Entwicklungsförderung auf verschiedenen Kompetenz- und Entwicklungsniveaus,
- Ausgleich von Benachteiligung aufgrund einer Beeinträchtigung, Behinderung oder anderer Benachteiligungen – Eröffnung von Bildungschancen für Benachteiligte,
- Fähigkeiten des friedlichen Zusammenlebens und gemeinsamen Lernens bei unterschiedlichen Interessen, Kompetenzen und Einstellungen,
- Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen und gegenseitigen Respekt sowie von sozialer Wertschätzung,
- Respekt und Wertschätzung gegenüber den Versuchen von Personen mit Beeinträchtigungen zu leben bzw. diese innerhalb von Lernprozessen auszugleichen und zu überwinden,
- bewusstes Entgegenreten gegenüber abwertenden und anderen mutwillig schädigende Äußerungen und Handlungen – aktives Engagement für friedliche Konfliktlösungen bei sozialen Schwierigkeiten,
- Kooperation zwischen Schüler(inne)n, Lehrer(inne)n und Eltern sowie letztlich allen am Schulleben beteiligten Personen.

Bei der Gestaltung einer inklusionsförderlichen schulischen Gesamtatmosphäre sind neben einer den angesprochenen Zielen dienlichen Haltung aller Pädagog(inn)en auf der *Handlungsebene* insbesondere solche Aktivitäten hilfreich, die mehr oder minder direkt zu den angesprochenen Zielen führen. Hierzu gehören

- eine unterrichtsintegrierte sowie
- unterrichtsergänzende Förderung in den Bereichen:
 - Lernentwicklung,
 - Sprachentwicklung,
 - emotionale und soziale Entwicklung,
 - kognitive Entwicklung,
 - motorische Entwicklung und

- ein wertschätzender sozialer Umgang.

Hinzu kommen Aktivitäten, die die soziale Gemeinschaft der Schule und die soziale regionale Einbindung der Schüler steigern. Hierzu gehören Aktivitäten wie

- Schulfeste,
- Klassen- und Wandertage,
- Projektwochen,
- kulturelle und sportliche Veranstaltungen,
- Beteiligung an gemeinwesenorientierten Veranstaltungen (z. B. Stadtteilstefeste, Sportveranstaltungen).

Bei der Gestaltung solcher Veranstaltungen gilt es, Teilhabechancen für benachteiligte Schüler zu schaffen.

Neben den bereits genannten Aspekten sind klare Schulregeln, Vereinbarungen sowie „gute Angewohnheiten“ wesentliche Elemente des Schullebens. Solche das jeweilige Schulsystem steuernde Regeln sollten mit allen Beteiligten abgesprochen und erläutert sein. Ebenso sollten Absprachen darüber existieren, welche Konsequenzen bei Regelverstößen greifen (Hennemann & Hillenbrand, 2010; Olweus, 1996). Diese Vereinbarungen sollte die gesamte Schule gemeinsam tragen.

Lehrer und Schüler sowie das weitere Personal der Schule setzen sich für ein sinnvoll gestaltetes Schulleben und dessen Verbesserung ein. Die Bedeutung der Schulleiterinnen oder Schulleiter für ein inklusionsförderliches und kommunikatives Schulklima wie generell für Schulentwicklung und Schulqualität ist nicht hoch genug einzuschätzen (Harazd, 2010). Für sie sollten daher Fortbildungsangebote für die inklusionsförderliche Schulentwicklung angeboten werden.

6.2 Schulische Prävention

Unter schulischer Prävention versteht man ein Ensemble von Maßnahmen, das darauf ausgerichtet ist, das schulische Scheitern von Schülern und die Entstehung von Lern-, Sprach- und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen zu verhindern (Kretschmann, 2000). Es geht bei schulischer Prävention also auch um die Vorbeugung von sonder-

pädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale-soziale Entwicklung. Ohne hier umfassend auf die Begriffs- und Ursachendiskussion über unterschiedliche Förderbedarfe und Entwicklungsstörungen eingehen zu können, sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass Förderbedarfe und Entwicklungsstörungen von Kindern und Jugendlichen wissenschaftlich zunehmend dimensional beschrieben und multikausal erklärt werden. Eine dimensionale Beschreibung von beispielsweise Lernstörungen und damit in Verbindung stehenden Förderbedarfen (z. B. Leserechtschreibschwäche, Rechenschwäche, sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen) beinhaltet die Erkenntnis, dass sich Schwierigkeiten im absichtsvollen schulischen Lernen in Umfang (von bereichsspezifisch bis umfassend allgemein) und Dauer (von eher vorübergehend bis eher überdauernd) unterscheiden. Außerdem wird davon ausgegangen, dass kategoriale Grenzsetzungen im Sinne von Störungsbildern mehr oder minder willkürlich und weitgehend ohne Relevanz für die inhaltliche Gestaltung von Förderung sind. Entscheidender als die Frage der Klassifikation einer Lernstörung sind eine erfolgreiche Früherkennung und Frühförderung gefährdeter Schüler. So ist es pädagogisch nicht sinnvoll, beispielweise erst mit einer gezielten Leseförderung zu beginnen, wenn das klassische Diskrepanzkriterium der LRS-Diagnostik erfüllt ist, d. h., die Ergebnisse in klassenbezogenen Lesetests so verheerend ausfallen, dass eine Diskrepanz von 1,5 Standardabweichungen zu Intelligenztestergebnissen besteht. Genauso wenig ist es pädagogisch vertretbar, Kinder, bei denen sich verschiedene kognitive, sprachliche wie soziale Risiken kumulieren, erst umfassend (sonder-)pädagogisch zu fördern, wenn ein umfangreiches, schwerwiegendes und kurzfristig nicht mehr auszugleichendes schulisches Scheitern, also ein im traditionellen Sinne sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen, entstanden ist. Statt dessen ist es wünschenswert, die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die in einem unterschiedlichen Ausmaß individuellen und sozialen Risiken ausgesetzt ist, durch schulische Prävention zu einem hinreichenden schulischen Leistungsstand zu führen. In vergleichbarer Weise lässt sich für Früherkennung und Frühförderung in Bezug auf die Förderschwerpunkte Sprache und emotionale-soziale Entwicklung argumentieren.

Eine wesentliche Grundlage für schulische Prävention ist die bereits genannte Erkenntnis, dass Entwicklungsstörungen und Förderbedarfe in der Regel multikausal bedingt sind. So gibt es keinen Prädiktor für zukünftige Schulleistungen, der gültige Prognosen von Schulleistungen bzw. von schulischem Scheitern erlaubt. Bis in die 1970er Jahre wurde die mit einem gängigen Intelligenztest gemessene kognitive Leistungsfähigkeit eines Kindes als Prädiktor der Schulleistung angesehen. Untersuchungen belegen mittlerweile, dass andere Faktoren wie das Vorwissen (einschließlich vor-

schulisch erworbener Kompetenzen), die Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses, die Unterrichtsqualität und -quantität und die Güte der Klassenführung Schulleistungen genauso stark oder stärker beeinflussen als die Intelligenz. Bedeutsamen Einfluss weisen zudem Faktoren wie die häusliche Unterstützung, metakognitive und sprachliche Fähigkeiten sowie die Motivation des Schülers auf. Zutreffende Prognosen auf Basis der Erfassung von Ist-Ständen sind auch deshalb kaum möglich, weil sich Einflussfaktoren der Schulleistung gegenseitig beeinflussen und unvorhergesehene Änderungen einzelner Faktoren unsystematisch, z. T. zufällig vorkommen (Hartke & Koch, 2008). Während man also früher davon ausging, dass Schulleistungen im Wesentlichen durch die intellektuelle Leistungsfähigkeit eines Schülers eng determiniert sind und diese selbst nicht förderbar ist, geht man heute davon aus, dass die Schulleistungsentwicklung durch gezieltes pädagogisches Handeln beeinflussbar ist und auch intellektuelle Fähigkeiten durch gezielte Förderung zu steigern sind (Helmke & Weinert, 1997).

Entscheidende Ansatzpunkte für eine erfolgreiche schulische Prävention sind

- eine Betonung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule,
- die Steigerung von Vorläuferfähigkeiten des schulischen Lernens im Schuleingangsbereich, insbesondere von
 - metaphonologischen Kompetenzen wie z. B. phonologische Bewusstheit,
 - frühe Zahlen- und Zählkompetenzen sowie
 - Fähigkeiten des induktiven Denkens,
- die Schließung von Lücken im Vorwissen vor der Vermittlung neuer Inhalte (lückenschließendes Lernen),
- die Erhöhung der Unterrichtsqualität und -quantität,
- Verbesserungen in der Klassenführung – ein Stärken der Arbeit von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern,
- Binnendifferenzierung im Unterricht und weitere unterrichtsintegrierte Förderung,
- qualifizierter Förderunterricht,
- (sonder-)pädagogisch-therapeutische Förderung der Sprache (insbesondere des Wortschatzes und des Instruktionsverständnisses) und der emotionalen-

- sozialen Entwicklung (insbesondere der Fähigkeit zur Selbststeuerung und der sozialen Kompetenz),
- die Stärkung der erzieherischen Kompetenz von Lehrkräften,
 - Elternarbeit, zur Unterstützung der elterlichen Förderung des Kindes,
 - regelmäßige Lernstandserfassungen (Lernfortschrittsdokumentationen) zur Steigerung der Passung von Lernvoraussetzungen des Kindes, Unterricht und Förderung sowie
 - motivationsfördernde Rückmeldungen an die Schüler zu deren Leistungsentwicklung auf Basis unterschiedlicher Bezugsnormen (Hartke, 2005).

Die hier genannten Ansatzpunkte und damit verbundenen Maßnahmen zur Vermeidung von sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale-soziale Entwicklung lassen sich in der allgemeinen Schule realisieren, ohne dass besondere Klassen für Schüler mit einem spezifischen Förderbedarf gebildet werden. Von der Bildung solcher Klassen wird abgeraten, weil Fragen der Zielgruppenbestimmung und Eingangsdiagnostik weitgehend ungelöst sind und zudem Wirksamkeitsnachweise, die für die Wirksamkeit solcher Sonderklassen sprechen, fehlen. Stattdessen sollte die pädagogische Arbeit in der allgemeinen Schule so gestaltet werden, dass dem jeweiligen Förderbedarf der Kinder einer Klasse, im Förderunterricht und durch spezifische Einzelförderung entsprochen wird. Dieses Vorgehen entspricht am konsequentesten dem Grundgedanken einer inklusiven Schule als effektive Schule für alle Schüler.

Unter pragmatischen Aspekten wird darauf hingewiesen, dass in bevölkerungsschwachen Regionen mit einer niedrigen Anzahl von Erstklässlern, die Bildung von Sonderklassen alleine an einer zu geringen Anzahl von Schülern scheitert, die postulierten Eingangskriterien entsprechen. Insofern ist die Etablierung eines schul- und unterrichtsintegrierten Unterstützungssystems für Schüler mit ungünstigen Voraussetzungen für schulisches Lernen vielerorts die realistischere Alternative.

Eine gelingende schulische Prävention stellt eine erhebliche Herausforderung für die allgemeine Schule dar. Damit sie gelingt, sollten Erkenntnisse der Präventionsforschung (Hartke, 2005; Hartke, Koch & Diehl, 2010; Hartke & Diehl, 2012) bei der

Gestaltung des innerschulischen Unterstützungssystems genutzt werden. Hiernach sind bei der Gestaltung präventiver Hilfen folgende Aspekte zu berücksichtigen.

- *Evidenzbasierte Förderung*: Die verwendeten Förderungsmaßnahmen entsprechen empirisch ermittelten wissenschaftlichen Erkenntnissen, im besten Fall wurden sie in mehreren kontrollierten Studien evaluiert und als wirksam beurteilt. Die Förderung sollte zumindest auf einer empirisch bewährten Theorie basieren.
- *Mehrebenenprävention*: Die Förderung richtet sich an alle Kinder einer Klasse, an gefährdete Kinder sowie an Kinder mit bereits bestehendem Förderbedarf. Auf den Förderebenen findet eine zielgruppenspezifische Förderung mit evidenzbasierten Methoden statt.
- *Objektive, reliable, valide und förderrelevante Diagnostik*: Verwendete diagnostische Verfahren zur Erfassung von Ist-Ständen (der Ausprägung von Bedingungsfaktoren schulischen Lernens im Einzelfall) entsprechen den üblichen Gütekriterien (sonder-)pädagogisch-psychologischer Diagnostik. Die Verfahren sind so zu wählen, dass die mit ihnen ermittelten Ergebnisse für die Förderung auf der jeweiligen Förderebene genutzt werden können
- *Lernfortschrittsdokumentation*: Die Schulleistungen und der Entwicklungsstand aller Kinder sollen in regelmäßigen Abständen objektiv, reliabel und valide erfasst werden. Dies dient einer präzisen und fairen Leistungsbeurteilung sowie der Erfassung der individuellen Entwicklung, des Lernverlaufs bzw. von Lernfortschritten. Bei ausbleibenden oder zu geringen Lern- bzw. Entwicklungsfortschritten wird der aktuell stattfindende Unterricht bzw. die gegenwärtige Förderung kritisch analysiert und verbessert.
- *Soziale Zugehörigkeit und Bindung*: Innerhalb der sozialen Beziehungen der Schüler wird ein hohes Maß an Kontinuität, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit angestrebt. Die Kinder sind in erster Linie Teil einer Klassengemeinschaft, das schulische Unterstützungssystem wird von Personen realisiert, die kontinuierlich bestimmten Klassen und Kindern zugeordnet sind. Die Anzahl der Bezugspersonen für Schüler mit Förderbedarf soll überschaubar bleiben, dies bezieht sich auch auf die Anzahl der Lehrkräfte einer Klasse. Klassen und sie unterstützende Hilfssysteme sollen eine „sozialen Halt gebende Gemeinschaft“ bilden.
- *Kooperative Beratung*: Innerhalb der inklusiven Schule ist ein Vielzahl an Entscheidungen zu treffen. Um dabei ein hohes Maß an Fachlichkeit zu erreichen

sowie sämtliche vorhandenen Informationen und Sichtweisen zu nutzen, sollten weitreichende Entscheidungen, wie beispielsweise die Zuordnung von Schülern zu Fördermaßnahmen und die Inhalte von Förderplänen, von kooperierenden Teams beraten werden. Solche Teamberatungen sollen von einer Lehrperson mit Beratungskompetenz moderiert werden. Zudem sollten Pädagogen in der inklusiven Schule (sonder-)pädagogisch-psychologisch bei Erziehungsproblemen beraten werden.

Die Verantwortung für den Aufbau eines präventiven innerschulischen Unterstützungssystems liegt vorwiegend bei der Schulleitung der jeweiligen Schule und den an der Schule arbeitenden Sonderpädagog(inn)en, wobei das Unterstützungssystem integrativer, von allen Beteiligten getragener Bestandteil des Schullebens sein sollte.⁴¹

6.3 Inklusionsförderlicher Unterricht

Eine erfolgreiche integrative Förderung von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist eng mit der inklusionsförderlichen Gesamtatmosphäre einer Schule sowie deren Unterstützungssystem zur schulischen Prävention verbunden. Je weiter entwickelt das innerschulische präventive Unterstützungssystem für entwicklungs- und schulisch gefährdete Schülerinnen und Schüler ist, umso besser sind schulinterne und zusätzliche integrative Hilfen (z. B. Hilfen durch Pädagogen/-innen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung oder von Schulsozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern) in den Schulalltag zu implementieren. Gleichzeitig leistet ein inklusionsförderlicher Unterricht einen Beitrag zur schulischen Prävention.

Ebenso wie präventive Hilfen konstituieren sich integrative Hilfen aus der Arbeit mit evidenzbasierten Konzepten und Materialien, deren Einsatz im Unterricht und in Förderstunden, aus der Verwendung von objektiven, reliablen, validen und förderrelevanten diagnostischen Verfahren, einer kontinuierlichen Lernfortschrittsdokumentation, regelmäßig stattfindenden Beratungen zur Planung der Förderung, Aktivitäten zur Steigerung der sozialen Zugehörigkeit und persönlichen Beziehungen zwischen den Schüler(inne)n sowie Schüler(inne)n und Pädagog(inn)en. Innerhalb des Kanons hilfreicher pädagogischer Handlungen in der inklusiven Schule sind Binnendifferenzierung, den

⁴¹ Anregungen für schulische Prävention finden sich insbesondere in Veröffentlichungen von Kretschmann 2000; Mahlau, Diehl, Voß und Hartke, 2011 oder in der Buchreihe von Stephan Ellinger „Fördern lernen“ im Kohlhammer-Verlag.

Unterricht ergänzender Förderunterricht und sonderpädagogisch-therapeutische Förderung besonders wichtig.

Integrative Förderung in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale-soziale Entwicklung bezieht sich auf Schüler/innen, die trotz adäquater präventiver Förderung

- so deutliche Entwicklungs- und Lernrückstände aufweisen, dass sie die Mindestanforderungen der Grundschule nicht in sechs Schuljahren erreichen werden,
- unter einer deutlich ausgeprägten emotionalen-sozialen Entwicklungsstörung leiden, die einen hinreichenden Schulerfolg und eine angemessene emotionale-soziale Entwicklung verhindern oder
- extreme sprachliche Entwicklungsstörungen aufweisen, die einen hinreichenden Schulerfolg und eine weitere angemessene Sprachentwicklung ausschließen.

Um dem Förderbedarf dieser Schüler gerecht zu werden, sind unterrichtsintegrierte Hilfen, Binnendifferenzierung, Förderunterricht sowie sonderpädagogisch-therapeutische Hilfen in der Schule zu gewährleisten. Häufig gilt es, innerschulische Hilfen mit außerschulischen Hilfen zu verbinden.

Um innerhalb des täglichen Unterrichts adäquate Hilfen realisieren zu können, sollten im Rahmen einer förderlichen *Klassenführung* (Hennemann & Hillenbrand, 2010) unter anderem folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- angemessene Vorbereitung des Klassenraums (Materialien sind für alle gut erreichbar, keine Reizüberflutung),
- Planung und Unterrichtung von Regeln und unterrichtlichen Verfahrensweisen,
- Festlegung von Konsequenzen bei angemessenem und unangemessenem Verhalten,
- Schaffen eines positiven Klimas im Klassenraum (höflicher und respektvoller Umgang miteinander, Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls, Erfolgserlebnisse für jede/n Schüler/in),

- unterrichtliche Klarheit (prägnante Organisation, verständliche Sprache, gut vorbereitete Unterrichtsmaterialien),
- Einsatz kooperativer Lernformen (Lernen im wechselseitigen Austausch) und
- professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen (Strategien für potentielle Probleme bereithalten, Störungen gezielt und effektiv unterbinden).

Gerade um Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf angemessen zu unterrichten, sind Formen der *Binnendifferenzierung* zu realisieren. Gezielte Hilfen im Leistungsbereich wirken sich zudem ausgesprochen positiv auf die emotionale-soziale Entwicklung von Schüler(inne)n aus. Von einem exzellenten Deutschunterricht geht eine Vielzahl von sprachentwicklungsförderlichen Impulsen aus. Besonders wichtig sind Differenzierungen

- in der Anzahl der Aufgaben,
- im Niveau der Anforderungen,
- im Umfang und in der Intensität der Hilfen durch Lehrer und weiteres pädagogisches Personal,
- durch den Einsatz von Medien/Unterrichtsmaterialien,
- durch die Sozialform,
- durch die Form der Schülerpräsentationen (Jürgens & Standop, 2010; Muth, 1986).

Differenzierung in der Anzahl der Aufgaben:

Durch unterschiedliche Anforderungen in der Anzahl zu bearbeitender Aufgaben soll unterschiedlichen Arbeitstempi von Schülern entsprochen werden. Das Arbeitstempo langsamer Schüler/innen soll behutsam gesteigert werden.

Differenzierung im Niveau der Anforderungen:

Aufgaben zu gleichen Lerngegenständen können im Anforderungsniveau unterschiedlich gestellt werden. Wichtig ist es hierbei, den jeweiligen Schüler nicht zu über- oder

zu unterfordern. Differenzierung im Niveau verlangt eine genaue didaktische Analyse des Schwierigkeitsgrades unterschiedlicher Aufgaben und deren Reihung innerhalb des Vermittlungsprozesses. Die angemessene Auswahl der Aufgaben für die jeweiligen Schüler verlangt eine Einschätzung des Leistungsniveaus der Schüler.

Differenzierung im Umfang und in der Intensität der Hilfen durch Lehrer und weiteres pädagogisches Personal:

Zwar sollten Schüler möglichst selbstständig Aufgaben bearbeiten und damit Wissen und Fertigkeiten festigen. Dennoch benötigen Schüler mit Förderbedarf mehr oder minder ausgeprägte Hilfen, die von kurzen Aufmunterungen und Bestätigungen bis hin zu einer Erarbeitung eines Unterrichtsinhaltes mit einem einzelnen Schüler reichen können (individualisierte Instruktion).

Differenzierung durch den Einsatz von Medien/Unterrichtsmaterialien:

Viele Aufgaben lassen sich mit Hilfe von Medien oder Unterrichtsmaterialien lösen, wobei längerfristig Problemlösungen ohne diese Hilfsmittel angestrebt werden. Beispiele für Hilfsmittel sind das Zehner- oder Hunderterfeld sowie Legeplättchen, Rechengeld, Taschenrechner, Tonabspielgeräte, Anlauttabellen, Wörterbücher oder computergestützte Lernprogramme.

Differenzierung durch die Sozialformen:

Wenn Kinder Aufgaben in der Einzelarbeit nicht bewältigen, gelingt ihnen dies zumindest teilweise in der Partner- und Gruppenarbeit. Bei der Aufgabenstellung an eine Gruppe sind Lernaktivitäten für schwache Lerner einzuplanen. Zudem besteht die Möglichkeit, dass Lehrkräfte für Teile der Klasse selbstständig zu bearbeitende Aufgaben auswählen (für die Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit), einzelne Kinder oder Gruppen hingegen anleiten oder durch weiteres pädagogisches Personal anleiten lassen.

Differenzierung im Unterricht kann z. T. durch eine einzelne Lehrkraft geleistet werden, verlangt aber beispielsweise bei Differenzierung durch unterschiedlich intensive Hilfe durch Pädagog(inn)en zusätzliche Lehrer- und Betreuungsstunden. Diese disponiblen Stunden können sowohl für ein Zwei-Pädagogen-System im regulären Unterricht als

auch für zusätzliche Förderstunden eingesetzt werden. Förderstunden ergänzen das vorhandene Unterrichtsangebot, d. h., sie finden nicht parallel zum Klassenunterricht statt. Sowohl die Förderung in einem Zwei-Pädagogen-System als auch die Förderung in zusätzlichen Förderstunden sollen genauso wie andere (präventive und integrative) Förderaktivitäten – die dem Recht des Kindes auf individuelle Entwicklungsförderung dienen – selbstverständliche, zur Schule gehörende Elemente sein.

Forschungsergebnisse über „guten Unterricht“ und inklusionsförderlichen Unterricht entsprechen sich inhaltlich weitgehend.⁴² Nach 40 Jahren internationaler empirischer Unterrichtsforschung ist bekannt, an welchen Kriterien guter Unterricht zu erkennen ist:

- Klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses,
- hoher Anteil echter Lernzeit,
- lernförderliches Klassenklima, freundlich-anerkannter Lehrertyp,
- inhaltliche Klarheit,
- sinnstiftendes Kommunizieren zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern,
- Methodenvielfalt,
- Beachtung individueller Lernausgangslagen.⁴³

Diese Kriterien sind weitgehend kompatibel mit der Praxiserfahrung im gemeinsamen Unterricht und Erkenntnissen der Begleitforschung über gelingende Integration, die allerdings darüber hinaus weitere Aspekte guten gemeinsamen Unterrichts herausgearbeitet haben, die bei der Planung und Gestaltung gemeinsamen Unterrichts beachtet werden sollten.⁴⁴

⁴² Die im Folgenden angeführten Kriterien guten inklusionsförderlichen Unterrichts stammen aus dem Gutachten von Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011, S. 33ff., S. 53ff., S. 193) Die benannten Kriterien wurden auf Basis einer Analyse des einschlägigen Forschungsstandes erarbeitet.

⁴³ Siehe hierzu auch die Aussagen zum Thema Klassenführung in diesem Abschnitt.

⁴⁴ Einige der hier genannten Punkte sind vorwiegend als Prozessmerkmale gelingenden gemeinsamen Unterrichts zu verstehen. Mit anderen Worten: Die genannten Kriterien ersetzen nicht spezifische evidenzbasierte Förderung, sondern ergänzen diese zugunsten eines

-
- Lernen mit allen Sinnen,
 - Lernen durch Handeln,
 - häufiger Wechsel der Sozialformen,
 - kommunikatives Lernen (Peer-Peer-Lernen),
 - Lernen durch verstärkte Partizipation (Einführung von Wahlmöglichkeiten beim Anspruchsniveau, bei Teilthemen, Zeitdauer, Medien, Sozialformen, Präsentationsarten),
 - Verantwortungsübergabe auch an ‚schwierige‘ Schüler,
 - bei Teamarbeit Förderung *im* Raum, Realisierung des Vier-Augen-Prinzips,
 - Einführung von Zielvereinbarungen in Entwicklungsgesprächen generell und durch Förderpläne bei Schüler(inne)n mit besonderem Förderbedarf, und nicht zuletzt
 - Einführung transparenter Rechenschaftslegung bzw. Dokumentation des Erreichens von Zielvereinbarungen.

Zugunsten der Förderung von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf besteht ein umfassender und differenzierter *Förderplan*, in dem Ziele, Handlungsmöglichkeiten der unterrichtsintegrierten und unterrichtsergänzenden Förderung beschrieben sowie Aufgaben zur Evaluation der Förderung enthalten sind. Hierüber ist auch die Arbeitsteilung zwischen der Lehrkraft, der allgemeinen Schule und der Sonderpädagogin/des Sonderpädagogen definiert. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen am Förderunterricht der allgemeinen Schule teil. Der Förderunterricht durch Sonderpädagog(inn)en ergänzt die Förderung der allgemeinen Schule, als konstituierendes Element der inklusiven Schule, das allen Kindern offen steht, falls spezifische sonderpädagogische Hilfen in einer pädagogischen Situation erforderlich sind.

abwechslungsreichen, motivierenden Unterrichts (beispielsweise ersetzt das Nachschreiben von Buchstaben im Sand nicht eine systematische Förderung der phonologischen Bewusstheit, im Rahmen von Differenzierung/Stationsarbeit ist dieses Sinnesübung aber eine begrüßenswerte Ergänzung eines systematischen Unterrichts/einer systematischen Förderung).

6.4 Beratung

Unter Beratung versteht man im Wesentlichen eine professionelle Hilfeleistung, die von einem Berater erbracht und von einer ratsuchenden Person nachgefragt wird. Anlass für eine Beratung in der Schule sind zumeist erzieherische und unterrichtliche Schwierigkeiten. Sie zielt auf eine bessere Bewältigung der aktuell bestehenden pädagogischen Probleme und der daraus resultierenden psychosozialen Belastung ab. Als ein in der Praxis gut bewährtes Konzept gilt die Kooperative Beratung nach Mutzeck (2008). Die Phasen einer Kooperativen Beratung und einer auf ihrer Methodik aufbauenden kooperativen Fallberatung werden im Folgenden kurz vorgestellt. Hierüber soll exemplarisch genauer bestimmt werden, was unter Beratung im Kontext einer inklusiven Schule zu verstehen ist. Das Modell von Mutzeck wird als geeignete Grundlage für Beratung in der inklusiven Schule angesehen, was eine Orientierung an weiteren Beratungsmodellen nicht ausschließt.

Einzelne Phasen und zu berücksichtigenden Leitfragen innerhalb einer Kooperativen Beratung sind:

1. Einführung in die Kooperative Beratung (Wie wird die Beratung ablaufen? Was erwarten die Beteiligten von dem Gespräch? Wie sind die Aufgaben und Rollen verteilt?),
2. Beschreibung des Problems und Rekonstruktion der Innensicht (Was ist geschehen? Was dachte und empfand ich dabei? Wie erlebe ich das Problem jetzt?) sowie Ressourcenbeschreibung,
3. Perspektivenwechsel (Wie mag der Interaktionspartner das Problem gesehen haben?),
4. Analyse des Problems und Benennen der Unzufriedenheit (Was macht mich unzufrieden? Was will ich verändern?),
5. Fokussierung des Schlüsselproblems und Bestimmung des Ziels (Wie soll der Zustand aussehen, den ich erreichen will?),
6. Erarbeitung von Handlungswegen (Lösungsfindung) (Welche Wege könnten zum Ziel führen?),
7. Handlungsbewertung und autonome Entscheidung für eine der Handlungsmöglichkeiten (Für welchen der aufgezeigten Wege entscheide ich mich?),

8. Planung und Vorbereitung der Handlungsschritte, Umsetzungshilfen und Störungsentgegnungen (Wie sehen die Schritte aus, die zu meinem Ziel führen? Was und wer könnte mir helfen, diese Schritte in meinem Berufsalltag zu verwirklichen?),
9. Begleitung und Nachbereitung der Beratung (Wie ist die Umsetzung bzw. Nichtumsetzung meines Vorhabens verlaufen? Was wirkte förderlich, hilfreich bzw. störend oder gar behindernd?).

Anlass für die Entwicklung der Kooperativen Beratung waren für Mutzeck zunehmende Schwierigkeiten in pädagogischen Berufen und neue beraterische Aufgaben von Sonderpädagog(inn)en in der allgemeinen Schule im Kontext von Prävention und Integration.

Auf dem Konzept der Kooperativen Beratung baut das Konzept der *Kooperativen Fallberatung* auf. Es wurde im Rahmen integrativer Hilfen und Fallarbeit in der Schulpraxis mehrerer Bundesländer erprobt. Das Konzept wird im Folgenden als idealtypisches Beispiel für ein hilfreiches Konzept für Fallbesprechungen zugunsten der Planung von integrativen pädagogischen Maßnahmen in seinem Ablauf dargestellt:

- Vorab: Informationserhebung zur pädagogischen Situation des Kindes durch die mit dem Kind arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen
- Beobachten und Notation von Beobachtungen
- Analyse von Arbeitsergebnissen, Curriculumbasierten Messungen (CBMs), Ergebnissen von Screenings und Tests, Inventarisierungen
- Gespräche mit den Eltern, dem Kind, weiteren mit dem Kind arbeitenden Personen und Erstellen von Protokollen
- Problembeschreibung und Ressourcenerkundung im Team ggf. unter Einbezug von weiteren Personen (Eltern, Therapeuten) anhand von Leitfragen und Notation der Ergebnisse auf einem Poster zur pädagogischen Situation des Kindes.
- Was sind Stärken und Interessen des Kindes?
- Wo liegen Probleme und Schwierigkeiten? Welcher Art sind sie und wie schwerwiegend und umfangreich sind sie?

- Welche Informationen liegen über Bedingungen der Probleme und Schwierigkeiten vor? Welche Rolle spielen dabei organisatorische, methodisch-didaktische, soziale und psychologische Aspekte?
- Problemanalyse unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven
- Was ist der Kern der Unzufriedenheit bei den beteiligten Personen? Was stört am meisten, macht die größten Sorgen?
- Was ist das zentrale Problem?
- Was hält das Problem aufrecht? Welche Anteile haben unterschiedliche Personen am Problem?
- ...
- Erstellen eines individuellen Förderplans
- Zielbestimmung in einem Schwerpunktbereich – genaue Formulierung von Zielen als Zustand, den es zu erreichen gilt
- Lösungsfindung – kreative Sammlung von Handlungsmöglichkeiten zur Zielerreichung
- Entscheidungsfindung und Förderplan – Auswahl und Organisation von pädagogischen Aktivitäten, dabei Klärung der Aufgaben- und Arbeitsteilung – Festhalten des Arbeitsergebnisses zunächst auf einem Poster bzw. einer Flipchart, später auf einem Förderplan-Vordruck (konkrete Lern- und Verhaltensziele, Organisation der Förderung, Aufgaben, Materialien, Indikatoren der Zielerreichung und Vereinbarungen zur Evaluation der Förderung, Verabredung eines weiteren Termins für eine anschließende „Förderkonferenz“)

In einer inklusiven Schule sollten zumindest Schulleiter/innen und Sonderpädagog(inn)en über Beratungskompetenzen verfügen, wünschenswert ist eine weitreichende Schulung von Lehrkräften und z. B. auch Schulsozialarbeitern in Beratungskompetenzen. Bei besonderen beruflichen psychosozialen Belastungen von Pädagogen sollen Beratungsangebote zur Verfügung stehen. Innerhalb auf den Einzelfall bezogener Problemlöseversuche in Pädagogenteams soll der Problemlöseprozess

professionell in Anlehnung an ein Beratungsmodell moderiert werden.⁴⁵ Gerade im Kontext von schwerwiegenden Erziehungsproblemen kann es notwendig sein, externe Berater eines Beratungs- und Unterstützungszentrums in Problemlöseprozesse und psychosoziale Unterstützungsprozesse einzubeziehen. Neben der Beratung aus Anlass erzieherischer und unterrichtlicher Schwierigkeiten sollten regelmäßige Teamberatungen stattfinden, um berufliche Anforderungen prozessbegleitend zu reflektieren. Ziel ist hierbei die Aktivierung von persönlichen Ressourcen und die psychosoziale Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte und weiterer Teammitglieder in der pädagogischen Arbeit.

6.5 Diagnostik

Für die im präventiven und integrativen Kontext arbeitenden Sonderpädagog(inn)en erweitert sich das Aufgabenfeld. Es gestaltet sich komplexer und dynamischer. Sonderpädagogen benötigen Kenntnisse der heutigen Vielfalt entwicklungspsychologischer Prozesse, Informationen über Ursachen von Leistungsversagen, Bedingungen bzw. Formen von Beeinträchtigungen ebenso wie vielfältige Kenntnisse über Förderung und Therapie. Diagnose und Förderung stellen eine Einheit dar und sind prozesshaft zu gestalten. Die Ist-Stands-Diagnostik erweitert sich um den Aspekt des Soll-Standes und die Beschreibung des Handelns und der Förderung mit dem Ziel, Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen zu verhindern bzw. zu mildern.

Ein hohes Maß an entwicklungspsychologischen und diagnostischen Kenntnissen und Fertigkeiten ist auch für Lehrkräfte allgemeiner Schulen wünschenswert.

Als Merkmale einer inklusionstauglichen Diagnostik gelten gegenwärtig u. a.:

- *Handlungsrelevanz*: Diagnostik muss einen bedeutsamen und unmittelbaren Profit für die Optimierung pädagogischen Handelns abwerfen.

⁴⁵ Das Beratungsmodell von Mutzeck wurde hier wegen seiner Praxisnähe sowie Plausibilität beispielhaft dargestellt. Eine Orientierung an weiteren Beratungsmodellen soll damit nicht ausgeschlossen werden.

- *Prozessorientierung*: Pädagogisches und diagnostisches Handeln sollte dabei in einem engen Zusammenhang stehen. Diagnostik und Pädagogik sind ein zirkulärer und zusammenhängender Prozess.
- *Situationsorientierung*: Im Zentrum diagnostischer Bemühungen steht nicht allein das Kind sondern die gesamte Lernsituation.
- *Partizipationsorientierung*: Partizipation meint hier das Recht auf Mitbestimmung der am diagnostischen Prozess Beteiligten (also auch Kinder, Eltern).
- *Empathie*: Ein Verstehen der Sichtweise des Kindes seiner schulischen Situation wird angestrebt (Hausschildt, 1998; Wember, 2009).

Im Gegensatz zu einer sonderpädagogischen Diagnostik im Kontext eines segregativen Schulsystems, die vorwiegend auf die formale Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf und damit vor allem auf weitreichende Prognosen ausgerichtet war, geht es bei der (sonder-)pädagogischen Diagnostik innerhalb des Kontextes Inklusion vorwiegend um die Beschreibung der pädagogischen Situation des Kindes als Grundlage der Planung von Förderung (Fragestellungen sind dabei : Was gelingt dem Kind gut, was noch nicht? Weshalb hat das Kind Schwierigkeiten in einem Lern- oder Entwicklungsbereich? Was und wie soll gefördert werden?), zudem um die Evaluation von Förderung (Fragestellungen: Hilft das, was wir machen, dem Kind? Gelingt so die Erreichung der vereinbarten Ziele?).

Im Folgenden wird ein auf Basis der Analyse einschlägiger Fachliteratur ermittelter Konsens zu aktuellen Qualitätsstandards (sonder-)pädagogischer Diagnostik wiedergegeben. Hauptaspekte zur Beurteilung der Qualität sonderpädagogischer Diagnostik sind hiernach *intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Förderrelevanz und Praktikabilität*. Zu diesen Punkten finden sich im Folgenden weitere erläuternde Angaben.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Da Diagnostik Gütekriterien genügen sollte, muss Diagnostik zuvorderst allseits anerkannten Minimalkriterien von Wissenschaftlichkeit entsprechen. Bei Erkenntnissen mit Wissenschaftsanspruch muss es sich „um bewusst gemachte, ausformulierte und reflektierte Meinungen“ handeln. Diese müssen sprachlich so klar dargestellt sein, dass sie für andere in ihrer Argumentationsstruktur nachvollziehbar und kritisierbar werden (Haeberlin, 2003, 61). Entscheidend ist dabei zudem die „Offenlegung des Weges, der zur Erkenntnis geführt hat“, der systematisch und „in allen Entscheidungen begründet und rational nachvollziehbar, wenn möglich

mehrmals und von verschiedenen Personen wiederholbar sein“ muss. Diagnostische Vorgehensweisen sind also systematisch und präzise zu dokumentieren.

Folgende Auswahl an Aspekten bestimmt das Qualitätsmerkmal „intersubjektiver Nachvollziehbarkeit“ genauer (Kany & Schöler, 2009; Kornmann, 2007; Langfeldt, 1988; Langfeldt & Ricken, 1996; Langfeldt & Rozsa, 2000; Leonarczyk, 2004, Lukesch, 1998; Perleth, 2000, Schulze, 2004):

- der diagnostische Prozess muss für alle an der Diagnostik Beteiligten nachvollziehbar/transparent und überprüfbar sein,
- der diagnostische Prozess ist theoriegeleitet und der theoretische Ansatz des Diagnostikers ist nachvollziehbar:
 - bezüglich der Vorstellung von sonderpädagogischer Diagnostik allgemein und
 - bezogen auf wissenschaftlich fundierte Deutungsmuster bestimmter Auffälligkeiten
- eine fachlich korrekte diagnostische Handlungsweise muss aus der Dokumentation der diagnostischen Arbeit oder einem Gutachten ersichtlich sein, z. B.:
 - Auswahl von diagnostischen Methoden/Testverfahren (einschließlich der Gespräche und Verhaltensbeobachtungen), die den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen und auf einem vertretbaren theoretischen Konstrukt basieren
 - Einhaltung der Instruktionen bei der Durchführung der Verfahren
 - korrekte und objektive Auswertung und Interpretation der Ergebnisse
 - standardisierte Darstellung der Ergebnisse
 - übersichtlicher und systematischer Aufbau der Dokumentation der Diagnostik (u. a. durch Hypothesengeleitetheit)
 - angemessene, verständliche und deutliche Formulierungen der Aussagen
 - Nachvollziehbarkeit der Informationsquellen
 - nachvollziehbare Schlussfolgerungen und Interpretationen – z. B. bezüglich Förderbedarf und Empfehlungen
 - Widersprüchlichkeiten in der Anamnese oder den Ergebnissen der Überprüfung werden explizit herausgestellt
 - Validität der Diagnose

Förderrelevanz: Diagnostik und Förderung sind inhaltlich unmittelbar miteinander verbunden. Innerhalb der diagnostischen Arbeit geht es neben der *Beschreibung von Ist-Zuständen* um eine *Analyse der bereits durchlaufenen Fördermaßnahmen* (Darstellung der Lernhistorie) sowie um Empfehlungen für eine optimierte Förderung des Kindes. Durch ein Präventionsgutachten sollen beispielsweise die Maßnahmen der sekundären Prävention optimiert werden.

Das Gutachten muss demzufolge Förderrelevanz aufweisen. Damit sich bestehende Lern- und Leistungsauffälligkeiten nicht zu einer Beeinträchtigung des Lernens, von kommunikativen Prozessen sowie des sozialen Verhaltens und der emotional-sozialen Entwicklung verfestigen, sind modifizierte Interventionen notwendig. Schuck et al (2006, 44 ff) konkretisieren das Kriterium Förderrelevanz. Sie nennen dabei u. a. folgende Aspekte:

- *Problemangemessenheit:* Zuschnitt der diagnostischen Zielsetzungen, Inhalte und Methoden auf das Ausgangsproblem
- *Historizität:* Betrachtung der aktuellen Problemfelder vor dem Hintergrund ihrer Entstehungsgeschichte und Bedingungshintergründe
- *Strukturbezogenheit:* verschiedene Gegenstandsbereiche werden unter dem Gesichtspunkt möglicher Wechselbeziehungen und Verwobenheit analysiert
- *Entwicklungsorientierung:* aktuelle Fähigkeiten sollen, wenn möglich, entwicklungsbezogen eingeordnet werden, um theoriegeleitet bestimmen zu können welche nächsten Entwicklungsschritte das Kind vollziehen kann
- *Zielreflexivität:* der Diagnostiker soll sich seiner Teilziele des diagnostischen Handelns bewusst werden (z. B. Orientierung an der Altersnorm, richtlinienbezogene Einschätzung, entwicklungspsychologische Einordnung) und dementsprechend die Methoden wählen
- *Subjektangemessene Lerngegenstandsbestimmung:* nächste Lernschritte sollen möglichst konkret und diagnostisch verankert beschrieben werden
- *Qualität der Schlussfolgerungen:* zeigt sich in der Plausibilität individueller Fördervorschläge (sowohl bezüglich des schulischen Bereiches, inkl. Lernortbestimmung, als auch des außerschulischen Umfeldes)

Praktikabilität: Sonderpädagogische Diagnostik muss unter den Bedingungen der Alltagspraxis handhabbar bleiben (Schuck et al., 2006). Auch dieser Aspekt ist nicht allein auf die Gutachten, sondern auf den gesamten diagnostischen Prozess anzuwenden. Der diagnostische Prozess und die Gutachten entstehen immer unter Rahmenbedingungen, die beides sowohl unterstützen als auch beschränken können. Solche Rahmenbedingungen sind z. B. die für die Überprüfung zur Verfügung stehende Zeit, räumliche Bedingungen, Möglichkeiten des Zugriffs auf diagnostische Verfahren, Aus- und Fortbildungsstand der Diagnostiker.

Grundsätzlich sollten auch Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule über ein hohes Maß an diagnostischen Kompetenzen verfügen. Insbesondere sollten Lehrkräfte dazu in der Lage sein, individuelle Lernausgangslagen mit Relevanz für ihren Unterricht zu beschreiben und ggf. Lücken in Vorkenntnissen bzw. von Vorläuferfähigkeiten von schulischen Lerninhalten zu erkennen, um diese zu schließen.

6.6 Beurteilung von Schulleistungen, Zeugnisse und Rahmenpläne

Für eine Reform tradierter Formen der Beurteilung von Schulleistungen sowie der Gestaltung von Zeugnissen sprechen im Kontext von Inklusion insbesondere folgende Argumente:

- Ziffernnoten beinhalten wenige Informationen über tatsächliche Leistungsstände und Kompetenzen und enthalten damit kaum nützliche Informationen für eine individuelle Entwicklungsförderung.
- Eine Beurteilung von Schulleistungen mittels Kompetenzbeschreibungen oder mithilfe von standardisierten Kompetenzrastern führt zu einer differenzierten Beschreibung von Ist-Ständen, die die Arbeit mit individuellen Förderplänen, Differenzierung im Unterricht und Elternarbeit unterstützt, sich also inklusionsförderlich auswirkt.
- Beurteilungen mittels Ziffernnoten und Kompetenzrastern lassen sich zu aussagekräftigen Zeugnissen verbinden, die sowohl wie bisher eine komprimierte Leistungseinschätzung anhand einer sozialen Bezugsnorm als auch eine nachvollziehbare motivierende individuelle Würdigung von Lernzuwächsen beinhaltet.

- Kompetenzraster lassen sich auf unterschiedlichen Niveaustufen definieren, was eine angemessene und aussagekräftige Beurteilung von Schülern mit deutlich unterschiedlichen Leistungsniveaus erlaubt (bis hin zu einer Kompetenzbeschreibung von Schüler mit geistigen Behinderungen).

Die hier einleitend im Überblick angeführten Argumente werden im Weiteren erläutert.

Der Informationsgehalt einer Note zum tatsächlichen Leistungsstand und den Kompetenzen eines Schülers ist aus mehreren Gründen gering:

- selbst in Klassen gleicher Schulart und Klassenstufe bestehen meist unterschiedliche Anforderungen, eine mit „gut“ bewertete Leistung könnte beispielsweise in einer anderen Klasse mit „sehr gut“, in einer weiteren mit „befriedigend“ oder „ausreichend“ bewertet werden,
- eine Ziffernote beinhaltet keine Informationen über tatsächlich vorhandenes Wissen bzw. erworbene Fertigkeiten und Kompetenzen, insofern beinhaltet eine Note keine förderrelevante Information, allenfalls darüber, ob eine Förderung notwendig ist oder nicht,
- Leistungssteigerungen schlagen sich oft nicht in besseren Noten nieder, trotz Leistungssteigerungen kann die Note eines Schülers z. B. weiterhin „mangelhaft“ sein, weil die Leistungssteigerungen im Vergleich zu den Leistungssteigerungen anderer Schüler gering waren, die unveränderte Note trotz tatsächlicher Leistungssteigerungen wirkt sich negativ auf die Leistungsmotivation schwacher Lerner aus,
- die traditionelle Notengebung unterliegt nachweislich einer hohen Anzahl von Beurteilungsfehlern, die Objektivität, Reliabilität und Validität – Präzision und Fairness von Noten ist erfahrungsgemäß gering.

Neben einem geringen Informationsgehalt über den tatsächlichen Leistungsstand eines Schülers weisen Noten auch unter motivationalen Aspekten eine geringe Nützlichkeit insbesondere für Schüler mit Schulleistungsrückständen auf. Individuelle Fortschritte werden im Notensystem meist nicht gewürdigt (s. o.). Ein Zusammenhang zwischen Lernaktivitäten und Anstrengungen und Noten wird oft nur langfristig sichtbar, Schülern fehlt eine Rückmeldung zu konkreten Leistungssteigerungen.

Für das traditionelle System der Leistungsbeurteilung durch Noten spricht vorwiegend, dass Ziffernzeugnisse gesellschaftlich als Grundlage für die Vergabe von Schulabschlüssen akzeptiert sind, sie in Verbindung mit Rahmenrichtlinien den Leistungsstand eines Schülers in einer Schulform grob beschreiben und Betrieben oder anderen Ausbildungsinstitutionen eine Grundlage für Aufnahmeverfahren bieten.

Ansatzpunkte für eine inklusionsförderliche Reform der Leistungsbeurteilung, Notengebung und Zeugniserstellung bzw. der schulischen Rückmeldungen zum Leistungsverhalten finden sich in der Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzmodelle sowie eine kompetenzentwicklungsorientierte Revision von Rahmenplänen. Letztlich sollte die schulisch angestrebte Kompetenzentwicklung in den Bereichen wie Lesen (Lesefertigkeit und sinnentnehmendes Lesen, Textverstehen), mündliches und schriftliches Sprachhandeln, Rechtschreibung, Rechenfertigkeit, Fähigkeit zum Sachrechnen u. a. m. in Kompetenzentwicklungsmodellen und Rahmenplänen differenziert beschrieben werden. Liegt zu jeder Klassenstufe eine entwicklungsbezogene Kompetenzbeschreibung vor, kann mit dessen Hilfe der Stand der schulischen Entwicklung eines Kindes differenziert beschrieben und das Entwicklungsniveau bestimmt werden. Die Abbildung 1 gibt einen ersten Eindruck davon, wie entwicklungsbezogene Kompetenzbeschreibungen in einer Klassenstufe (hier Klasse 1 der Grundschule) aussehen können.

| | 1. Halbjahr | | | | | 2. Halbjahr | | | | |
|---|-------------|----------|-----------|-----------|------------|-------------|----------|-----------|-----------|------------|
| | sicher | meistens | teilweise | mit Hilfe | noch nicht | sicher | meistens | teilweise | mit Hilfe | noch nicht |
| kann die Position eines Lautes heraus hören | | | | | | | | | | |
| kann die erarbeiteten Buchstaben und Laute benennen | | | | | | | | | | |
| kann Silben lesen | | | | | | | | | | |
| kann geübte Wörter lesen | | | | | | | | | | |
| kann ungeübte Wörter lesen | | | | | | | | | | |
| kann kurze Sätze aus geübten Wörtern lesen | | | | | | | | | | |
| kann kurze Sätze aus ungeübten Wörtern lesen | | | | | | | | | | |
| kann einfache geübte Texte lesen | | | | | | | | | | |
| kann einfache ungeübte Texte lesen | | | | | | | | | | |
| kann kurze Sätze sinnerfassend lesen | | | | | | | | | | |
| kann einfache Texte sinnerfassend lesen | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| erzählt verständlich zu vorgegebenen Themen und Bildern | | | | | | | | | | |
| erzählt verständlich von Erlebnissen | | | | | | | | | | |
| kann Gehörtes oder Gelesenes mündlich wiedergeben | | | | | | | | | | |
| verwendet einen angemessenen Wortschatz | | | | | | | | | | |
| schreibt eigene kurze Texte verständlich auf | | | | | | | | | | |
| trägt Gedichte auswendig und ausdrucksvoll vor | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| kann bekannte Buchstaben nach Diktat schreiben | | | | | | | | | | |
| kann lautgetreue Silben nach Diktat schreiben | | | | | | | | | | |
| kann lautgetreue Wörter mit zwei Silben nach Diktat schreiben | | | | | | | | | | |
| kann lautgetreue Wörter mit mehreren Silben nach Diktat schreiben | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| kann bekannte Buchstaben abschreiben | | | | | | | | | | |
| kann einfache Wörter abschreiben | | | | | | | | | | |
| kann einfache Sätze abschreiben | | | | | | | | | | |
| hält sich an die Lineatur | | | | | | | | | | |
| schreibt formgerecht | | | | | | | | | | |
| kann Druck- in Schreibschrift übertragen | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| kann die Mehrzahl bilden | | | | | | | | | | |
| erkennt eingeführte Wortarten | | | | | | | | | | |
| erkennt eingeführte Satzarten | | | | | | | | | | |
| beachtet die Großschreibung am Satz-anfang | | | | | | | | | | |

Abbildung 1. Entwurf Kompetenzraster Deutsch Klasse 1

Das hier vorgelegte Beispiel ist nicht als „ausgereift“ anzusehen. Es soll einen ersten Eindruck davon vermitteln, wie zukünftig Leistungsbeurteilungen gestaltet werden sollten. Solche Raster bzw. deren klassenbezogene Entsprechung können in ein Zeugnisformular integriert werden, ein Vergleich des Leistungsstandes zwischen erstem und zweiten Schulhalbjahr und damit des Lernfortschritts wird möglich. Ebenso bietet ein in dieser Form erstelltes Zeugnis Anregungen für die Bestimmung von Förderzielen. Es ist damit hoch kompatibel zu den Anstrengungen in der inklusiven Schule, mithilfe von Differenzierung im Unterricht auf der Basis von individuellen Förderplänen individuelle Entwicklung zu fördern.

In Hinblick auf die Entwicklung solcher Kompetenzraster bzw. Zeugnisse besteht eine Entwicklungs- und Kooperationsaufgabe für Praktiker/innen und Fachdidaktiker/innen sowie Sonderpädagogen. Vor dem Hintergrund von Kompetenzentwicklungsmodellen sind entsprechende Kompetenzraster aufsteigend nach Klassenstufen zu erstellen. Hierbei sollte der Bereich emotional-soziale Entwicklung sowie die Entwicklung des Arbeitsverhaltens berücksichtigt werden. Mittelfristig sind landesweit einsetzbare Kompetenzraster zu entwickeln.

Die Notwendigkeit einer kompetenzorientierten Revision der Rahmenpläne sollte geprüft werden, ebenso die Definition von Mindeststandards an Kompetenzen zum Ende der Schuleingangsstufe in ausgewählten Fächern (z. B. Deutsch, Mathematik, Englisch), der Grundschule sowie der Klassenstufen 6, 8 und 10.

Werden innerhalb der inklusiven Schule Schüler zieldifferent unterrichtet, können bei der Zeugniserstellung die Kompetenzraster einer niedrigeren Klassenstufe verwendet werden, die Ziffernnote würde sich dann auf die gleiche Klassenstufe beziehen. Diese ist im Zeugnis anzugeben.

Entscheidende Vorteile der Zeugniserstellung mittels Kompetenzraster sind:

- die Beschreibung des Leistungsstandes ist konkret, differenziert und nachvollziehbar,
- halbjährlich werden Lernfortschritte durch den Vergleich von Kompetenzbeschreibungen sichtbar,
- Anstrengungen des Schülers, die zu Leistungssteigerungen führten, werden gewürdigt,
- Leistungsanforderungen/-standards werden explizit benannt,
- die Schüler und Eltern erhalten eine förderrelevante Rückmeldung.

Erfahrungen an Schulen, die Kompetenzraster verwenden, zeigen, dass diese Zeugnisform nicht zu einem Mehraufwand bei der Benotung führt, da auch im Vorfeld der Notengebung die Kompetenzen der Schüler differenziert betrachtet werden müssen. Dieser Vorgang wird durch die reformierte Zeugniserstellung transparent gemacht.

Im Hinblick auf fortlaufende Leistungsüberprüfungen bzw. der Evaluation der Passung des Unterrichts zur Lernausgangslage des Schülers gilt es an Hochschulen in Kooperation mit Praktikern entwicklungsorientierte Verfahren der Erfassung von Schülerkompetenzen zu entwickeln. Ein Beispiel hierfür sind Curriculumbasierte Messungen (CBM) oder kompetenzorientierte Standardaufgaben. Beide Verfahren bieten in Verbindung mit Beobachtungen des Leistungsverhaltens im Unterricht eine objektive, reliable und valide Grundlage für Leistungsbeurteilungen in Form von Kompetenzrastern. Durch CBM werden zudem Lernfortschritte in ihrem Verlauf sichtbar.

Die Kommission spricht sich für eine kompetenzentwicklungsorientierte Revision von Lehrplänen sowie eine Reform der gängigen Beurteilungs- und Benotungspraxis aus. Hierfür sollten Arbeitsgruppen aus Praktikern und Fachdidaktikern sowie Sonderpädagogen gebildet werden. Diese Arbeitsgruppe sollte Kompetenzraster für die Klassenstufen 1 - 10 ausarbeiten.

6.7 Schularthbezogene Aspekte

Die bisher beschriebenen pädagogischen Anforderungen an die inklusive Schule gelten für alle Schularten. Es gilt an jeder Schule

- eine inklusionsorientierte Gesamtatmosphäre zu schaffen und
- inklusionsorientierte Elemente im Schulprogramm wie
 - schulische Prävention,
 - inklusionsförderlicher Unterricht,
 - Beratung,
 - Diagnostik

qualitativ hochwertig zu gestalten. Die beschriebenen Reformen bei der Beurteilung von Schulleistungen und hinsichtlich der Zeugnisgestaltung sind schulartenangemessen umzusetzen. Aufgrund von Unterschieden in Bildungszielen und Lernausgangslagen sind in jeder Schulart Besonderheiten auf dem Weg hin zu einer inklusiven Schule zu berücksichtigen.

Grundschule

Aufgrund der grundlegenden Bedeutung der Lerninhalte der Grundschule für das schulische Lernen insgesamt, gilt es hier präventive Elemente der Schulpädagogik besonders zu betonen. Ein möglichst hohes Maß an professioneller Kompetenz im Hinblick auf Früherkennung möglicher Störungen und Frühförderung ist zu realisieren. Haupt Hilfsmittel sollten hierbei unterrichtsintegrierte evidenzbasierte Förderung, additiver spezifisch wirksamer Förderunterricht und sonderpädagogisch-therapeutische Hilfen sein. Die auf mehreren Ebenen angelegte Förderung (zunehmende Intensität und Spezifik mit zunehmender Förderebene für im Umfang geringer werdende Schülergruppen) sollte in Hinblick auf ihre Wirksamkeit regelmäßig überprüft werden. Möglichkeiten der Weitergabe von Informationen von Kindertagesstätten an Grundschulen über die bisherige individuelle Förderung eingeschulter Kinder bzw. über die Förderung in der Grundschule an die aufnehmende weiterführende Schule sind zu entwickeln. Ebenso sollten Möglichkeiten zur Weiterführung der Arbeit von Pädagog(inn)en mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung – PmsA – an der jeweiligen weiterführenden Schule geschaffen werden. Eine Kooperation zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule mit dem Ziel der Fortsetzung bewährter inklusionsförderlicher Maßnahmen ist anzustreben. Neben der angesprochenen spezifischen professionellen Sicherstellung präventiver und integrativer Förderung sind in der Grundschulpädagogik gerade die Elemente zu betonen, die zu einer sozialen Integration der Kinder in inklusiven Klassen beitragen. Dazu gehören beispielsweise Gemeinschaftsarbeiten im Kunst- und Werkunterricht, Theaterpädagogik, fächerübergreifende Projekte oder auch Partner- und Gruppenarbeit im Fachunterricht.

Regionale Schule

Inklusion in der Regionalen Schule trifft auf verschiedene Barrieren. Innerhalb eines Fachlehrersystems ist die Gestaltung einer inklusionsförderlichen schulischen Gesamtatmosphäre und eines Unterstützungssystems für Schüler mit Förderbedarf schwieriger als in der Grundschule. So verlangt beispielsweise die Prävention von bzw. der Umgang mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen eine Konkretion der inklusionsförderlichen Gesamtatmosphäre mit klaren Regeln und Vereinbarungen und einem kontinuierlichen Kontakt zwischen Lehrern und Schülern. Unterrichtsintegrierte Förderung bedarf einer differenzierten Kenntnis der Lernausgangslage von Schülern mit Förderbedarf, der Individualisierung von Lernzielen, unterrichtlichen Aufgabenstellungen und Hilfen sowie zeitliche und organisatorische auf einzelne Schüler oder auf

Schülergruppen bezogene Regelungen. Innerhalb einer nach dem Fachlehrerprinzip gestalteten Schule, unterrichten Fachlehrer je nach eigener Fächerkombination in etwa 6 bis 12 Klassen, also 120 bis 240 Schüler, von denen vermutlich zumindest 12 bis 24 Schüler individuelle Hilfen im Unterricht benötigen. Günstig für die Erhöhung der Kenntnisse von Lehrern über Lernausgangslagen ihrer Schüler und individualisierte Fördermöglichkeiten in der Regionalen Schule ist die

- Eingrenzung des Fachlehrerprinzips und die Stärkung des Klassenlehrerprinzips,
- die Zuordnung von Lehrkräften zu Klassen über mehrere Schuljahre,
- die Kooperation von Lehrerteams zu bestimmten Klassenstufen (z. B. Teamarbeit bezogen auf die Klassenstufen 5 bis 7 sowie 8 bis 10).

Lehrkräfte der Regionalen Schulen sollten für eine überschaubare Anzahl von Schülern Verantwortung übernehmen, die Entwicklung ihrer Schüler kontinuierlich beobachten und auf Fehlanpassungen zeitnah reagieren. Für die ersten Klassenstufen der Sekundarstufe I sollten bewährte Formen der Prävention und Integration der Grundschule (s. o.) fortgeführt werden. Hierbei sind unterrichtsintegrierte Hilfen (Binnendifferenzierung), professionelle Klassenführung, soziale Aspekte von Schule und Unterricht sowie regelmäßige Lernfortschrittsdokumentationen besonders relevant. Die kinderfreundliche Atmosphäre der Grundschule sollte sich in einer kinder- und jugendlichenfreundlichen Atmosphäre in der Regionalschule fortsetzen. Genauso wie sich die Grundschule um die Fortsetzung bewährter inklusionsförderlicher Hilfen in der Sekundarstufe bemühen sollte, sollte die weiterführende Schule die Informationen der Grundschule annehmen und bewährte Formen inklusiver Förderung fortsetzen. Der Erlass zur Weitergabe personenbezogener Daten ist in Hinblick auf seine Passung mit inklusionsförderlichen Arbeitsweisen zu überprüfen und ggf. zu überarbeiten (bezogen auf die Weitergabe von Daten bei schulischen Übergängen und Schulwechseln).

Eine zentrale Aufgabe der letzten Schuljahre der Regionalen Schule ist die Unterstützung von Schülern bei ihrer Berufswahl bzw. die berufliche Eingliederung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Hierfür sind inklusionsorientierte Konzepte zu erarbeiten bzw. soweit vorhanden, zu nutzen. Gute Erfahrungen im Hinblick auf eine Erhöhung der Motivation für schulisches und berufsbezogenes Lernen wurden in Projekten gemacht, in denen ein die Berufswahl unterstützender und auf Erwerbstätigkeiten vorbereitender sowie die allgemeine Lebensbewältigung als junger Erwachsener

fördernder Unterricht mit Praktika in Betrieben verbunden wurde. Die beispielsweise im Projekt „Produktives Lernen“ gemachten Erfahrungen sollten sorgfältig analysiert und bei der Konzeption der abschließenden Schuljahre in der Regionalschule berücksichtigt werden. Günstig erscheint auch hier ein ausgewogenes Verhältnis von allgemeinbildenden und berufshin führenden Inhalten, um den Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten in Hinblick auf sich an die Regionale Schule anschließende Bildungs- und Ausbildungsgänge zu eröffnen. Gegenwärtig auf Bundes- und EU-Ebene stattfindende Modellversuche zur inklusiven beruflichen und sozialen Eingliederung von Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf sind bei der Auswertung regionaler Projekte zu berücksichtigen.

Die Bildung von Sonderklassen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf mit berufsvorbereitenden inhaltlichen Schwerpunktsetzungen wird abgelehnt. Auch in den letzten Schuljahren der Regionalen Schule ist diese als inklusive Schule mit vielfältigen Formen individueller Entwicklungsförderung zu gestalten, die den Jugendlichen verschiedene Möglichkeiten der Bildung in der Sekundarstufe II eröffnet.

Gymnasium

Das Gymnasium steht im Hinblick auf die Gestaltung einer inklusiven schulischen Gesamtatmosphäre und unterrichtsintegrierter Förderung vor ähnlichen Herausforderungen wie die Regionale Schule (s. o.). Auch hier gilt es, das Fachlehrerprinzip gemäßigt anzuwenden, das Klassenlehrerprinzip zu stärken, die zeitliche Kontinuität von Lehrer-Schüler-Kontakten zu intensivieren und kooperierende Lehrerteams, bezogen auf die Unter-, Mittel- und Oberstufe zu schaffen. Die Kenntnis der Lernausgangslage von Schülern und die zeitliche Dauer und Qualität von Lehrer-Schüler-Interaktionen ist zu steigern. Eine besondere Herausforderung stellen temporär auftretende emotional-soziale Entwicklungsprobleme bei Schülern und die Förderung von Schülern mit umschriebenen Lernstörungen (Lese-Rechtschreibstörungen, Rechenstörung und Aufmerksamkeitsstörungen) dar. So sollten die kooperierenden Lehrerteams der Unter-, Mittel- und Oberstufe Kompetenzen im Hinblick auf eine zielgruppenspezifische unterrichtsintegrierte Förderung erwerben, zudem sollten die Teams mit Fachdiensten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen zusammenarbeiten.

Kapitel 7

7 Organisatorische Perspektiven für sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen. Ausstattungen und Konsequenzen für die regionale Entwicklung

In diesem Kapitel sollen die Rahmenbedingungen dargestellt werden, die sich aus den gesellschaftspolitischen, rechtlichen, pädagogischen (vgl. Kapitel 2 und 5) Vorstellungen in diesem Bericht ergeben. Die Kommission ist sich bewusst, dass der Weg zur inklusiven Schulentwicklung nicht ohne den Einbezug der Frühförderung und des Kita-bereichs wie auch des Hortbereichs und der beruflichen Bildung erfolgen kann. Sie geht aber davon aus, dass die inklusive Weiterentwicklung in diesen Bereichen außerhalb der allgemeinen Schule in gesonderten, übergreifenden Arbeitsgruppen der jeweils daran beteiligten Akteure zeitnah konzipiert wird. Im Folgenden wird auf diese Bereiche nur an den ‚Schnittstellen‘ Bezug genommen.

7.1 Zurückstellungen

Die Kommission begrüßt, dass die Zahl der Zurückstellungen in den letzten Jahren deutlich gesunken ist. Sie lagen im Jahr 2000 bei 1.043, im Jahr 2010 bei 513.

Liebers (2011) hat untersucht, mit welchen Begründungen Eltern im Land Brandenburg ihr Kind zurückstellen lassen wollen. Dabei wurde festgestellt, dass viele ihr Kind noch ein Jahr ‚schonen‘ wollen in der Hoffnung, dass es dann bessere Schul-Startchancen hat, insbesondere dann, wenn sie sprachliche oder soziale Verzögerungen annehmen. Auffällig war, dass dabei der Rat der Kita-Erzieherinnen und der Kinderärzte für viele Eltern eine herausgehobene Rolle spielte.

Wissenschaftlich ist der verbreitete Glaube, ein weiteres Jahr in der Kita würde, auch bei entwicklungsverzögerten und behinderten Kindern, eine bessere Entwicklungs- und Lernchance eröffnen als der altersangemessene Übergang in die Schulanfangsphase, widerlegt. So haben Hong und Raudenbush (2005) bei einer Stichprobe von über 11.000 Kindern festgestellt, dass um ein Jahr zurückgestellte schulpflichtige sog. Risikokinder bei gleicher ethnischer, sozialer, geschlechtlicher und physischer Voraussetzung (einschließlich physischer Behinderungen) keine bessere, sondern in Bezug auf die Lesefähigkeit und die mathematischen Kompetenzen eine ungünstigere Entwicklung genommen haben, als die regelhaft eingeschulten Gleichaltrigen.

Die Kommission empfiehlt daher, *auf Zurückstellungen grundsätzlich zu verzichten* und dies auch gesetzlich klar zu formulieren.⁴⁶ Es ist zugleich erforderlich, in der Fortbildung der Kita-Erzieherinnen das Thema Zurückstellung aufzugreifen und auch Schul- und Kinderärzte mit dem Forschungsstand bekannt zu machen. Nicht zuletzt wird es an der Schnittstelle Kita/Grundschule wichtig sein, in den Besprechungen zwischen aufnehmender Grundschule und bisheriger Kita über einzelne Risiko-Kinder die Wichtigkeit einer Einschulung zusammen mit den Gleichaltrigen zu verankern (vgl. Schulgesetz § 13.2).

7.2 Flexible Eingangsstufe anstelle von Diagnose-Förder-Klasse (DFK)

In der Ausgangslagenbeschreibung (vgl. Kapitel 4) wird zu Recht betont, dass es kaum wissenschaftlich nachweisbare positive Effekte von Diagnose-Förder-Klassen gibt. Rd. 30 % der Kinder kommen trotz eines dreijährigen Verbleibs in den DFK danach nicht in die normalen 3. Grundschulklassen. Lerntheoretisch und sozialpsychologisch ist dies leicht begründbar: In Lerngruppen, die ausschließlich aus entwicklungs- und lernverzögerten Kindern bestehen, ist der gegenseitige Anregungsgehalt notwendigerweise geringer als in entwicklungs- und leistungsgemischten Eingangsklassen.⁴⁷

Die Kommission hält die DFK daher für wenig effektiv für eine gezielte individuelle Förderung bei Risikokindern. Sie sollten nicht mehr neu eingerichtet werden. Stattdessen sollten flexible Eingangsstufen bzw. innere Differenzierung mit Prävention in den Klassen 1 und 2 als Alternativen entwickelt werden. Diese Empfehlung wurde auch von der Expertenkommission „Zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern“ von 2008 (S. 129) ausgesprochen. Es ist selbstverständlich, dass für die Schnittstelle Kita/Grundschule verbindliche Verfahren entwickelt werden müssen, die sicherstellen, dass fallbezogener Informationsaustausch zur Kontinuität individueller Förderung gewährleistet wird.

⁴⁶ Diese Empfehlung knüpft an die Empfehlung 5.11.5 der Empfehlungen der Expertenkommission von 2008, „Zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern“, S. 126, an, die lautet: „Öffentliche Grundschulen nehmen im Rahmen ihrer Aufnahmekapazitäten alle schulpflichtigen Kinder des Einzugsbereichs auf, auch die mit nachgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf. Zurückstellungen sind i. d. R. nicht zulässig; über Ausnahmen entscheidet das Staatliche Schulamt. Grundschulen erhalten für Kinder mit nachgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf die entsprechenden zusätzlichen Ressourcen und Beratungsangebote.“

⁴⁷ Mit dieser Begründung erfolgt auch seit Schuljahr 2010/11 in den Klassen 1 und 2 keine landesweite Einschulung in die Förderschulen Lernen.

Das SchG M-V, die Vorklassenverordnung und die SoFöVO sind entsprechend zu ändern.

Bei einer Übergangsregelung zum Auslaufen der DFK sind regionale Besonderheiten zu berücksichtigen.

Die fachliche wie die öffentliche Diskussion über die *optimale Zusammensetzung und Ausstattung von Klassen mit gemeinsamem Unterricht* kann nach allen Erfahrungen in den letzten Jahrzehnten sowohl in der flexiblen Eingangsstufe als auch darüber hinaus wie folgt beantwortet werden: Es ist es sinnvoll, Schüler/innen mit deutlichen Verhaltensproblemen nicht in einer Klasse zu konzentrieren, sondern über die Parallelklassen zu verteilen. Das gilt auch für den Anteil von Jungen und Mädchen in einer Klasse. Insgesamt ist darauf zu achten, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf oder mit bestimmten Behinderungen über den LES-Bereich hinaus weder einzeln (sog. Einzelintegration) noch einseitig gehäuft in einer der Parallelklassen beschult werden. Für die Grundschule zeigt sich, dass eine Lerngruppengröße von bis zu 22 Schülerinnen und Schülern bei etwa drei bis vier Kindern mit dauerhaftem Förderbedarf⁴⁸, hohe Akzeptanz unter Lehrkräften wie unter Eltern findet (vgl. zur Klassenbildung Klemm & Preuss-Lausitz 2012, S. 27ff.).

7.3 Zentraler Diagnostischer Dienst (DD)

Der zentrale DD an den vier Schulamtsstandorten wurde 2010/11 eingeführt, um die gravierenden regionalen Unterschiede im Umgang mit Feststellungsdiagnostik zu überwinden. Er ist verantwortlich für alle Feststellungen über sonderpädagogischen Förderbedarf, ebenso für die Feststellung von Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) und Lernproblemen im mathematischen Bereich (LimB). Das bedeutet, dass im Schuljahr zwischen 1.347 (SSA Neubrandenburg) und 2.050 (SSA Schwerin) Anträge pro DD bearbeitet werden müssen. Dass daher die Wartezeiten unverantwortlich hoch, die Qualität der Bearbeitung häufig nur formal und die Entscheidungen daher wenig qualitätsgesichert sind, ist unstrittig und nicht den Mitarbeitern anzulasten. Es ist vielmehr ein unhaltbarer Zustand, dass die Mitarbeiter des DD dessen Strukturschwächen ausgleichen müssen, damit das System der Zuweisung überhaupt funktioniert. Im Fazit ist

⁴⁸ Bei einer sonderpädagogischen Grundausstattung aller allgemeinen Schulen ist es auch möglich, Kinder für kürzere Zeit sonderpädagogisch zu fördern. Andererseits wird es Kinder geben, die längerfristiger zusätzlicher Unterstützung bedürfen. Mit der Empfehlung, nicht mehr als vier Kinder mit Förderbedarf über das gesamte Schuljahr in einer Klasse aufzunehmen, soll vor Modellen gewarnt werden, die zur ‚Entlastung‘ paralleler (nichtintegrativer) Klassen zu viele Kinder mit Förderbedarf einer integrativen Klasse zuordnen.

zu konstatieren: Strukturell ist dieses System nicht zu verbessern, auch wenn der DD personell aufgestockt würde.

Die Kommission schlägt vor, den zentralen DD beizubehalten, jedoch seine Aufgabenbeschreibung enger zu fassen:

- Er ist zuständig für die Entwicklung von transparenten einheitlichen Standards in der Feststellung des Förderbedarfs für Hören, Sehen, körperliche und geistige Entwicklung und zugleich für die Feststellung des Förderbedarfs in diesen Sektoren. Die neuen Standards – die auch für Eltern lesbar sein sollten – liegen bis Schj. 2013/14 vor. Sie sollten in Handreichungen für alle Lehrkräfte verständlich erläutert und ihre Umsetzung damit erleichtert werden.
- Für die Förderbereiche Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LES), LRS und LimB entfällt die *Feststellungsdiagnostik* durch den DD, da ein anderes Zuweisungsverfahren an die allgemeinen Schulen erfolgt (s. u.). Sie wird ersetzt durch Förderdiagnostik innerhalb der allgemeinen Schulen mithilfe der dann dort verankerten sonderpädagogischen Grundausstattung.
- Für die Förderung im Bereich LES entwickelt der DD – ggf. arbeitsteilig – zusammen mit der Universität Rostock Arbeitsmaterialien/Handreichungen, auch zur Lern-, Entwicklungsstandanalyse und Förderdiagnostik.
- Der DD ist in die Fortbildung der Schulamtsgebiete einbezogen.

Diese neue Aufgabenstruktur soll nach Inkrafttreten nach drei Jahren evaluiert werden.

7.4 Umstellung der sonderpädagogischen Stellenzuweisung für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES)

In Anknüpfung an die Empfehlung der Expertenkommission von 2008 (S. 136ff.) und in Auswertung der internationalen, insbesondere auch europäischen Formen inklusionsförderlicher Finanzierungsformen (vgl. Meijer, 1999) wird empfohlen, dass *für die Förderschwerpunkte LES* die für die *Ressourcengewinnung bisher notwendige Feststellungsdiagnostik* ersetzt wird durch *inerschulische Prozessdiagnostik* und Förderung (Lernausgangslagendiagnostik, Förderplanung; Rechenschaftslegung). Im Einzelnen:

Für die Förderschwerpunkte LES werden die vier Schulämter ausgestattet nach Maßgabe eines *Prozentanteils aller Schüler/innen der Jahrgänge 1-10*.⁴⁹ Es wird empfohlen, mit den Jahrgängen 1 und 2 gleichzeitig zu beginnen, damit die Eingangsstufe als Einheit betrachtet und ausgestattet werden kann. Als Prozentanteil wird, in Anlehnung an die Erfahrungen der Modellregion Rügen, für die Alterskohorte 6 % vorgeschlagen⁵⁰, der die Prävention, die Förderressourcen für LRS und LimB, nicht aber für Hochbegabtenförderung und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund einschließt. Die allgemeinen Förderstunden bleiben unverändert erhalten. Förderstunden gehören zum Kanon des Pflichtunterrichts der Schule. Eine verlässliche Förderung muss unabhängig von der Größe der Schule möglich sein.

Da in die Grundschulen im Prinzip alle Kinder eingeschult werden, erhalten diese durchschnittlich für 6 % aller Kinder eine sonderpädagogische Grundausrüstung. Eine Differenzierung erfolgt für Schulen in sozialen Brennpunkten.⁵¹ Diese Differenzierung wird mit allen beteiligten Schulen abgestimmt.

Vor der Zuteilung zu den einzelnen Schulen des Schulamtsbereichs der Sekundarstufe ist zu klären, ob auch Gymnasien nachweislich (und damit neu) sonderpädagogische Förderung in den Förderschwerpunkten LES planen. Ist dies nicht der Fall, wird die gesamte budgetierte Ressource für die Alterskohorten der Sekundarstufe den übrigen Sekundarschulen (Regionale Schulen, Gesamtschulen) zur Verfügung gestellt und damit entsprechend erhöht. Ein Beispiel: Wenn in einem Schulamtsbereich 50 % der Jugendlichen ins Gymnasium gehen, diese aber in LES die Förderung nicht übernehmen, verdoppelt sich die Förderressource für die übrigen Schulen der Sekundarstufe (also von 6 % auf 12 %). Bei einem Gymnasialanteil von nur 25 % wird dieses (rechnerische) Viertel den übrigen Schulen der Sekundarstufe zugeteilt (also von 6 % auf 8 % – wohlgemerkt nur für die Förderschwerpunkte LES; die Förderung der Schüler/innen mit spezifischen anderen Förderbedürfnissen kommt additiv (und nach dem ‚Rucksackprinzip‘) dazu).

Dieser Anteil wird multipliziert mit dem *heutigen sonderpädagogischen Lehrer-Schüler-Faktor in den drei einschlägigen Förderschularten*. Die Arbeitsgruppe geht aus Gründen einer vereinfachten, aber realistischen Rechnung davon aus, dass gegenwärtig die Lehrer-Schüler-Relation in den Förderschulen L, E und S im Durchschnitt der drei För-

⁴⁹ Dieser Vorschlag ist schon in der Empfehlung von 2008 enthalten, vgl. dort S. 137 ff.

⁵⁰ Das entspricht einem Faktor von 0,18.

⁵¹ Zur Definition von Schulen in sozialen Brennpunkten muss ein transparentes Verfahren mit objektiven Kriterien angewandt werden. Zur Erhöhung der Zuweisung steht ein Budget zur Verfügung.

derschwerpunkte bei etwa 3 h anzusetzen ist (Lehrer-Schüler-Relation im Förderschwerpunkt L 2,8 h, eSe 3,4 h, S 2,4 h).⁵²

Damit würde die *sonderpädagogische* Ausstattung der allgemeinen Schulen im Bereich LES keine zusätzlichen Stellen erfordern („Rucksackprinzip“). Da die inklusiv unterrichteten Schüler/innen mit Förderbedarf aber zugleich allgemeine Schüler/innen sind, und sie daher im allgemeinen Lehrer-Schüler-Faktor mit gerechnet werden müssen (z. B. in der GS rd. 1,1 h), kommt dieser Anteil rechnerisch hinzu – der fördernde Lehreraufwand ist damit zumindest formal günstiger als in den entsprechenden Förderschulen.

Dieses Verfahren einer sonderpädagogischen Grundausrüstung an allgemeinen Schulen, die sich auf einen bestimmten Anteil aller Schüler/innen einer Schule bezieht, soll die bisherigen zeitaufwändigen und inflexiblen Antragsverfahren ersetzen und für jede Schule Sicherheit für ihr Förderpotenzial schaffen. Die damit ermöglichte Förderung kann sich auf spezifisch sonderpädagogische Förderung, aber auch auf solche Förderung beziehen, die allgemeine Pädagogen mit der Fachkompetenz für LRS- und LimB erworben haben – deren Erfahrungen und Förderarbeit wird selbstverständlich weiterhin gebraucht. Die Schulen können damit selbstständig entscheiden, wie sie die ihr zustehenden Förderressourcen einsetzen. Die Stellen der Sonderpädagogen LES sind in den jeweiligen allgemeinen Schulen verankert. Für kleine Grundschulen können Verbundlösungen entwickelt werden.

Der Vorzug dieses Verfahrens – als sonderpädagogische Grundausrüstung für die Förderung in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache – liegt

- in der Sicherung des Anteils sonderpädagogischer Förderung;
- im Verzicht auf die Überforderung des DD und die damit verbundenen langen Bearbeitungszeiten von Anträgen für LES, LRS und LimB;
- in der Planungssicherheit für die Schulen, die ihre Zügigkeit, ihre gesamte Schülerzahl und damit auch den Umfang ihrer Grundausrüstung kennen und sich auf die Zuweisung verlassen können;
- in der Stabilisierung der allgemeinen Förderquote (für LES), die für die Alterskohorte bei 6 % einschließlich Prävention, LRS und LimB gehalten wird;

⁵² Schuljahr 2011/12; Schüler-Lehrer-Relation FöL 9,6; FöE 8,0, FöSS 11,1. Mitteilung Ref. 220, vom 13.7.2012. Aus der Zahl der Schüler und den VZE Lehrkräfte in den Förderschulen ergibt sich die Lehrer-Schüler-Relation (Stundenaufwand pro Schüler).

- in der Flexibilität der Einzelschulen, die mit ihrer sonderpädagogischen Grundausstattung kurzfristig und situationsbezogen handeln können;
- in der Möglichkeit, sonderpädagogische Förderung auch für kürzere Zeit und ohne Verfahrensaufwand (für Feststellungsdiagnostik) einsetzen zu können;⁵³
- in der engeren Verbindung der sonderpädagogischen Arbeit mit der Schulentwicklung in den einzelnen Schulen;
- in kürzeren Fahrtwegen der Sonderpädagogen, die nun wie alle anderen Lehrkräfte nicht mehr zwischen Förderschule und für wenige Stunden zu verschiedenen allgemeinen Schulen fahren müssen;
- in der Möglichkeit der Schulämter, im Konsens mit ihren Schulen die Grundausstattung nach transparenten sozialen Kriterien zu modifizieren. Schulen in sozialen Brennpunkten können innerhalb des Budgets des Schulamtes besser ausgestattet werden als Schulen in günstigeren Einzugsbereichen. Mehrere Bundesländer orientieren sich an vorliegenden Kriterien wie dem Schüleranteil an Leistungsempfängern (Hamburg: sog. KESS-Faktoren; Berlin: Anteil Leistungsempfänger-Familien und damit lernmittelbefreite Familien; Bremen: mehrere statistisch ermittelte Sozialfaktoren im Einzugsbereich der Einzelschulen).

Dieses Verfahren ist im Bertelsmann-Gutachten Klemm (2012) dargelegt, für NRW im Einzelnen im Gutachten Klemm und Preuss-Lausitz (2011). International wird dieses Verfahren als *trough-put-Verfahren* (Ressource als Grundausstattung) bezeichnet und grenzt sich ab vom bisherigen *in-put-Verfahren* (Ressource folgt Feststellungsverfahren) als auch vom *out-put-Verfahren* (Ressource folgt Schulleistungen). Die European agency hat in der Auswertung von Verfahren in zahlreichen europäischen Staaten das *trough-put-Verfahren* als inklusionsförderlichstes und zugleich ökonomisch sinnvollstes Verfahren bewertet (vgl. Meijer, 1999). Mehrere Bundesländer planen, dieses Verfahren ebenfalls einzuführen (u. a. Brandenburg in 85 Pilot-Grundschulen ab Schuljahr 2012/13, landesweit ab 2015/16).

⁵³ So nutzen in Finnland etwa 20 % aller Schülerinnen und Schüler die zeitweilige Förderung von Sonderpädagogen und Schulsozialarbeitern, im Schnitt für ein Drittel des Schuljahres, bei etwa der gleichen wie hier vorgeschlagenen Ausstattung (vgl. Domisch, 2008).

7.5 Rolle der Sonderpädagogen, Sicherung fachlichen Austausches und Zentren unterstützender Pädagogik

Häufig wird befürchtet, die Verankerung der Sonderpädagogen in allgemeinen Schulen (auch mit ihrer Stelle) führe zu fachlicher Verarmung. *Die Erhaltung der fachlichen Professionalität* soll daher durch regionale *dauerhafte Arbeitsgruppen* gesichert werden. Dies gilt auch für Sonderpädagogen außerhalb der Förderschwerpunkte LES und geistige Entwicklung, wobei für die Förderschwerpunkte Hören, Sehen und körperliche-motorische Entwicklung landesweite AGs empfohlen werden.

Entscheidend für die Verankerung der sonderpädagogischen Förderung ist aber die *Aufgabenbestimmung der Sonderpädagogen* in der Einzelschule nach Abklärung in der Schule (Schulleitung/Steuerungsgruppe/Gesamtkonferenz/ Jahrgangsteams/Sonderpädagogen). Sie sollte schriftlich fixiert und im inklusiven Leitziel der Schule aufgenommen werden. Dabei ist einerseits darauf zu achten, dass Sonderpädagogen nicht überdurchschnittlich häufig zu Vertretung herangezogen werden; dass sie nicht in die Rolle der ‚Feuerwehr‘ zur kurzfristigen Brandlöschung gedrängt werden; dass sie nicht als Klassenlehrer für Kleinklassen eingesetzt werden; dass die Erfahrungen aus der integrationspädagogischen Literatur für sinnvollen Einsatz berücksichtigt werden. Eine landesweite Aufgabenfestlegung ist aus Sicht der Kommission nicht nötig und sinnvoll.

Ob Sonderpädagogen auch Klassenlehrer/Tutoren sein können und ob sie auch Unterricht in ihrem studierten Schulfach leisten, ist innerschulisch und im Konsens der Beteiligten zu entscheiden. Sonderpädagogen haben jedoch in M-V, im Unterschied zu anderen Bundesländern, keine Lehrbefähigung für ihr Schulfach. Um jedoch überhaupt die Möglichkeit zu sichern, dass durch Sonderpädagogen auch Unterricht in ihrem studierten Schulfach realisiert werden kann, sind durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur die Voraussetzungen zu schaffen, dass Sonderpädagogen auch für ihr studiertes Fach die Erlaubnis zur Unterrichtserteilung erhalten.

Sind mehrere Sonderpädagogen in der Einzelschule verankert, dann ist es sinnvoll, *eine* Person mit der *Koordination der gesamten inklusionsrelevanten Arbeit* zu beauftragen. Brandenburg sieht dafür vor, dass in allen Schulen von der Schulleitung ein/e *Integrationsbeauftragte/r* benannt wird. Eine *inerschulische Koordination*, auch als verbindlicher Ansprechpartner für außerschulische Einrichtungen (z. B. Jugendhilfe), ist in jedem Fall notwendig.

Bremen richtet seit 2010 auf der Grundlage der Empfehlung Klemm und Preuss-Lausitz für die gesamte Förderarbeit (einschließlich Begabungsförderung, Schulsozial-

arbeit, AGs, Sonderpädagogik) schrittweise in *allen* Schulen, auch Gymnasien, sog. *Zentren unterstützender Pädagogik* (ZuP) ein (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen, 2010). Darin wird das gesamte zusätzliche, über die Sicherung des Unterrichts vorhandene Personal organisatorisch koordiniert (Sonderpädagogen; Sozialarbeiter, ggf. Erzieher; Honorarkräfte usw.); es werden individuelle Hilfen (für LRS, LimB, Sonderpädagogische Förderung, Hochbegabtenförderung, Sprachförderung für Migrantenkinder usw.) abgestimmt und die Verantwortung für die Kontakte zu außerschulischen unterstützenden Einrichtungen (Jugendhilfe bzw. REBUZ Bremen, Gesundheit, Jobcenter, aber auch Kinder- und Jugendarbeit der Vereine und der Kommune usw.) übernommen. Zentren unterstützender Pädagogik in den Einzelschulen werden nur auf der Grundlage eines pädagogischen Konzepts der Einzelschule genehmigt. Bis 2020 sollen alle Schulen entsprechende ZuP aufgebaut haben.⁵⁴

Für den Aufbau der sonderpädagogischen Förderung in den Einzelschulen und die Anerkennung der prozessorientierten förderdiagnostischen Arbeit sind im Sinne des Change Managements ergänzend eine Ermäßigungsstunde pro VZE Sonderpädagogik an allgemeinen Schulen einzuplanen.

7.6 Schnittstelle Grundschule/Sekundarstufe

Damit die 5. Klassen (insbesondere in Regionalen Schulen/Gesamtschulen) bei der Klassenbildung die *Vorerfahrung* berücksichtigen können, die *Kinder mit Fördererfahrung* im Bereich LES besitzen, die aber in der GS keinen „Förderstatus“ mehr haben, soll die in einem (vertraulichen, schulinternen) Portfolio enthaltene Dokumentation der – evtl. auch kürzeren – zusätzlichen sonderpädagogischen Förderung von der abgebenden Grundschule (verantwortliche Sonderpädagogen, Klassenlehrkraft) mit der aufnehmenden Schule (Schulleitung, künftige Klassenlehrkraft, Sonderpädagoge der Sek I) besprochen werden.

⁵⁴ Die Leitung der ZuP werden sinnvoll in das System der Schulleitungsvergütung eingegliedert. Die fachlichen Kompetenzen der bisherigen Schulleitungen sind sinnvoll zu nutzen und angemessen zu vergüten.

7.7 Ressourcenzuweisung und Standardentwicklung für Förderschwerpunkte Hören, Sehen, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung

Für die übrigen Förderschwerpunkte soll es bei der individuellen Förderfeststellung bleiben. Allerdings ist es, wie unter 7.3 schon empfohlen wurde, erforderlich, einheitliche und transparente Kriterien der Förderfeststellung durch den zentralen DD zu entwickeln.⁵⁵ Die Landesplanung bei diesen Förderschwerpunkten sollte sich an den bundesdurchschnittlichen Werten orientieren, die 2012 für diese Förderschwerpunkte bei zusammen 2 % liegen.⁵⁶ Planerisch kann davon ausgegangen werden, dass bis 2020 rd. 50 % der Schüler/innen bzw. ihre Sorgeberechtigten für Inklusion optieren (vgl. auch die Planungsannahmen bei Klemm, 2012 für die Bundesländer).

7.8 Wohnortnahe Inklusion in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, geistige Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung: Allgemeine Schulen mit spezifischer Kompetenz

Grundsätzlich soll jede Schule eine inklusive Schule werden. Dazu dient zum einen die vorgeschlagene sonderpädagogische Grundausstattung für die Förderschwerpunkte LES an jeder Schule, zum anderen können auch Schüler/innen mit allen anderen Förderschwerpunkten bei Zustimmung aller Beteiligten an jeder Schule aufgenommen werden.

Aber nicht an jeder Schule kann umfassende Barrierefreiheit garantiert werden. Um jedoch für die relativ seltenen weiteren Förderschwerpunkte Hören, Sehen und für die Förderschwerpunkte geistige und körperliche-motorische Entwicklung konkrete wohnortnahe Angebote vorzuhalten, wird es zumindest für den Planungszeitraum bis 2020 nötig sein, dass von den sonderpädagogisch grundausgestatteten allgemeinen Schu-

⁵⁵ Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat eine Arbeitsgruppe des MBWK zusammen mit Vertretern des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur und Schulleitern öffentlicher und freier Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein Papier zu Ausstattungs- und pädagogischen Standards vorgelegt (August 2012). Sie beziehen sich nicht auf Standards der Feststellung des Förderschwerpunkts. Die EPK konnte dieses Papier aus zeitlichen Gründen nur zur Kenntnis nehmen (Standards für die Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf der Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention, unabhängig vom Lernort, Schwerin 2012).

⁵⁶ Es ist weder medizinisch noch sozial begründbar, warum der Anteil der Förderschüler geistige Entwicklung in M-V fast doppelt so hoch ist wie im Bundesdurchschnitt, der bei 0,9 % liegt. Da der Inklusionsanteil im Bereich geistige Entwicklung in M-V sehr gering ist, also noch wenig Erfahrungen aus dem gemeinsamen Unterricht vorliegen, ist in diesem Förderschwerpunkt von einem nur allmählichen prozentualen Anstieg des GU auszugehen. Umso wichtiger ist es, vorhandene Erfahrungen anderen Schulen und Lehrkräften zugänglich zu machen.

len in jeder Schulstufe und Schulform *einige* mit zusätzlichen personellen, sächlichen und ggf. baulichen Kompetenzen bzw. Voraussetzungen ausgestattet werden, da nicht an jeder Schule dieses Angebot eingerichtet werden kann. ‚Wohnortnah‘ hieße, dass solche Kompetenzangebote und barrierefreie Schulen mindestens in jedem Alt-Kreis bzw. in jeder kreisfreien Stadt vorhanden sind und für diese eine entsprechende Ausstattung vorhanden ist. Damit würde für die Sorgeberechtigten bzw. ihre Kinder nicht nur ein formales Recht auf Inklusion, sondern auch die dafür „nötige Unterstützung“ (UN-BRK) gewährleistet und damit dieses Recht auch praktisch ermöglicht.

Das Land Brandenburg nennt solche allgemeinen Schulen ‚Referenzschulen‘, das Land Berlin führt sie unter dem Namen ‚Schwerpunktschulen‘. In M-V wird dieser Begriff jedoch zuweilen für Schulen in sozialen Brennpunkten verwendet. Daher schlägt die Kommission den Begriff ‚*allgemeine Schulen mit spezifischer Kompetenz*‘ vor.

Diese Schulen erhalten (neben ihrer LES-Grundausrüstung wie alle anderen Schulen auch) durch das Land zusätzliches speziell kompetentes (sonderpädagogisches und PmsA-) Personal; die Schulträger entwickeln für ihren Verantwortungsbereich die sächlichen und baulichen Voraussetzungen.⁵⁷ Sie werden in den Schulentwicklungsplänen als Angebotsschulen mit den entsprechenden Förderschwerpunkten (Hören, Sehen, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung; ggf. auch mehrere Förderschwerpunkte) ausgewiesen. Es ist selbstverständlich, dass hier eine zwischen den für äußere Schulentwicklung zuständigen Trägern der Schulentwicklungsplanung im Einvernehmen mit den Schulträgern und in Abstimmung mit der Schulaufsicht abgestimmte Entwicklungsplanung unverzichtbar ist, um eine echte und wohnortnahe Alternative zu den häufig weit entfernten Förderschulen zu schaffen.

Diese Entwicklung eines Netzes von allgemeinen Schulen mit spezifischer Kompetenz bedeutet einerseits, dass nicht jede Schule barrierefrei (im weitesten Sinn, etwa für körperbehinderte oder sehbehinderte Schüler/innen) sein muss, also auch kein Rechtsanspruch auf jede Schule vorzuliegen braucht, andererseits die Verpflichtung des Landes für die Umsetzung der UN-Konvention dazu führt, dass der tatsächliche

⁵⁷ Jeder Schulträger sollte prüfen, welche allgemeinen Schulen heute schon barrierefrei sind (für Kinder mit körperlich-motorischen und geistigen Beeinträchtigungen, häufig miteinander verbunden) und wie für die sehr seltenen Behinderungen Hören und Sehen die entsprechende Ausstattung geschaffen werden kann. Zuweilen ist es ausreichend, einzelne Stockwerke oder Bauabschnitte und mit der Beratung fachlicher Experten entsprechend umzugestalten.

Zugang zu inklusiven allgemeinen Schulen in einigermaßen Wohnortnähe gesichert wird.⁵⁸

Es sei nochmals betont, dass das Konzept der allgemeinen Schulen mit spezifischer Kompetenz nicht ausschließt, dass weiterhin einzelne Kinder mit diesen Förderschwerpunkten in anderen allgemeinen Schulen aufgenommen werden (ggf. ohne die für die Schulen mit spezifischer Kompetenz garantierte Grundausstattung), falls Sorgeberechtigte dies – aus ganz individuellen Gründen, z. B. kurze Wege, Erhalt von Freundschaften u. a. – wünschen. Insbesondere mittelfristig wird diese wohnortnahe Beschulung – auch unter demografischen Aspekten – eher häufiger vorkommen, d. h. es werden dann, insbesondere im Grundschulbereich, Einzellösungen ‚vor Ort‘ gefunden werden müssen.

Die Fahrtzeiten für viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind schon heute oft an der Grenze des Zumutbaren, sowohl für die Familien als auch für die Kinder und Jugendlichen selbst (und für die Kostenträger teuer). Deshalb ist es sinnvoll, dass Landkreis, Kommunen und Schulen gemeinsam zumutbare Schulwege auch für Kinder mit spezifischem Förderbedarf organisieren, vor allem durch ein ausreichendes Netz von allgemeinen Schulen mit spezifischer Kompetenz.

7.9 Perspektiven der Förderschulen

Da die sonderpädagogische Grundausstattung für die Förderschwerpunkte LES, im Sinne kommunizierender Röhren, nicht additiv – wie bislang –, sondern aus dem Gesamtpool der verfügbaren Stellen generiert wird, ist es zwingend, dass in den hochwachsenden Jahrgängen *keine neuen Förderschulklassen LES* ab Kl. 3 mehr eingerichtet werden (für die Klassen 1 und 2 Förderschule L gilt dies schon seit 2010). Spätestens sechs Jahre nach Start dieses Verfahrens werden damit die Förderschulen LES keine eigenen Klassen mehr haben. Wann sie auslaufen bzw. für andere Zwecke (z. B. Beratungszentrum ohne Schüler; kulturelle und andere kommunale Zwecke)

⁵⁸ Beispiel. Für die kreisfreie Stadt Rostock könnte das bedeuten, dass im Grundschulbereich mehrere Schulen barrierefrei eingerichtet werden, im Sek-I-Bereich wenige Regionale Schulen/Gesamtschulen und Gymnasien. Für den Förderschwerpunkt Hören oder Sehen genügte wahrscheinlich je ein Standort (mit entsprechender sonderpädagogischer Kompetenz und räumlicher Ausstattung).

umgestaltet werden, ist von den Trägern der Schulentwicklungsplanung im Benehmen mit den Schulträgern und in Abstimmung mit der Schulaufsicht zu klären.⁵⁹

Für die übrigen Förderschulen wird sich deren nachhaltige Perspektive erst mittelfristig klären lassen. Schließungen von Standorten lassen sich dann nicht vermeiden, wenn einerseits unter Beachtung der demografischen Entwicklung und andererseits der Entscheidung von Sorgeberechtigten für Inklusion die Schülerzahl dieser Förderschulen unter eine sinnvolle Größe sinkt.⁶⁰ Generell sollte in den nächsten drei Jahren rechtzeitig vor der nächsten Schulentwicklungsplanung ein Standort-Gesamtkonzept erarbeitet werden. Die derzeit stattfindende Schulentwicklungsplanung sollte bis 2015/16 ausgesetzt werden, um eine vernünftige Konzeptentwicklung der Schulen mit spezifischer Kompetenz zu ermöglichen. Das Land sollte landeseinheitliche Mindeststandards für diese Schulen festlegen. Mit den Körperschaften sollten konkrete finanzielle Regelungen für diese Förderschwerpunkte getroffen werden.⁶¹ *Bis dahin sollte auf Neubauten und Grundsanierungen verzichtet werden, um Fehlinvestitionen zu vermeiden.*

Für die *Förderschwerpunkte Hören und Sehen*, deren Schüler/innen teilweise derzeit zugleich im Internat leben⁶², lässt sich perspektivisch das schleswig-holsteinische Konzept der ‚Schule ohne Schüler‘ denken, d. h. als ein *Kompetenzzentrum* als Stellenpool, Beratungs-, Fortbildungs- und Medienstandort ohne Unterricht.

Für die *Förderschwerpunkte geistige Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung* werden dann die Schülerzahlen zurückgehen, wenn durch die oben beschriebenen allgemeine Schulen mit spezifischer Kompetenz echte wohnortnahe Alternativen geschaffen werden und die allgemeine Schülerzahl sinkt. Ab 2020 werden die meisten dieser Förderschulstandorte aufgrund generell zurückgehender Schülerzahlen ohnehin

⁵⁹ Die fachlichen Kompetenzen der bisherigen Schulleitungen sind sinnvoll zu nutzen und angemessen zu vergüten.

⁶⁰ Rechtlich ist schon heute auch ohne Änderung des Schulgesetzes ein individueller Rechtsanspruch auf gemeinsamen Unterricht vorhanden. Vgl. dazu u. a. die verschiedenen rechtlichen Stellungnahmen des Instituts für Menschenrechte, die als Monitoringstelle der Bundesregierung beauftragt ist. Die verschiedenen Rechtsgutachten sind auch aufgearbeitet in Klemm und Preuss-Lausitz, 2011.

⁶¹ In Schleswig-Holstein sind die ‚Schulen ohne Schüler‘ formal noch Schulen. Sie könnten jedoch auch als reine Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen ohne Schulstatus geführt werden; dann wäre die Trägerschaft des Landes M-V möglich (ähnlich wie für den DD oder den Schulpsychologischen Dienst).

⁶² Die Internatskosten liegen bei etwa 36.000€ pro Jahr und Person.

in ihrem Bestand gefährdet sein.⁶³ Daher ist für solche Standorte, die erhalten bleiben sollen, eine rechtzeitige Umorientierung im Sinne von Kompetenzzentren zu planen.

Etwa ein Drittel der Förderschulen geistige Entwicklung sind in freier Trägerschaft. Im Zusammenhang mit einer regionalen Gesamtplanung sind sie von Anfang an in die inklusive Schulentwicklung einzubeziehen. Dort, wo nur noch Schulen in freier Trägerschaft existieren, muss für den Wunsch nach inklusiver Beschulung für Kinder mit geistiger Entwicklung gesichert werden, dass Lehrkräfte freier Träger mit dem Lehramt Sonderpädagogik/Schwerpunkt geistige Entwicklung auch an staatlichen Schulen unterrichten können. Dadurch könnte dieser spezifische Kompetenzbedarf für inklusive Unterrichtung im ländlichen Raum mit sichergestellt werden.

7.10 Räumliche Ausstattung der inklusiven Schule

Jede allgemeine inklusive Schule sollte *perspektivisch drei Räume* vorsehen, etwa, wenn ohnehin umgebaut wird bzw. wenn mittelfristig sicher ist, dass der Schulstandort bestehen bleibt: Einen für den *Beratungs- und Dokumentationsraum* des/der Sonderpädagogen (und PsmA), einen als *Gesundheits- oder Ruheraum* und einen (oder zwei) für *time-out-Situationen bzw. als Schulstation*, insbesondere wenn in Krisensituationen im Unterricht ein Kind für kürzere Zeit und in Betreuung aus dem Unterricht herausgenommen wird. Wenn die Schule als Ganztagschule (oder volle Halbtagschule mit Hort) geführt wird, ist dies personell und räumlich leicht realisierbar. Mit der Einführung sollte vor allem in der Sekundarstufe (Regionale Schule, Gesamtschule) begonnen werden, aber grundsätzlich sollten alle Schulen perspektivisch entsprechende Räume einrichten können. Die einschlägigen Konzepte und Erfahrungsauswertungen liegen in der Literatur ausführlich vor (vgl. besonders das inklusionsbezogene Handbuch der Montag-Stiftung „Schulen planen und bauen“, 2012, das zahlreiche Vorschläge und Entwicklungswege konkretisiert). Gruppenräume zu Klassenzimmern sind, so vorhanden, zu begrüßen; grundsätzlich sollte jedoch die (sonderpädagogische) Förderung innerhalb der Lerngruppe stattfinden. Das damit verbundene Vier-Augen-Prinzip bei Doppelbesetzung reduziert im Übrigen generell Unterrichtsstörungen und erhöht die Lernkonzentration bei unruhigen Schülern (vgl. Nolting, 2002).

Die Kommission schlägt vor, dass dieser Prozess der baulichen Anpassung bis 2020 abgeschlossen wird.

⁶³ Vgl. die Modellrechnung für die Entwicklung der Schüler mit Förderbedarfen im Anhang dieses Kapitels.

7.11 Regionale Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen, Bürgerbüro für Inklusion

Lehrkräfte und Eltern beklagen immer wieder, dass die Möglichkeiten, in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen, aber auch bei Fragen der Leistungen aus den SGB bzw. den Krankenkassen, professionelle und interessenneutrale Beratung und Unterstützung zu erhalten, oft aufgrund der getrennten Institutionen und Kostenträger (Schule; Jugendhilfe; Krankenkasse; Gesundheitsamt, Sozialamt usw.) real höchst widersprüchlich und begrenzt sind. Daher sind Einrichtungen im Sinne von Bürgerbüros für Inklusion zu schaffen, in denen Antragsberechtigte ihre Leistungsanträge einreichen können, ohne von Pontius zu Pilatus geschickt zu werden, sich beraten lassen können und das multiprofessionelle Team zusammen mit den Eltern einen ganzheitlichen, aufeinander abgestimmten Hilfeplan entwickelt. Es gibt in verschiedenen Bundesländern solche Einrichtungen, die unter dem Namen Rebus (Hamburg), Rebus (Bremen), BUS (Berlin, geplant) laufen. Brandenburg plant Regionale Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen, die perspektivisch auch die Frühförderstellen, die schulpyschologischen Dienste, die Jugendhilfe und weitere kommunale Einrichtungen vernetzen sollen.

Diese Einrichtungen zielen auch und vor allem auf die Förderung verhaltensschwieriger Kinder und Jugendlicher ab.⁶⁴ Es ist aber sinnvoll, nicht zuletzt unter inklusiven Aspekten, diese Förderung zu verbinden mit einer verbindlichen Vernetzung der kommunalen Pflichtaufgaben im Kontext der SGB, der allgemeinen Gesundheitsförderung und des Übergangs von schulentlassenen Jugendlichen in die berufliche Bildung. Träger der Bürgerbüros bzw. der Regionalen Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen (RBU) ist der Landkreis; es ist zu prüfen, ob dezentrale Standorte (mit einer gemeinsamen Leitung) erforderlich sind.

Da es bislang konkrete Erfahrungen nur in Bezug auf entsprechende Einrichtungen in Städten gibt (vgl. u. a. Reiser, Willmann & Urban, 2007), sollten die verantwortlichen Landesinstitutionen (Bildung; Soziales; Städte- und Gemeindetag; Krankenkassen) eine Arbeitsgruppe zur Auswertung der Erfahrungen an anderen Orten und zur Modellentwicklung für die Bedürfnisse von M-V entwickeln und bis Ende 2013 zur Diskussion stellen. Der Aufbau von RBU sollte auf Antrag der Kreise bzw. kreisfreien Städte durch Landesmittel unterstützt werden.

⁶⁴ In Hamburg bleibt ein Kind, das aufgrund von sehr starken Verhaltensproblemen kurzzeitig aus dem Unterricht heraus genommen werden muss, Schüler der Stammschule. In Abstimmung aller Beteiligten – auch des betroffenen Kindes – wird geklärt, ob es wieder in seinen alten Klassenverbund geht oder eine andere Lösung gefunden wird.

7.12 Konsequenzen für die inklusive Schulentwicklungsplanung

Da die *Schulentwicklungsplanung in M-V* seit 01. August 2011 im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung in der Hand der Kreise/kreisfreien Städte liegt, ist zur Realisierung der oben aufgeführten inklusionsförderlichen Ausstattung – die auch generell der Schulentwicklung dient – eine verbindliche Richtlinie des Landes, *etwa verbunden mit einem längerfristigen Investitionszusatzprogramm*, erforderlich (Zukunftsvertrag Land – Schulträger). Die derzeit gültige Schulentwicklungsplanung ist mindestens um zwei Jahre zu verlängern (vgl. auch 7.9).

Die künftige *Schulentwicklungsplanung sollte mit der Hortplanung* verbunden werden. Daher sind generell *regionale Inklusionskonzepte* (und kreisbezogene Steuerungsgruppen, die auch über Schule und Hort hinausgehen) anzustreben.⁶⁵ Es ist sinnvoll, sie in vorhandene oder zu entwickelnde sog. Bildungslandschaften einzubetten (vgl. verschiedene Modelle in Stein, Krach & Niedeck, 2010).

7.13 Kosten für die Beförderung zu Förderschulen und zu inklusiven Schulen

Durch wohnortnahe Inklusion werden voraussichtlich die Kosten für die Beförderung sinken, da bislang oft lange tägliche Wege zu einzelnen Förderschulen hin und zurück gelegt werden müssen und die Einzugsbereiche von Förderschulen im Vergleich zu allgemeinen Schulen erheblich größer sind.

Eine Beschreibung der gegenwärtigen Ausgaben der Kostenträger für die Beförderung behinderter Schüler/innen für M-V liegt der Kommission nicht vor; sie wäre wichtig, um später prüfen zu können, welche geringeren Ausgaben durch wohnortnahe Inklusion anfallen. Eine quantitative beispielhafte Berechnung aus einzelnen Städten, bzw. Landkreisen Sachsens zeigt, dass dort pro Förderschüler/in jährlich im Schnitt rd. 2.000 - 2.600 € aufgewandt wurden (vgl. Preuss-Lausitz 2011a, S. 75). Sollte es zu Kosteneinsparungen kommen, muss geprüft werden, ob diese eingesparten Mittel in den Bildungsbereich umgesteuert werden können.

⁶⁵ Als Beispiel sei der Brandenburgische Landkreis Oderspreewald-Lausitz genannt, der im LK eine Steuerungsgruppe Inklusion eingerichtet hat, dem der Landrat, das Schulamt, die Schulaufsicht, das Sozialamt, das Jugendamt, Behindertenbeauftragte, Elternvertreter, das Gesundheitsamt, die Jugendhilfe, Lehrkräfte der allgemeinen, beruflichen und Förderschulen, Kita-Vertreter, Kammern und das Jobcenter angehören. Ziel ist Inklusion in allen Lebensbereichen des Landkreises. Koordiniert wird die Arbeit durch eine Projektleitung.

7.14 Schulträgerschaft und Ausgaben für Lehrmittel

Für die Lehrmittel sind die Schulträger verantwortlich, für die Förderschulen also die LK und die kreisfreien Städte. Werden die Kinder mit Förderung in die Grundschule aufgenommen, sind für diese Mittel nun die Gemeinden zuständig, der LK ist damit entlastet (und hat geringere Ausgaben). Das kann bedeuten, dass sich die Gemeinden gegen mehr Inklusion wehren könnten, weil sie höhere Kosten fürchten. Daher ist schon in der Empfehlung von 2008 vorgeschlagen worden, dass *die Schulträgerschaft mit Ausnahme der beruflichen Schulen von den LK auf die Ämter (8 - 12.000 Einwohner) bzw. amtsfreien Gemeinden verlagert wird.*

7.15 Personal mit sonderpädagogischen Aufgaben (PmsA)

Im Jahr 2012 sind 406 Stellen PmsA vorhanden und 503 Personen in diesem Aufgabenbereich tätig.⁶⁶ Dieses Personal soll bei Inklusion erhalten bleiben. Dabei soll in entsprechenden Klassen darauf geachtet werden, dass *nicht zu viele Erwachsene* in einer Lerngruppe sind. Gruppenbezogene Ausstattung ist anzustreben.

7.16 Integrationshelfer

Gegenwärtig (Stand 31. Juli 2012) sind 220 Integrationshelfer im Land tätig, die entweder über das Sozialamt (n=172) oder das Jugendamt (n=48) finanziert werden. Es ist wünschenswert, dass die Integrationshelfer in die inklusive allgemeine Schulentwicklung mit einbezogen werden. Daher ist ihre Qualifizierung notwendig. Ihr Ansprechpartner sollte innerhalb der allgemeinen Schulen nach Vorschlag der Kommission die/der Inklusionsbeauftragte/r bzw. das Zentrum unterstützender Pädagogik sein. Damit die Integrationshelfer beim Prozess der Inklusion besser einbezogen werden können, sind darüber hinaus bundesgesetzliche Änderungen erforderlich.

Wie schon oben erwähnt, werden Schüler/innen bzw. ihre Sorgeberechtigten, die Anträge auf Unterstützung schulischer Bildung durch Integrationshelfer stellen, häufig zwischen Institutionen hin und her geschickt. Es kann aber nicht im öffentlichen Inte-

⁶⁶ Stand 9. März 2012 (ohne PmsA-Frühförderung). Die meisten Stellen (228,7) sind in der Schule geistige Entwicklung verankert. In allg. Schulen sind bislang nur 23 Stellen in GS, in allg. Sek-I-Schulen (IGS, KGS,RS) nur 1,2 Stellen (13 Personen) tätig. Mitteilung Ref. 200A v. 13. Juli 2012 an die Kommission.

resse sein, dass der Streit über die vorrangige Zuständigkeit (Pflegekasse, Krankenkasse, Sozialamt, Jugendamt) im Einzelfall auf Kosten der Kinder bzw. ihrer Sorgeberechtigten geht. Es muss aber möglich sein, dass der LK eine Antragsstelle schafft, die Zuständigkeit intern klärt und so die ohnehin belastende Situation für die Familien verbessert. Unstrittig ist, dass der Anspruch auf die Integrationshelfer im Einzelfall geprüft und im Rahmen der Eingliederungshilfe (§ 54 SGB XII) entschieden werden muss und es keinen Automatismus der Genehmigung gibt. Die Einzelfallprüfung schließt die Klärung der Rahmenbedingungen auch im Fall der Inklusion an der allgemeinen Schule ein.

Für die Integrationshelfer ist durch die Landkreise bzw. kreisfreien Städte in Abstimmung mit dem MBWK rechtlich zu prüfen, ob nicht pauschale Zuweisungen von Integrationshelfern trotz des Zwanges zu Einzelentscheidungen sinnvoll sind. Die Schulen wären damit besser in der Lage, den Personaleinsatz zu steuern und eine angemessene personelle Besetzung der Lerngruppen zu ermöglichen.

7.17 Informationen für Eltern über Inklusionsmöglichkeiten

Angesichts der nun wenigen Landkreise (und des seltenen Schulpsych. Dienstes) muss ein System *niedrigschwelliger Beratung und Information ‚vor Ort‘* entwickelt werden, einschließlich einer Möglichkeit zu Beschwerden/Konfliktberatung, also einer *Ombudsstelle*. Zu erreichen sind fast alle Vorschul-Eltern über die Kita. Die bisherige Beratung durch Grundschulen bzw. durch Förderschul-Sonderpädagogen steht in der Gefahr der Interessenabhängigkeit. Auch ein *dringend einzurichtendes interaktives Internetportal GU/Inklusion auf Landesebene* kann die Vor-Ort-Information nicht ersetzen, zumal Familien mit Risiko-Kindern möglicherweise diese noch zu erschaffende Ressource weniger nutzen. Zu prüfen ist, ob die LK/kreisfreien Städte oder die Schulaufsicht Beratungs-Außentermine in Kitas anbieten (bzw. für 4./5. Kl. in Grundschulen) und diese zuvor breit beworben werden. Auch die Beratung an der Schnittstelle GS/Sek-I-Schule muss geklärt werden.

7.18 Kostenabschätzung

Aus den Empfehlungen zur inklusiven Schule In diesem Abschnitt wird der Versuch gemacht, in Bezug auf die Empfehlungen der Kommission die möglichen Veränderungen im Kostenaufwand für die verschiedenen Kostenträger abzuschätzen. Unstrittig ist, dass das gegenwärtige System der doppelten sonderpädagogischen Förderung durch einerseits Förderschulen (mit acht speziellen Schularten) und andererseits durch den allmählich wachsenden Anteil des gemeinsamen Unterrichts mit Kindern aller Förderschwerpunkte auch unter ökonomischen Gesichtspunkten die problematischste Variante sonderpädagogischer Förderung ist und abgelöst werden muss zugunsten einer langfristig weitgehend inklusiven Beschulung mit einer realistischen und zugleich angemessenen Finanzausstattung.

Die Diskussion um die möglichen Kosten für den Weg zur inklusiven Schulentwicklung wird in der Bildungswissenschaft schon länger und in der Öffentlichkeit teilweise hoch emotional geführt. Häufig ist dabei die Rede davon, dass Inklusion nicht ‚zum Nulltarif‘ bzw. ‚als Sparmodell‘ realisiert werden könne bzw. dürfe. Diese Warnungen werden in der Regel nicht unterfüttert mit Berechnungen des gegenwärtigen finanziellen Gesamtaufwandes. Die Kosten werden im öffentlichen Diskurs einerseits meist nur auf die Zusatzkosten bei gemeinsamem Unterricht bezogen und andererseits oft mit maximalen Ausstattungswünschen verbunden.

In der Regel werden jedoch nur die Aufwendungen für pädagogisches Personal – und hier nur für lehrendes Personal – berücksichtigt, wie dies beispielsweise für die Gutachten von Klemm für die Bertelsmann-Stiftung (2009, 2012) gilt. Klemm selbst weist (2012, S. 14) darauf hin, dass andere gegenwärtige Kostenfaktoren, u. a. das nichtlehrende Personal in Förderschulen, die Schülerfahrtkosten, die Bewirtschaftung von Förderschulen und, beim Weg zur inklusiven Schule, der Umfang der barrierefreien Umrüstung von allgemeinen Schulen nicht untersucht, meist sogar nicht einmal im Ist-Zustand mit harten Daten ermittelt werden.

Der internationale bildungsökonomische Diskurs um die Aufwendungen für inklusive Bildung wird dagegen breiter geführt und ist eng mit der jeweiligen gesamtstaatlichen Umsteuerung verbunden. Die OECD hat schon 1995 eine entsprechende internationale Studie vorgelegt (Hagerty, 1995). Meijer hat auf der Grundlage der Strukturen in 17 europäischen Staaten geprüft, welche Finanzierungsformen inklusionsförderlich, welche inklusionshinderlich sind (Meijer, 1999). Zusammenfassende Auswertungen der einschlägigen bildungsökonomischen Studien liegen seit 2000 vor (Preuss-Lausitz

2000, 2011a). In allen Studien wird, auf der Grundlage sehr unterschiedlicher Rechenverfahren, davon ausgegangen, dass Inklusion gesamtgesellschaftlich kostengünstiger ist, in der Regel aufgrund geringerer Aufwendungen im Bereich des Schulbaues, der Betriebskosten von (Förder-)Schulen und der Beförderung, nicht des pädagogisch-therapeutischen Personals. Auch Dohmen und Fuchs (2009) haben – unter Berücksichtigung der Schulträgerkosten, aber ohne Einbeziehung der Schülerbeförderung – für Deutschland eingeschätzt, dass in der Endstufe – bei Inklusion von 100 % – die Gesamtkosten um 25 - 50 % niedriger lägen als heute. Eine Fallanalyse aller Kosten in ganzen Landkreisen bzw. Großstadtteilen dreier Bundesländer zeigte, dass einerseits die realen Kosten in den Förderschulen auch bei gleicher Förderschulart höchst unterschiedlich waren, andererseits die Kosten des gemeinsamen Unterrichts im Bereich des lehrenden Personals etwa gleich hoch, in allen anderen Bereichen jedoch erheblich geringer waren (Preuss-Lausitz, 2000).

Für die Abschätzung der zusätzlichen bzw. geringeren Aufwendungen ist es entscheidend,

- A) welche Zeitabschnitte,
- B) welche einzelnen Parameter
- C) und welche Kostenträger

zugrunde gelegt werden.

Zu A: *Zeitabschnitte*. Bei der Umsteuerung fallen Aufwendungen an, die einmalig, d. h. nicht dauerhaft sind, und die nach einem bestimmten ‚Zieljahr‘ der Umsteuerung entfallen bzw. sinken. So sind Aufwendungen für (neue) Fortbildung für Inklusions-Moderatoren, Schulleitungen und generell für jenes pädagogische Personal, das neu in den gemeinsamen Unterricht einsteigt, für einige Jahre (2013 - 2017) erheblich, danach jedoch sinken sie auf den normalen Umfang für die übliche Fortbildung. Auch Change Management-Aufwendungen, die die Kommission im Umfang von je 1 h pro Schule für eine Aufbauphase vorschlägt, entfallen nach dieser Zeit. Wann die Schulträger die Barrierefreiheit – soweit sie nicht schon an einzelnen Standorten vorhanden ist – in ihre Schulentwicklung aufnehmen, ist unbestimmbar; die Kommission schlägt jedoch vor, bis 2020 nur jene Schulen umzurüsten bzw. auszuwählen, die als allgemeine Schulen mit besonderer Kompetenz (Hören, Sehen, körperliche Entwicklung, geistige Entwicklung) und nach noch zu vereinbarenden Standards entwickelt werden.

Wenn, wie die Kommission vorschlägt, die sonderpädagogische Förderung für die Förderschwerpunkte LES jahrgangsweise von den einschlägigen Förderschulen ab Kl. 3 in die allgemeinen Schulen verlagert wird, sind die neuen – mit den alten zu verrechnenden – Aufwendungen personeller Art aufsteigend ab Startjahr zu berechnen. Der Anteil des gemeinsamen Unterrichts im Bereich LES liegt 2010/11 bei 32 %, nach Zeitplan in 2020 bei 100 %. Es ist also ein jährlicher Zuwachs von rd. 8 - 10 % anzunehmen. Bei den übrigen Förderschwerpunkten ist vom jeweiligen, höchst unterschiedlichen Ist des Anteils gemeinsamen Unterrichts auszugehen, die Zielmenge 2020 ist von der Entscheidung der Sorgeberechtigten abhängig. Die GU-Anteile liegen gegenwärtig für emsoz/eSe bei 84 %, für Sehen bei 64 %, für Hören bei 47 %, für körperliche und motorische Entwicklung bei 26 %, für geistige Entwicklung nur bei 1 %. Bei einer finanziellen Berechnung müssen diese unterschiedlichen Ausgangssituationen zu Grunde gelegt und mit planerischen Steigerungsraten aufgrund der vermutlich stetig wachsenden Elternoptionen für gemeinsamen Unterricht in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung verbunden werden.

Die Kommission empfiehlt daher, die Kostenabschätzungen durch die Verwaltungen für drei Zeitabschnitte (Startjahr; Zwischenschritt 2017; Zieljahr 2020) vorzunehmen.

Zu B: *Parameter*. Logischerweise sind die eingesetzten Parameter die entscheidenden Eckpunkte der Inklusionsaufwendungen. Soweit die Kommission von den jetzigen Berechnungsweisen abweicht (z. B. für die Ausstattung des GU mit lehrendem Personal), bezieht sie sich bei der Abschätzung der Kosten auf ihre Empfehlungen. Alternative Parameter (oder die schlichte Fortschreibung der bisherigen Entwicklung) müssten ebenfalls auf ihre finanziellen Konsequenzen hin untersucht werden.

Zu C: *Kostenträger*. Die Förderung der Bildung von Kindern mit Behinderungen bzw. mit zusätzlichem, meist sonderpädagogischem Förderbedarf berührt sowohl jetzt als auch künftig unterschiedliche Kostenträger: das Land für das lehrende und weiteres pädagogisches Personal; ggf. auch für zu klärende Konnexitätsfolgen; die Schulträger für die Schülerbeförderung, das nichtlehrende Personal an Schulen, die Lehr- und Lernmittel, die Ausstattung, die Betriebs- und die Investitionskosten von allgemeinen und Förderschulen; die Sozialämter und Jugendämter der Kommunen, ggf. auch die Krankenkassen für weitere Unterstützung (spezielle Ausstattungen; Integrationshelfer, Logopäden u. a.). Eine auf Lehrerkosten beschränkte Diskussion der Schulaufwendun-

gen wäre verkürzt und kann nicht im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung der Bildungsförderung von Kindern mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf sein.

Aus den Punkten A bis C wird deutlich, dass die öffentliche Diskussion über die Folgekosten bei der Umsetzung der inklusiven Schule eine differenzierte und ganzheitliche Betrachtung erfordert.

Nach diesen Vorbemerkungen werden folgende Kostenfaktoren erörtert:

7.18.1 Nichtlehrendes Personal

Die Stellen für Hausmeister und Schulsekretariate entfallen, soweit einzelne Förderschulstandorte entfallen, weil nach der Empfehlung der Kommission jahrgangsweise keine neuen Klassen in den Förderschulen LES gebildet werden und nach spätestens sechs Jahren auslaufen. Der Zeitpunkt der Schließung bzw. Umwidmung dieser Schulstandorte liegt in der Entscheidung der Träger der Schulentwicklungsplanung im Benehmen mit den Schulträgern.

7.18.2 Bewirtschaftung von Schulgebäuden

Auch die Kosten für die Bewirtschaftung von Förderschulgebäuden (Energie, Müllentsorgung, Renovierungen, Investitionen) LES entfallen mit ihrem Auslaufen. Förderschulen sind in der Trägerschaft der Kreise bzw. kreisfreien Städte. Die Kommunen als gegenwärtige Träger von Grundschulen haben durch die – verstärkte – Aufnahme der Kinder dieser Förderschwerpunkte keine gesonderten Ausgaben.

In Bezug auf die übrigen Förderschulen ist im Planungszeitraum anzunehmen, dass der Anteil inklusiver Unterrichtung je nach Förderschwerpunkt unterschiedlich steigt; im Planungszeitraum ist davon auszugehen, dass nur wenige entsprechende Förderschulen, wenn Mindestgrenzen unterschritten werden, auslaufen. In der Schulentwicklungsplanung sind jedoch einmalige Aufwendungen für den Umbau jener Standorte vorzusehen, die langfristig als Kompetenzzentren (ohne Schüler) gelten sollen.

7.18.3 Allgemeine Schulen mit spezifischer Kompetenz (für die Förderschwerpunkte Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung)

Die Kommission hat empfohlen, in Realisierung des individuellen Rechts auf Inklusion aller Behinderungen und Förderschwerpunkte flächendeckend ein Netz von allgemeinen Schulen vorzusehen, die eine spezifische personelle, bauliche und sächliche Kompetenz (und damit Barrierefreiheit im weitesten Sinne) vorhalten. Die entsprechenden spezifischen pädagogischen Kompetenzen in diesen Förderschwerpunkten sind schon an den Förderschulen vorhanden. Dadurch entsteht kein neuer sonderpädagogischer Personalbedarf. Die einmaligen zusätzlichen Umbauten für Barrierefreiheit entstehen dann, wenn die jetzigen allgemeinen Schulen trotz Bauordnung noch nicht entsprechend barrierefrei sind.⁶⁷ Werden entsprechende Förderschulen in Kompetenzzentren (Stellenpool, Beratung, Medienpflege, Fortbildung) ohne Unterricht umgewandelt, sind die entfallenden Betriebskosten für Unterricht mit den neuen Aufwendungen für den Umbau in Schulen mit spezifischer Kompetenz zu verrechnen. Die Kommission empfiehlt, in dem geplanten Zukunftsvertrag zwischen Land und Städten/Gemeinden unabhängig von der strittigen Konnexitätsfrage⁶⁸ eine finanzielle Beteiligung des Landes für den – im breitesten Sinne – barrierefreien Zustand der allgemeinen Schulen zu vereinbaren.

⁶⁷ Die Landesbauordnung verlangt lediglich den rollstuhlgerechten Zugang und ggf. einen Fahrstuhl und rollstuhlgerechte WC-Anlagen. Das reicht für die genannten Förderschwerpunkte nicht aus. Hier bedarf es einer zwischen Land und Schulträgern zu vereinbarten Grundausstattung, die im Bereich körperliche und motorische Entwicklung auch einen Therapieraum, einen Ruheraum/Sanitärraum und für die anderen besonderen vorsieht. So hat das Land Berlin in seine Musterraumprogramme (Stand April 2012 für Grundschulen, Integrierte Sekundarschulen, Gymnasien als Ganztagschulen) für die entsprechenden allgemeinen Schulen mit spezifischer Kompetenz, die in Berlin Schwerpunktschulen genannt werden, zusätzlich zu den Ganztagsräumen neben einem Raum für Erzieher incl. Einzelfallhelfer, einen Ruheraum, einen Sanitär- und Pflegeraum und einen Therapie- bzw. Bewegungsraum aufgenommen (vgl. www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/bauen_und_sanieren/fachinfo.html).

⁶⁸ Der gemeinsame Unterricht ist zwar keine neue Aufgabe, wenn 2010/11 schon im Förderschwerpunkt Sehen 64 %, im Förderbereich Hören 47 % und im Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung 26 % integriert sind, aber wenn ein Rechtsanspruch entsprechend UN-BRK auf Inklusion verankert wird, wird aus dem Angebot an GU eine Pflicht, dies zu ermöglichen. Das ist rechtlich eine neue Situation bzw. eine Standardveränderung. Damit sind diese Bereiche grundsätzlich konnexitätsrelevant. Ob ein Ausgleich zu zahlen ist, hängt von der konkreten Ermittlung der Be- und Entlastungen an.

7.18.4 Allgemeine inklusive Schulen

Die Kommission empfiehlt, in allen allgemeinen Schulen drei Räume vorzusehen für a) einen Ruhe- und Gesundheitsraum, b) eine Schulstation bzw. ‚Oase‘ für time-out-Situationen und c) einen Beratungs- und Arbeitsraum für die Sonderpädagogen, PmsA u. a.; alle drei Räume sind Teil des vorgeschlagenen Zentrums unterstützender Pädagogik. Da ein Teil dieser Funktionsräume schon in manchen Schulen vorhanden ist, andererseits zu prüfen ist, ob aufgrund des ab 2015 in den Grundschulen, 2020 auch darüber hinaus sinkenden Schülerzahlen vorhandene Räume für diese Funktionen frei werden bzw. bislang nichtgenutzte Flächen entsprechend eingerichtet werden können, ist eine Kostenabschätzung für diese Empfehlung nur ‚vor Ort‘ möglich.

7.18.5 Schülerbeförderung

Bei wohnortnaher gemeinsamer Unterrichtung sinken die Kosten für die Schülerbeförderung gegenüber Fahrten zu weiter entfernten Förderschulen. Die Kommission hat darauf hingewiesen, dass die gegenwärtigen landesweiten Aufwendungen nicht bekannt sind; möglicherweise wäre hier eine für einen Landkreis exemplarische Analyse von Startjahr, Zwischenstand und Zieljahr sinnvoll.

7.18.6 Dienstfahrten von Sonderpädagogen

Die Fahrkosten der Sonderpädagogen von Förderschulen, soweit sie in – oft mehreren – allgemeinen Schulen beratend und fördernd tätig sind, werden vom Land getragen. Sind sie künftig, wie empfohlen, in den Förderschwerpunkten LES mit ihrer Stelle an einer allgemeinen Schule tätig (und das sind rd. 70 % aller Sonderpädagogen), entfallen diese Aufwendungen. Für die übrigen Förderschwerpunkte könnten sie dagegen steigen, falls vermehrt dienstliche Fahrten zu allgemeinen Schulen entstehen. Auch in diesem Kostenfeld wird eine Ist-Analyse und eine Analyse der Entwicklung zur Klärung empfohlen.

7.18.7 Fortbildung der Lehrkräfte, PmsA, Schulleitungen, Moderatoren, Mitarbeiter des Diagnostischen Dienstes, der Schulaufsicht

Der Umfang der inklusionsorientierten Fortbildung wird durch eine gesonderte Arbeitsgruppe der Kommission entwickelt. Soweit Fortbildung mit den vorhandenen personellen Ressourcen realisiert wird, die für gemeinsamen Unterricht bzw. mit spezifischer Förderung Kompetenz besitzen, führt dies nicht zu erhöhten Kosten. Es ist aber anzunehmen dass für einen *mehnjährigen Übergangszeitraum* Mittel gesondert in den Haushalt eingestellt werden müssen, weil die individuelle Förderung generell, Teamarbeit, förderdiagnostische Arbeit und Fragen im Zusammenhang mit inklusiver Schulentwicklung einen erhöhten Qualifizierungsbedarf erzeugen.

7.18.8 Ausbildung der Lehrkräfte

Die Kommission begrüßt, dass mit dem Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz - LehbildG M-V v. 4. Juli 2011) Grundlagen sonderpädagogischen Handelns in der Lehrerbildung aller Lehrämter der 1. Phase verbindlich und auf Dauer verankert wurden (siehe hierzu auch Abschnitt 7.2). Hierbei bleibt zu prüfen, inwieweit dafür in den Ausbildungsstätten die entsprechende personelle Ausstattung vorhanden ist oder erst geschaffen werden muss. Auch in der 2. Ausbildungsphase muss die Thematik Inklusion verbindlich und auf Dauer verankert werden.

7.18.9 Change Management

Die Kommission empfiehlt, dass in jeder Schule, *auf der Grundlage eines pädagogischen Konzepts* zur inklusiven Schulentwicklung auf Antrag eine Unterrichts-Stunde für Change Management für eine Übergangszeit (3 - 4 Jahre) der Schule zur Verfügung gestellt wird. Ob diese als Ermäßigung für die Leitung des Zentrums unterstützender Pädagogik oder für andere inklusive Planungs- und Koordinationsaufgaben eingesetzt wird, soll die Schule entscheiden. Im Schuljahr 2010/11 bestanden (öffentlich und privat) 254 Grundschulen (davon 34 privat), 137 Regionalen Schulen (davon 4 privat), 44 Gesamtschulen (davon 17 privat) und 51 Gymnasien (davon 6 privat). Für Change Management entstünde also maximal ein Aufwand von 486 Stunden (vgl. Statistisches Amt M-V, 2011). Bei dieser maximalen Annahme wird davon ausgegangen, dass die

Schulen in freier Trägerschaft in die inklusive Entwicklung des gesamten Schulwesens von M-V einbezogen werden.

7.18.10 Pädagogisches und lehrendes Personal

Die Kommission schlägt vor, die Ausstattung der allgemeinen Schulen für die Förderschwerpunkte LES ab Startjahr ohne vorhergehende individuelle Feststellungsverfahren so zu berechnen: Bis 2020 wird für 6 % aller Schüler einer Schule angenommen, dass in diesen Förderschwerpunkten – über das ganze Schuljahr berechnet – Förder- bzw. Präventionsbedarf (einschließlich LimB und LRS) besteht (variiert durch objektive soziale Kriterien). Multipliziert werden diese (fiktiven) 6 % mit drei Unterrichtsstunden. Für die übrigen Förderschwerpunkte bliebe es bei dem bisherigen Verfahren, allerdings verbessert durch landeseinheitliche Standards und orientiert am bundesdurchschnittlichen Umfang.

Das vorhandene pädagogische Personal der Förderschulen LES wird jahrgangweise verlagert. Die Ausstattung einer allgemeinen Schule wird jahrgangweise hochwachsend ausgestattet. Da alle Kinder in der allgemeinen Schule zugleich in den allgemeinen Lehrer-Schüler-Faktor eingerechnet werden müssen, ergibt sich als Gesamtkostenfaktor pro (fiktiven) Schüler mit Förderbedarf: 6 % aller Schüler x 3 h + allg. Lehrer-Schüler-Faktor in der jeweiligen Schulart (z. B. Grundschule 1,1 h). Das vorhandene pädagogische Personal (PmsA) und das lehrende Personal, das bislang landesweit für Förderung im Bereich LimB und Legasthenie eingesetzt wird, müsste in einer vergleichenden Rechnung: gegenwärtige personelle Ausgaben vs. Ausgaben nach Kommissionsempfehlung mit einbezogen werden. Wegen der unterschiedlichen Schülerentwicklung sollte, um eine Kostenabschätzung auf realistische Grundlage zu stellen, das Startjahr, ein Zwischenjahr und das Zieljahr 2020 gerechnet werden.

In diese Gesamtrechnung sind außerdem diejenigen Ausstattungen einzubeziehen, die derzeit in den Förderschulen LES für Leitungsaufgaben zusätzlich zum Unterricht aufgewandt werden und bei Auslaufen jährlich sinken bzw. abschließend ganz entfallen.

Klemm hat 2012 für M-V – allerdings ausgehend von der Ist-Förderquote von 11 %, also um rd. ein Drittel über dem Vorschlag der Kommission und ohne Verrechnung vorhandener Poolstunden für Schulleitungen, LimB und LRS, einen Gesamtbedarf von 2.067 VZE und einen Mehrbedarf in 2020 von 636 VZE errechnet (Sonderpädagogik + allg. Lehrerstellen) (Klemm 2012, S. 50). Geht man davon aus, dass 8 % Förderquote

zur Grundlage gewählt wird – die immer noch um fast ein Drittel über dem Bundesdurchschnitt liegt –, verringert sich nach Klemms Verfahren der Mehrbedarf für 2020 auf rd. 462 VZE. Werden die Stellen PmsA und die VZE für Förderung im Bereich LimB/LRS einbezogen, wird das zusätzliche Stellenvolumen in 2020 errechenbar. Die 54,5 Stellen PmsA (68 Personen) in den Förderschulen LES sollten entsprechend jahrgangswise in die allgemeinen Schulen überführt werden. Entsprechendes gilt für die übrigen PmsA, soweit der Inklusionsanteil je Förderschwerpunkt steigt.

7.18.11 Zentraler Diagnostischer Dienst (DD)

In Kapitel 4 wird dargelegt, dass die gegenwärtige Aufgabe des DD, für alle Anträge für LRS, LimB und sonderpädagogische Förderung individuelle Diagnostik durchzuführen, eine zeitliche, fachliche und personelle Überforderung darstellt. Die Kommission empfiehlt, für die Förderschwerpunkte LES und für LRS und LimB auf die Feststellungsdiagnostik des DD zugunsten innerschulischer Förderdiagnostik zu verzichten. Würde demgegenüber am gegenwärtigen Verfahren festgehalten, müsste der DD umgehend personell deutlich aufgestockt werden.

Die neue Aufgabenbeschreibung des DD durch die Kommission (vgl. 7.3) ermöglicht es, in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, geistige Entwicklung und körperlich-motorische Entwicklung angemessene *individuelle* Lernausgangslagen und Förderbedürfnisse durch den DD zeitnah festzustellen und entsprechende Förderempfehlungen auszusprechen. Auch die dringend erforderliche *Standardentwicklung* kann so personell geleistet werden. Die Kommission empfiehlt, dass der DD sich an der *inkluisiven Fortbildung* und an der *Entwicklung von Handreichungen* beteiligt. Auch diese Aufgaben könnten bei Aufrechterhaltung der gegenwärtigen Struktur nicht geleistet werden.

Die gegenwärtige Ausstattung ist daher für drei Jahre beizubehalten. Danach sollte sie zusammen mit der neuen Aufgabenstruktur evaluiert werden.

7.18.12 Integrationshelfer

Schulpflichtige und auszubildende Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben Anspruch auf Integrationshelfer, die von den Trägern der Sozial- bzw. Jugendhilfe bzw. von den Kranken- oder Pflegekassen finanziert werden. Da die Schülerzahl im Pla-

nungszeitraum zwar ab 2015 bei der Einschulung, aber bis 2020 insgesamt nicht sinken wird, ist bei Zunahme von Inklusion von einer gleich hohen Beanspruchung von Integrationshelfern auszugehen, die dann aber zunehmend in den allgemeinen Schulen tätig sind. Auf die Notwendigkeit eines sinnvollen Einsatzes hat die Kommission verwiesen.

7.18.13 Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (RBU)/Bürgerbüro für Inklusion/Ombudsstelle

Die von der Kommission vorgeschlagenen neuen Einrichtungen könnten in einer der auslaufenden Förderschulgebäude eingerichtet werden, falls andere Räume nicht zur Verfügung stehen. Da die RBU personell von verschiedenen Institutionen (Sozialamt; Jugendamt; Schulamt; Schulaufsicht; Schulpsych. Dienst und Sonderpädagogik; Jobcenter) getragen werden sollen, ist eine kooperative Leitung zwischen Landkreis/kreisfreier Stadt und Schulaufsicht sinnvoll. Die gemeinsamen Ansprechpartner für alle SGB-Anträge, also die Bürgerbüros für Inklusion und die Ombudsstelle, könnten schon jetzt in vorhandenen kommunalen Ämtern eingerichtet werden. Durch die Schulträger (im Vorschlag der Kommission: der Ämter) soll eine Leitungsstelle für RBU neu eingerichtet werden. Das übrige Personal kann mit ihren auch bislang gegebenen Aufgaben (SGB-Bearbeitung, Informationen) in diese neue Struktur delegiert werden. Die Kommission hat empfohlen, zeitnah ein Modell-Konzept für RBU, die Zusammenführung von Sozialamt und Jugendamt für gemeinsame SGB-Bearbeitung und für die Ombudsstelle/Informationsvermittlung zu entwickeln. Bei Vorliegen solcher Konzepte durch einzelne Kreise bzw. kreisfreien Städte sollte das Land eine Anschubfinanzierung vorsehen.

7.18.14 Zusammenfassung

Insgesamt kann bei der Durchsicht der einzelnen Empfehlungen unter bildungsökonomischer Sicht festgestellt werden, dass es sowohl Einspareffekte als auch zusätzliche Kosten gibt. Sie hängen vom Zeitpunkt ab (Einführungsphase; Übergang; Zielphase), sie beziehen sich auf unterschiedliche Kostenträger und sie sind abhängig vom Einbezug jetziger Kosten bzw. von der Einschätzung – wachsender – Kosten ohne Änderung des jetzigen Gesamtsystems sonderpädagogischer Förderung. Die Schwierigkeit einer

Gesamtbeurteilung liegt in dem Systemmangel, dass die bisherigen unterschiedlichen Kostenträger noch nie eine integrierte Gesamtkostenanalyse durchführen ließen.

Anhang zu Kapitel 7

Szenarium zum Bedarf sonderpädagogischer Förderung nach Förderschwerpunkten für den Einschulungsjahrgang 2021 nach (alten) Landkreisen und kreisfreien Städten M-V

Die Zahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird hier in Bezug auf die Geburtenentwicklung und nach dem Modellvorschlag der Expertenkommission bis 2020 berechnet, und zwar pro (Alt-)Kreis bzw. kreisfreien Städte: Alle Schüler/innen mit SEN⁶⁹ (bis 2020) 8 %, darunter 6 % LES einschließlich LimB, DFK, Legasthenie, Prävention und 2 % übrige Förderschwerpunkte.

Dabei wird allerdings *nicht* die Tatsache berücksichtigt, dass es pro Jahrgang höchst unterschiedliche absolute Zahlen der Schüler/innen mit SEN gibt. Laut Stat. Amt sind vor allem in Jg.1/2 von geringeren, ab Jg. 3 bis 9 von höheren Zahlen auszugehen. Das folgende Szenarium mit Jg. 1 kann also als ein *Durchschnitt der Jahrgänge 1-10* gelesen werden bzw. mit 10 multipliziert werden, um den Gesamtbedarf eines (alten) Kreises/einer kreisfreier Stadt zu prognostizieren. Die Ausstattung für die Sekundarstufe II muss gesondert berechnet werden.

Innerhalb der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) wird die Verteilung der Förderschwerpunkte an die bundesweite Verteilung grob vereinfacht angelehnt: LES 75 %; geistige Entwicklung 15 %, körperliche und motorische Entwicklung 5 %, Hören und Sehen 3 %, übrige (Kranke/übergr.) 2 %.

Geburtenentwicklung und -prognose für M-V: Geburten 2010: 13.337; Prognosen für 2015: 10.870; 2020: 8.936; 2030: 8.409. (Ein Rückgang zwischen 2010 und 2030 um ein weiteres Drittel, mit regionalen Schwankungen).

⁶⁹ SEN = students with special educational needs, also Schüler/innen mit (sonderpädagogischem, besonderem) Förderbedarf, über das ganze Schuljahr gerechnet.

Tab.: Szenarium Schülerzahlen im Einschulungsjahrgang 2021 pro (Alt-)Kreis und Förderschwerpunkt

| Gebiet | Gebur- ten 2015 | Alle SEN 8 % | Davon LES (75 %) | Davon g. E. (15 %) | Davon k. E. (5 %) | Davon H + S (3 %) | Davon übr. (2 %) |
|------------------|-----------------------|--------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|
| Greifswald | 666 | 53 | 40 | 8 | 3 | 2 | 1 |
| Neubrandenburg | 454 | 36 | 27 | 5 | 1-2 | 1 | 0-1 |
| Rostock | 1.892 | 151 | 113 | 22-23 | 9 | 4-5 | 3 |
| Schwerin | 758 | 61 | 46 | 9 | 4 | 2 | 1 |
| Stralsund | 421 | 34 | 25-26 | 5 | 1-2 | 1 | 0-1 |
| Wismar | 308 | 25 | 19 | 4 | 1 | 0-1 | 0-1 |
| Bad Doberan | 695 | 56 | 42 | 8 | 2-3 | 1-2 | 1 |
| Demmin | 387 | 31 | 23 | 4-5 | 1-2 | 1 | 0-1 |
| Güstrow | 569 | 46 | 34-35 | 7 | 2-3 | 1-2 | 1 |
| Ludwigslust | 769 | 62 | 46-47 | 9 | 3 | 2 | 1 |
| Mecklbg-Strelitz | 327 | 26 | 19-20 | 4 | 1 | 0-1 | 0-1 |
| Müritz | 407 | 33 | 23 | 5 | 1-2 | 1-2 | 1 |
| Nordvorpommern | 596 | 48 | 36 | 7 | 2-3 | 1-2 | 1 |
| Nordwestmecklbg. | 764 | 61 | 46 | 9 | 3 | 2 | 1 |
| Ostvorpommern | 547 | 44 | 33 | 6-7 | 2 | 1-2 | 1 |
| Parchim | 503 | 40 | 30 | 6 | 2 | 1 | 1 |
| Rügen | 407 | 33 | 25 | 5 | 1-2 | 1 | 0-1 |
| Uecker-Randow | 400 | 32 | 24 | 5 | 1-2 | 1 | 0-1 |
| MV gesamt | 10.870 | 872 ⁷⁰ | 654 | 131 | 44 | 26 | 17 |

Quelle: Stat. Grundlage: Geborene 2010; 4. regionalisierte Bevölkerungsprognose für 2015, 2020, 2030 (vgl. Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, 2011, 4. Bevölkerungsprognose).

Legende: LES: Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache; g. E.: geistige Entwicklung; k. E.: körperliche und motorische Entwicklung; H+S: Hören und Sehen; übr.: Kranke und übergreifende bzw. keine Schwerpunktzuordnung.

⁷⁰ Durch Aufrunden in der Addition zwei Schüler mehr als 8 % von 10.870.

Kapitel 8

8 Qualifikationsentwicklung des pädagogischen Personals: Fortbildung, Ausbildung, Weiterbildung

Qualitätsentwicklung im Bildungssystem muss, will sie erfolgreich sein, mit der Weiterentwicklung der Lehrerausbildung (Phase I und II) sowie mit der kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften verbunden sein. Dies gilt insbesondere für weitreichende Innovationen.

Aus-, Fort- und Weiterbildung soll Pädagogen dazu befähigen, eine inklusive vorschulische und schulische Bildung und Erziehung zu realisieren, d. h. auf individuelle Lern- und Unterstützungsbedürfnisse aller Kinder, auch derjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, einzugehen. Durch eine adäquate didaktisch-methodische Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und Bildungsangeboten sowie der Kooperation von Lehrkräften der allgemeinen Schulen, Sonderpädagogen und weiterem pädagogischen Personal sollen alle Kinder effektiv bei der Entwicklung von Kompetenzen unterstützt werden, was auch zu einer Erhöhung der Zahl erfolgreicher Schulabsolventen führen soll.

Fort- und Weiterbildungen zielen auf eine Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit in inklusiven Schulen und Kindertagesstätten sowie Horten ab. Die zu vermittelnden Inhalte müssen sich auf folgende wesentliche Inhalte beziehen:

- Grundlagen inklusiver Pädagogik: Selbstverständnis, Kinderrechte, Rechte von Menschen mit Behinderungen, Forschungsstände über Inklusion, Modelle präventiver und integrativer Pädagogik,
- das differenzierte Sehen und Verstehen von Kompetenzentwicklung und von Lern- und Entwicklungsstörungen sowie das Erfassen von Lernvoraussetzungen für schulisches Lernen und die Früherkennung von Entwicklungsproblemen,
- inklusionsförderliche Schulprogrammentwicklung, schulische Gesamtatmosphäre sowie Schulkultur und Vernetzung schulischer und außerschulischer Hilfen, Gestaltung von Unterstützungssystemen,
- Kooperative Beratung und Teambesprechungen, kooperative Förderplanung,

- Lernfortschritts- und Entwicklungsdokumentation und diagnostikbasierte Indikation von Förderung,
- kompetenzorientierte Rückmeldungen zur Leistungs- und Kompetenzentwicklung, Zensierung und Zeugniserstellung in der inklusiven Schule,
- spezifische Förderung bei Lern- und Entwicklungsproblemen,
- unterrichtsintegrierte Förderung – Binnendifferenzierung.

8.1 Ausbildung im Lehramt Sonderpädagogik

8.1.1 Phase I der Ausbildung im Lehramt Sonderpädagogik

Die Ausbildung für das Lehramt Sonderpädagogik erfolgt in M-V am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock. Mit dem Wintersemester 2011/12 wurde die Kapazität (1. Fachsemester) von 50 (Wintersemester 2010/11) auf rund 80 Studienanfängerplätze angehoben.

Die Ausbildung erfolgt in den Bereichen Sonderpädagogik für den Förderschwerpunkt

- Lernen
- geistige Entwicklung
- soziale/emotionale Entwicklung
- Sprache.

In den Bereichen Sehgeschädigten-, Körperbehinderten- und Hörgeschädigtenpädagogik gibt es keine universitäre Ausbildung in M-V. Damit das Land M-V auch über Personal in diesen Fachrichtungen verfügt, müssen kontinuierlich Möglichkeiten zur Weiterqualifikation von Personal aus M-V vorgehalten werden.

Mit dem Wintersemester 2012/13 ist die Modularisierung der Lehramter an der Universität Rostock abgeschlossen. Die Ausbildung (Phase 1) umfasst 9 Semester (270 ECTS) und folgende Bestandteile:

1. zwei sonderpädagogische Fachrichtungen einschließlich ihrer Fachdidaktiken,
2. ein allgemeinbildendes Fach oder ausgewählte Module der Grundschulfächer Deutsch und Mathematik,
3. Bildungswissenschaften einschließlich der inklusiven Arbeit an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen,
4. praktische Studienzeiten.

Sie erfolgt in 15 Modulen:

- 1 Grundlagen der Allgemeinen Sonder- und Heilpädagogik
- 2 Medizinische Grundlagen der Sonderpädagogik
- 3 Grundlagen der sonderpädagogischen Psychologie und Diagnostik
- 4 Sonderpädagogische Psychologie
- 5 Grundlagen der Fachrichtung - Förderschwerpunkt ...
- 6 Spezifische Aspekte des Förderschwerpunktes ...
- 7 Kontrollierte Einzelfallstudien und Verhaltensbeobachtungen
- 8 Unterrichtsmodelle und Praktika der Sonderpädagogik
- 9 Lehrertraining für Sonderpädagogen
- 10 Sonderpädagogische Beratung in der Schule
- 11 Schriftspracherwerb im sonderpädagogischen Kontext
- 12 Erwerb mathematischer Kompetenzen im sonderpädagogischen Kontext
- 13 Forschungsrelevante Aspekte der Sonderpädagogik
- 14 Förderschwerpunktübergreifende Aspekte der Sonderpädagogik
- 15 Kreatives Arbeiten mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

sowie

Modul Bildungswissenschaften

Der Studiengang Lehramt für Sonderpädagogik vermittelt in diesen Modulen die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen für die berufliche Tätigkeit mit Kindern mit Förderbedarf sowohl an Sonder- als auch an allgemeinbildenden Schulen. Hierbei wird insbesondere der präventive Charakter sonderpädagogischer Tätigkeit betont (Module 11, 12). Die Studierenden werden mit den für Unterricht und Erziehung sowie für Diagnostik und Förderung relevanten theoretischen Grundlagen und Forschungsergebnissen vertraut gemacht und erwerben die Fähigkeit zur Durchführung wissenschaftlicher Analysen (Modul 13). Gleichzeitig werden die Studierenden schon frühzeitig durch Praktika (Modul 8), Schulpraktische Übungen (Module 8, 11, 12) und Einzelfallförderungen (Module 6, 7, 11, 12) auf das künftige Berufsfeld vorbereitet. Ebenso beschäftigen sie sich intensiv mit den theoretischen Aspekten des Lehrerverhaltens und des Lehrerhandelns, erwerben Kenntnisse über Methoden der pädagogisch-psychologischen und sonderpädagogischen Beratung und Supervision (Modul 10) sowie über Grundlagen des Lehrerverhaltens und Handlungsmöglichkeiten in schwierigen Unterrichtssituationen (Modul 9). Die Absolventinnen und Absolventen verfügen neben den in ihren Fachrichtungen erworbenen Kompetenzen (Module 5, 6, 11, 12, 14, 15) über das notwendige allgemeinpädagogische, psychologische (Module 3, 4), medizinische (Modul 2), philosophische und soziologische Begleitwissen (Modul 1), um Unterricht und Förderung in heterogenen Lerngruppen oder bei einzelnen Kindern zu gestalten.

Mit dieser inhaltlichen Struktur verfügt das ISER über eine am gegenwärtigen wissenschaftlichem Status Quo sowie an den praktischen Erfordernissen des Landes orientierte moderne, qualitativ hochwertige Ausbildungsphase I. Zu konstatieren bleibt allenfalls, dass die personelle Absicherung einer qualitativ hochwertigen Lehre langfristig gesichert sein muss.

Hinsichtlich der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems bleibt allerdings die Vergabe von Lehrbefugnissen unverständlich. Bisher haben Absolvent(inn)en des Lehramts Sonderpädagogik keine Lehrbefugnis für ihr allgemeinbildendes Fach erhalten. Mit dem Immatrikulationsjahrgang 2012/13 erhalten Studierende, die sich für die Grundschulpädagogik entscheiden, eine Lehrbefugnis für Mathematik und Deutsch. Studierende, die ein Fach für die Sekundarstufe studieren, dürfen weiterhin keinen Unterricht im studierten Fach in der Sekundarstufe durchführen. Damit verharren diese zukünftigen Sonderpädagog(inn)en in der Sekundarstufe in der Rolle eines „Zusatzlehrers“,

was nicht als inklusionsförderlich angesehen werden kann. Um die Möglichkeit zu sichern, dass durch Sonderpädagogen auch Unterricht in ihrem studierten Fach realisiert werden kann, empfiehlt die Expertenkommission, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Sonderpädagogen auch für ihr studiertes Fach die Erlaubnis zur Unterrichtserteilung erhalten (siehe auch 7.5.)

8.1.2 Phase II der Ausbildung Lehramt Sonderpädagogik

In den Jahren 2010 und 2011 beendeten durchschnittlich 30 Referendare den Vorbereitungsdienst für das Lehramt Sonderpädagogik, im Jahr 2012 reduzierte sich die Zahl auf ca. 10. Von diesen Absolventen des landeseigenen Vorbereitungsdienstes wurden jährlich weniger als zehn Referendare mit abnehmender Tendenz in den Schuldienst in M-V eingestellt. Die Bewerberzahlen für den Vorbereitungsdienst stagnieren aktuell auf einem eher niedrigen Niveau. Dies ist mutmaßlich auch dem Umstand geschuldet, dass sowohl die Betreuungs- als auch die finanziellen Bedingungen im Referendariat weniger attraktiv sind als in anderen Bundesländern.

Bezüglich der finanziellen - und Betreuungsaspekte wird auf die Arbeit(-sergebnisse) der Kommission „Attraktivität des Lehrerberufes“ verwiesen. Im Folgenden geht es darum, die Ausbildungsphase II unter dem Postulat der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems zu betrachten.

1. Bisher finden die Abschlussprüfungen für Referendare nicht im gemeinsamen Unterricht statt. In der Folge wird verhindert, dass die Referendare mit hohem Zeitanteil im Gemeinsamen Unterricht eingesetzt werden. Diese Praxis widerspricht dem Inklusionsgedanken eklatant, die Expertenkommission empfiehlt daher eine Reform dieser Verordnung.
2. Die tageweise Zuordnung der Referendare zu Ausbildungsschulen (z. B. Montag/Dienstag Schule für Erziehungsschwierige, Donnerstag/Freitag Schule zur individuellen Lebensbewältigung) lässt den für erfolgreichen Unterricht notwendigen Beziehungsaufbau kaum zu.
3. Der Vorbereitungsdienst ist inhaltlich besser mit dem Erststudium abzustimmen und zu verzahnen. Dazu bedarf es einer Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Universität und Land, deren Verbindlichkeit, Kontinuität und Aktualisierung durch Zielvereinbarungen abzusichern ist.

8.1.3 Ausbildung im Lehramt Sonderpädagogik als Nachqualifikation für Lehrer/innen

Eine Nachqualifizierung von Lehrkräften konnte aufgrund der Modularisierung der Lehramtsausbildung ab dem WS 2009/2010 nicht mehr fortgeführt werden. Die relativ festen Modulstrukturen eines grundständigen Studiums sind nicht kompatibel mit den zeitlichen Möglichkeiten eines berufstätigen Aufbaustudierenden. Damit entfällt für Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, sich durch ein universitäres Studium zum Sonderschullehrer bzw. in einer weiteren Fachrichtung nachzuqualifizieren. Die Expertenkommission empfiehlt, die Möglichkeit für ein solches Zusatzstudium wieder zu eröffnen.

Für die Zielgruppe der Lehrerinnen und Lehrer, die derzeit (z. T. bereits viele Jahre) an sonderpädagogischen Einrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern praktisch tätig sind ohne über sonderpädagogische Qualifikation (LA Sonderpädagogik) zu verfügen (ca. 600 - 700 Lehrkräfte), wird ein berufsbegleitender Weiterqualifizierungsstudiengang empfohlen. Bisherige sonderpädagogische Fortbildungen können (auch teilweise) angerechnet werden. Diese Nachqualifizierung muss Konsequenzen für die zukünftige Besoldung der Lehrkräfte haben. Erst ein nachfolgender Statuswechsel wird erfahrungsgemäß die Motivation zu einer solchen Maßnahme herstellen.

Für diese berufsbegleitende Variante der Nach- bzw. Weiterqualifikation fallen, neben der erhöhten Besoldung, Kosten für Anrechnungsstunden an. Gleichzeitig muss das wissenschaftliche Personal an den Universitäten sichergestellt werden. Es handelt sich hierbei um eine zeitlich befristete Maßnahme. Mit der Erstellung eines Curriculums ist das ISER zu beauftragen.

8.2 Ausbildung in den LÄ Grund- und Regionale Schule sowie Gymnasium

Das Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz - LehbildG M-V) vom 4. Juli 2011 sieht für alle Lehramtsstudiengänge die Lehre im Fach Sonderpädagogik vor. Für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Regionalen Schulen soll die Lehre im Fach Sonderpädagogik mindestens 22 Leistungspunkte umfassen und sich auf die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale-soziale Entwicklung, Sprache, geistige sowie körperliche und motorische Entwicklung beziehen (§ 6[1]). Die sonderpädagogischen Anteile im Studiengang Lehramt an Gymnasien (s. § 5[6]) sind nicht quantifiziert. Mit dieser Regelung soll sichergestellt

werden, dass zukünftig Lehrerinnen aller Schularten Kompetenzen zur unterrichtsintegrierten Förderung von Schüler(inne)n mit besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zur Kooperation mit Sonderpädagogen zugunsten von Schüler(inne)n mit Behinderungen besitzen. Das deutliche Bekenntnis des Landes zu einer inklusionsorientierten Lehrerausbildung zeigt sich ebenso in der Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerprüfungsverordnung - LehPrVO M-V). Zum einen wird hier (§ 19, Absatz 2) eine „angemessene inklusionsorientierte Ausgestaltung der Bildungswissenschaften sowie der Fachdidaktiken“ postuliert. Dies bedeutet, „... dass sie im Sinne einer der individuellen Förderung verpflichteten Pädagogik die Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernausgangslagen berücksichtigen.“ Weiterhin werden die Qualifikation des Lehrpersonals sowie die sonderpädagogischen Anteile innerhalb der Lehrausbildung (inhaltlich) verbindlich geregelt: „Im Falle der Lehrämter an Grundschulen und an Regionalen Schulen sind im Rahmen des ordnungsgemäßen Studiums Veranstaltungen im Umfang von mindestens 22 ECTS-Punkten von einschlägig sonderpädagogisch qualifiziertem Lehrpersonal zu erbringen. Dazu zählen folgende Lehrleistungen:

1. eine einführende Vorlesung zur inklusionsorientierten Sonderpädagogik,
2. jeweils eine Vorlesung und ein Seminar zu den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotional-soziale Entwicklung.

Die Expertenkommission hält diese Regelungen für deutlich inklusionsförderlich und dem Grundanliegen des vorliegenden Berichtes adäquat. Anzumerken bleibt, dass die konkrete Ausgestaltung dieses Gesetzes an den Universitäten personell sichergestellt werden muss.

8.3 Fort- und Weiterbildung im schulischen Bereich

Die Inhalte von Fort- und Weiterbildungen müssen entsprechend der Anforderungen an eine inklusive Schule ausgewählt werden. Die Expertenkommission spricht sich für eine inklusive Schule aus, in der ein qualitativ hochwertiges Unterstützungssystem für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf eingebunden in eine inklusionsförderliche schulische Gesamtatmosphäre realisiert wird. Zentrale Elemente einer inklusiven Schule sollten sein: Förderung auf verschiedenen Ebenen (unterrichtsintegriert, additive Förderstunden, spezifische Förderung durch Sonderpädagogen und weitere spezialisierte Fachkräfte), evidenzbasierte und aufeinander abgestimmte Aus-

wahl von Unterrichts- und Fördermaterialien/-konzepten, Lernfortschritts- und Entwicklungsdokumentation und datenbasierte Förderentscheidungen, kooperative Beratung und Teambesprechungen sowie ein die soziale Zugehörigkeit und Inklusion förderndes Schulprogramm). In der Sekundarstufe gilt es, die berufliche und soziale Eingliederung sowie die selbstständige Lebensbewältigung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf besonders zu unterstützen.

Bisherige Erfahrungen bei der Gestaltung der präventiven und integrativen Grundschule auf Rügen belegen, dass eine Verbindung von systematischer Rahmenkonzeption (hier: zentrale Elemente der inklusiven Schule) und dieser stimmig zugeordneten Fortbildungsinhalten zu einer hohen Akzeptanz von Fortbildungsangeboten und Inklusion führt. Hilfreich für die Gestaltung einer inklusiven Schule ist eine in sich schlüssige Gesamtkonzeption von Praxis und Fortbildung. Die Relevanz der Fortbildungsinhalte für die Praxis der Inklusion stärkt die Bereitschaft für einen Systemwechsel hin zu einer inklusiven Schule. Dieser Systemwechsel muss durch eine Steigerung der Bewältigungskompetenz von pädagogischen Problemen in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung und der Fähigkeit zur Teamarbeit sowie durch die Diskussion normativer Aspekte von Inklusion und durch inklusionsförderliche Schulprogrammarbeit in Fortbildungen unterstützt werden.

8.3.1 Zielgruppen und organisatorische Konzeption

Die Fort- und Weiterbildungen sollen sich an Grundschul-, Regionalschul-, Sonderschullehrkräfte, Schulleiter und Führungskräfte in staatlichen Schulämtern sowie ebenso an Führungskräfte im Bildungsministerium richten. Die Teilnahme an den Kursen sollte verbindlich sein. Die Kurse sollten inhaltlich auf Themen mit Bezug auf zwei Klassenstufen beginnend mit der Schuleingangsphase abheben. Wurden von einzelnen Teilnehmern bereits Seminare zu den in den Kursen vorgesehenen Themen besucht, können diese im Hinblick auf den Kursabschluss angerechnet werden.

Die Expertenkommission empfiehlt für die Kurse jeweils folgenden (geschätzten) Umfang:

- Lehrkräfte an Grundschulen 140 h
- Lehrkräfte an Regionalen Schulen 100 h

- Lehrkräfte an Gesamtschulen 100 h
- Lehrkräfte an Gymnasien 40 h
- Sonderpädagogen 40 h
- Schulleiter 20 h
- Führungskräfte in den staatlichen Schulämtern sowie im Bildungsministerium 20 h

Zur Unterstützung der Kooperation von Grundschul- und Sonderpädagogen bzw. von Regionalschul- und Sonderpädagogen in der inklusiven Schule sollten zudem innerhalb der Kurse Module konzipiert werden, die von beiden Zielgruppen gemeinsam besucht werden.

Gleichzeitig ist ein Pool an bedarfsorientierten Einzelveranstaltungen vorzuhalten, der die aktuellen Bedürfnisse im Prozess der Entwicklung inklusiv arbeitender Schulen berücksichtigt. Zu denken wäre hierbei an die Lehrkräfte, die mit Kindern anderer Förderbedarfe arbeiten (Hören, Sehen etc.). Ebenso zählen hierzu aktuell evidente Themen wie zielgleicher/zieldifferenter Unterricht, Leistungsermittlung und -bewertung, Lernfortschrittsmessung ... Ebenso sind Maßnahmen vorzuhalten, die die Möglichkeit eröffnen, den Prozess der Umwandlung in eine inklusionsorientierte Schule zu begleiten (Prozessbegleitung).

Die Kurse sollten regional (für die vier Schulamtsbereiche) stattfinden. Die Teilnehmerzahl sollte N=25 TN pro Gruppe nicht überschreiten. Ein Teil der Veranstaltungen kann zentral in Form von Vorlesungen für alle vier Schulamtskurse gemeinsam stattfinden (N=100). Für jedes Schulamt sollte (organisatorisch) ein Kursleiter (hauptamtlich angesiedelt am IQ M-V) zuständig sein.

Erfahrungen zeigen, dass insbesondere die sog. Multiplikatoren (d. h. Lehrkräfte, die bereits Fortbildungen absolviert haben, gleichzeitig jedoch in der Praxis tätig sind) große Akzeptanz bei den Teilnehmenden von Fortbildungsveranstaltungen erfahren. Für die Folgejahre sollen aus den Kursen heraus deshalb neue geeignete Fortbildner rekrutiert werden, die a) ihrerseits Kurse übernehmen können (auf Basis des o. g.

standardisierten Curriculums und unter Leitung des IQ M-V) oder b) intensiv in die Fortbildungsveranstaltungen einbezogen werden. Die so gewonnenen Multiplikatoren/Fortbildner sollten mit den vorhandenen regionalen Beratern und hauptamtlichen Fortbildnern des IQ M-V kooperieren und auch an der Begleitung der Praxis der von ihnen fortgebildeten Lehrkräfte teilhaben. Für diese Fortbildner sollte durch das IQ M-V eine „Fortbildnerschulung“ (Erwachsenenausbildung) organisiert werden. Für alle Fortbildner sollte die Möglichkeit eines Fortbildungscoachings geschaffen werden.

Fortbildungen sind i. d. R. in der unterrichtsfreien Zeit zu besuchen, um Unterrichtsausfall zu vermeiden. In einem festgelegten Umfang kann von dieser Regelung abgewichen werden. Unterrichtsausfälle sollen in diesen Fällen durch Stunden aus einem Vertretungs-Budget vermieden werden.

Das Fort- und Weiterbildungsangebot muss schnellstmöglich einsetzen. In einer ersten Phase gilt es Pädagogen fortzubilden, die bereit sind, sich für Inklusion zu engagieren und die beginnen (oder bereits begonnen haben) eine inklusive Praxis zu gestalten. Wünschenswert ist eine gezielte Kooperation des IQ M-V mit Modellklassen und -schulen, deren Lehrkräfte bereit sind, im Anschluss an selbst teilgenommene Fortbildungen (und in Verbindung mit der o. g. „Fortbildnerausbildung“ durch das IQ M-V) als Multiplikatoren selbst Fort- und Weiterbildungen zu geben.

8.3.2 Inhaltliche Konzeption

Die inhaltliche Konzeption der Kurse sollten von einer *„Arbeitsgruppe inklusionsförderliche Fort- und Weiterbildungen“*, bestehend aus Schulleitern inklusiv arbeitender Schulen, inklusionsorientierten Fortbildnern des IQ M-V und Wissenschaftlern sowie Schulräten konzipiert werden. Für die Kurse sind aus Gründen einheitlicher Standards sowie der Qualitätssicherung selbiger Curricula zu erstellen. Die organisatorische und inhaltliche Leitung der Konzeptionierung (sowie der Durchführung) sollte beim IQ M-V liegen.

Exemplarisch werden im Folgenden zentrale Inhalte der Fort- und Weiterbildungen für die Grundschullehrkräfte erster/zweiter Klassen, für Sonderschullehrkräfte und Schulleitungen sowie ihre jeweiligen Anteile (in %) aufgeführt. Vergleichbare „Curricula“ sind für die weiteren Jahrgänge zu erstellen.

Fortbildungsreihe Grundschulpädagogen Klasse 1/2

Modul 1. Grundlagen inklusiver Pädagogik 30 %

- Internationale Integrationsdebatte – Chancen von Heterogenität
- UN-Behindertenrechtskonvention – normativ-ethische Aspekte
- Forschungsergebnisse über Prävention und Integration
- Modelle präventiver und integrativer Pädagogik
- soziologische Aspekte
- Kooperation, Teamarbeit; (außerschulische) Netzwerke- und Unterstützungssysteme

Modul 2. Pädagogisch-psychologische Grundlagen von Diagnostik und Förderung in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung 10 %

- Bedingungen der Schulleistung und Erklärung von Schulleistungsunterschieden
- Spezifische Entwicklungsprobleme in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechtschreiben, Aufmerksamkeit, Sprache, emotional-soziale Entwicklung – Ursachen und Handlungsansätze
- Förderung von Aufmerksamkeit und Motivation
- Förderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit

Modul 3. Aspekte des Unterrichts 20 %

- Leistungsermittlung und Leistungsbewertung
- Umgang mit Nachteilsausgleichen
- zielgleicher und zieldifferenter Unterricht
- kooperative Lernformen

Modul 4. Die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen 10 %

- Evidenzbasiertes Lesen und Schreiben lernen: Vorstellen und Bewerten von Erstlesematerialien
- Förderung der Phonologischen Bewusstheit
- Erstlese- und Schreibunterricht und Individualisierung und (Binnen-)Differenzierung im Anfangsunterricht
- Spezifische Leseförderung – Arbeit mit Förderprogrammen

Modul 5. Die Entwicklung früher mathematischer Kompetenzen 10 %

- Evidenzbasierte Förderung der Zahlbegriffsentwicklung und erstarithmetischer Kompetenzen
- Förderung von Vorläuferfähigkeiten des Rechnens
- Erstmathematischer Unterricht und Individualisierung und (Binnen-)Differenzierung im Anfangsunterricht
- Spezifische Förderung bei Rechenschwäche – Arbeit mit Förderprogrammen

Modul 6. Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung 10 %

- Effektive produktive Klassenführung
- Unterrichtsintegrierte Verhaltensförderung mit kognitiv-behavioralen Methoden

- Präventive Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der Schuleingangsstufe (soziales Training)

Modul 7. Förderschwerpunkt Sprache 10 %

- Grundlagen sprachheilpädagogischen Handelns
- Zentrale Handlungsmöglichkeiten unterrichtsintegrierter Sprachförderung
- Handlungsbegleitendes Sprechen

(Diese Fortbildungsinhalte ergeben in etwa 140 h verteilt auf 2 Jahre. Die Module 4-7 sollten klassenstufenspezifisch gestaltet werden.)

Fortbildungsreihe Sonderpädagogen Klasse 1/2

Modul 1. Grundlagen inklusiver Pädagogik 20 %

- Internationale Integrationsdebatte – Chancen von Heterogenität
- UN-Behindertenrechtskonvention – normativ-ethische Aspekte
- Forschungsergebnisse über Prävention und Integration
- Modelle präventiver und integrativer Pädagogik
- soziologische Aspekte
- Kooperation, Teamarbeit; (außerschulische) Netzwerke- und Unterstützungssysteme

Modul 2. Diagnostik und unterrichtsintegrierte Förderung 40 %

- Modelle präventiver und integrativer Pädagogik
- Sprachtherapeutische Diagnostik und Intervention
- Verhaltensbeobachtung und Erfassung von Veränderungen im Verhalten

- Diagnostik als Grundlage einer individuellen Förderplanung

Modul 3. Kooperative Beratung 40 %

- Gesprächsführung
- Problembeschreibung und Ressourcenbeschreibung
- Analyse der Situation
- Lösungsfindung etc.

(Diese Fortbildungsinhalte ergeben in etwa 40 h.)

Fortbildungsreihe Schulleiter

Modul 1. Kompakte Vermittlung von Fortbildungsinhalten der Fortbildung für Grundschul- und Sonderpädagogen 30 %

- Grundlagen inklusiver Pädagogik
- Pädagogisch Psychologische Grundlagen von Diagnostik und Förderung

Modul 2. Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung 30 %

- Die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen
- Die Entwicklung früher mathematischer Kompetenzen
- Förderung der emotionalen sozialen Entwicklung
- Förderung der Sprachentwicklung

Modul 3. Qualitätsstandards inklusiven Unterrichts 20 %

- Binnendifferenzierung
- Wertschätzung
- Mittleres Maß an Lenkung
- Schüler-Schüler-Interaktion
- Kollegiale Unterrichtsreflexion – Teamarbeit

Modul 4. Kooperation 20 %

- Kooperative Beratung und Förderplanung
- Schulprogrammarbeit
- Gestaltung von Übergängen
- Netzwerkarbeit

(Diese Fortbildungsinhalte ergeben in etwa 20 h.)

Von grundlegender Bedeutung für den Erfolg von Fortbildungsmaßnahmen ist zum einen eine systematische Anlage und zum anderen der möglichst hohe Bezug zur gegenwärtigen Praxis des Fortzubildenden. Aus diesem Grunde folgt die Reihenfolge der Module einer inhaltlichen Systematik, die weitestgehend eingehalten werden sollte. Die Module, in denen es um konkrete Fördermaßnahmen geht (z. B. bei Grundschullehrkräften Module 4 - 7) sind in ihrer Reihenfolge austauschbar. Wesentlich jedoch ist, dass sie klassenstufenbezogen gestaltet werden sollten. Für die Fortbildungsmaßnahmen beim Lehrpersonal ergibt sich daraus, dass sich die Maßnahmen (im Sinne der o. g. Fortbildungslehrgänge) über zwei Jahre erstrecken können.

8.3.3 Die Rolle des Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) bei der Entwicklung der inklusionsorientierten Schule

Unabdingbar im Prozess der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems sind Qualitätsentwicklung und Standardsicherung im Bildungswesen. Die Aufgabe der Qualitätsentwicklung/Standardisierung umfasst unter anderem die Entwicklung von Konzeptionen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung und die Bereitstellung entsprechender zielgruppenspezifischer Angebote, die Aufbereitung des jeweils aktuellen Stands der internationalen und nationalen Bildungsforschung sowie die Information der Pädagogen, Eltern, Politik über bildungspolitisch relevante Entwicklungen außerhalb Mecklenburg-Vorpommerns, die Entwicklung von Materialien, Handreichungen für die Praxis und die Konzeption und Planung von Evaluationen (siehe auch EPK 2008, S. 179).

Diese Aufgaben werden in M-V durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ M-V) wahrgenommen. Im Schulgesetz M-V (§ 99) werden die Aufgaben des IQ M-V verbindlich geregelt und umfassen in etwa das o. g. Aufgabenspektrum. Damit das IQ M-V seiner Rolle als zentrale Leiteinrichtung zur Qualitätssicherung in ausreichendem Maße gerecht werden kann, wird in der Perspektive eine umfänglichere Ausstattung benötigt

Fortbildungsmaßnahmen wurden zwar kontinuierlich und in großem Umfang durchgeführt, aber perspektivisch ist dies in einer systematisch angelegten inklusionsförderlichen Struktur (s. o.) notwendig. Gleichzeitig ist der Umfang, in dem Fortbildungsaufträge an Freie Bildungsträger vergeben werden, zu hinterfragen. Perspektivisch sollte das IQ M-V größere Anstrengungen bezüglich der Berichterstattung national und international relevanter Befunde der Bildungsforschung in M-V ergreifen.

Da die gesamte inhaltliche und organisatorische Verantwortung hinsichtlich der Fragen von Inklusion und sonderpädagogischer Förderung für den Bereich Aus-, Fort- und Weiterbildung beim IQ M-V liegen sollte (siehe auch 8.3.1), muss dieser Bereich personell aufgebaut werden. Eine entsprechende zentrale Stelle im IQ M-V, ergänzt durch hauptamtliches Personal in den vier Staatlichen Schulämtern, ist sofort (und auch langfristig) zwingend notwendig. Das Beratersystem ist dem Ziel der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems entsprechend in das System der Fort- und Weiterbildung zu integrieren.

Auch inhaltlich ist das gesamte Fort- und Weiterbildungsangebot des IQ M-V in Richtung Inklusion weiterzuentwickeln und sollte sich explizit auf Entwicklung der inklusiven Schule beziehen. Im weiteren Fortbildungsangebot des IQ M-V sind inklusionsförderli-

che Elemente inhaltlich zu berücksichtigen. Geht es in einer Fortbildung beispielsweise um fächerübergreifende Theaterpädagogik/Theaterprojekte, so sind Fragen der Integration von Schüler(inne)n mit Behinderungen in die Projektarbeit einzubeziehen.

8.3.4 Kosten für Fort- und Weiterbildung

Für die in Abschnitt 8.3.3 postulierten Aufgaben ergibt sich für das IQ M-V ein Personalbedarf im Umfang von etwa fünf Stellen. Hierbei sollte überprüft werden, inwieweit das gegenwärtig bestehende Beratungs- und Unterstützungssystem einbezogen werden kann.

Für die Kostenschätzung für inklusionsorientierte landesweite Fortbildungen im Grundschulbereich für die genannten Zielgruppen ist zu beachten, dass eine Vertretungsregelung für an den Fortbildungen teilnehmende Lehrkräften geschaffen werden muss, was mittels eines Vertretungspools zu bewerkstelligen wäre. Ebenso ist zu beachten, dass die Kosten zur Implementation von Inklusion (mittels der o. g. Fortbildungskurse) diskontinuierlich (zunächst ansteigend, dann sinkend – entsprechend der einbezogenen Klassenstufen) an- und nach ca. 15 Jahren entfallen. Ebenso ist zu beachten, dass sich in den weiteren Schuljahren (nach Kl. 1) der Grundschule ein im Umfang geminderter Fortbildungsbedarf zur Implementation von inklusionsförderlichen Arbeitsweisen ergibt, da allgemeine Themen bereits behandelt wurden.

Kapitel 9

9 Zusammenfassung wesentlicher Empfehlungen und Vorschläge zur schrittweisen Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern

Im Folgenden werden die wichtigsten Empfehlungen zusammenfassend dargestellt. Auf die näheren Begründungen, die sich in den jeweiligen Teilen des Berichts befinden, wird an gegebener Stelle verwiesen.

Die Empfehlungen für den Weg M-Vs zu einem inklusiven Bildungssystem orientieren sich

- an einem weiten Inklusionsbegriff, der auf die Stärkung von Qualität in Erziehung und Unterricht abzielt und mit den Zielen eines guten, d. h. fachlich anspruchsvollen und zugleich sozial befriedigenden demokratischen Bildungsbegriffs in Übereinstimmung steht (vgl. bes. Kap. 2 und 3);
- am Ziel der Verbesserung der Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler, insbesondere derjenigen mit besonderem Förderbedarf;
- an der UN-Behindertenrechtskonvention, die auf die Vermeidung von Chancenungleichheit und Diskriminierung sowie auf Selbstbestimmung in einer solidarischen Gesellschaft zielt (vgl. bes. Kap. 3);
- an der Anschlussfähigkeit der einzelnen Empfehlungen mit den bisherigen Praxiserfahrungen aus dem gemeinsamen Unterricht (GU) im Land, bundesweit und international;
- an der Anschlussfähigkeit an die Diskurse sowohl der sonderpädagogischen als auch der allgemeinen schulpädagogischen Fachdisziplinen;
- an der Anschlussfähigkeit an die internationalen und nationalen Forschungserkenntnisse;
- an der Anschlussfähigkeit an die Empfehlungen der Expertenkommission „Zukunft der Erziehung und Bildung unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens“ unter dem Titel „Zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern“ von 2008;

- an einer nicht nur formalen, sondern tatsächlichen Partizipation aller Menschen mit Behinderungen (und ihren gesetzlichen Vertretern) sowie weiteren Akteuren auf Augenhöhe an einem komplexen, sich stetig entwickelnden und ggf. auch korrigierenden Prozess;
- an landesspezifischen Gegebenheiten, indem regionalspezifische demografische Perspektiven, personelle, bauliche und finanzielle Gegebenheiten sowie mittelfristige Qualifizierungsnotwendigkeiten u. a. berücksichtigt werden (vgl. bes. Kap. 3, 7, Anhang);
- an einem Zeitraum bis 2020, der nicht als Endpunkt, sondern als ein realistisch planbaren Zwischenschritt auf dem Weg zu einem vollständig inklusiven Bildungssystem verstanden wird.

Zu den Empfehlungen:

1. Die inklusive Förderung in Kindertagesstätten ist deutlich auszubauen und mit qualifizierten diagnostischen Instrumenten zu unterstützen (vgl. Kap. 5.1, 5.2).
2. Insbesondere hinsichtlich des frühen Erkennens von Risiken und Stärken sind die Potenziale der alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation effektiver zu nutzen. Die Expertenkommission empfiehlt dafür ein dreistufiges Verfahren inklusive einer Vereinheitlichung der Instrumente (vgl. Kap. 5.2).
3. Die Schnittstelle zwischen Kita und Grundschule ist wesentlich verbindlicher und effektiver zu gestalten. Die Expertenkommission empfiehlt dazu die zeitnahe Einrichtung einer Arbeitsgruppe aller beteiligten Akteure, die unter Nutzung bereits vorhandener Instrumente (wie Kooperationsverträge) Optionen erarbeitet, wie die jeweiligen Einrichtungen unter Berücksichtigung der regionalen Gegebenheiten verbindlich zusammenzuarbeiten haben.
4. Die Diagnose-Förderklassen laufen zugunsten inklusiver Förderung in der Eingangsstufe aus. Das dafür bislang eingesetzte Personal wird in gleichem Umfang im Grundschulunterricht eingesetzt (vgl. Kap. 7.2). Damit entfällt die für die Klassenbildung notwendige Zuweisungsdiagnostik zugunsten einer durch die Grundschulen durchgeführten pädagogischen Schuleingangsüberprüfung, die als Informationsbasis für frühe gezielte Förderung dient. Liegen bereits aus der Kindertagesstätte valide Ergebnisse vor, kann diese Überprüfung ebenso entfallen (vgl. Kap. 5.5).

5. Die inklusive Grundschule und die inklusiven Schulen der Sekundarstufe orientieren sich an dem Ziel, einer optimalen Förderung aller Schüler. Zentrale konzeptionelle Elemente der inklusiven Schule sind eine inklusionsförderliche Gesamtatmosphäre bzw. ein entsprechendes Schulethos und eine entsprechende Schulkultur. Die inklusionsförderliche Gesamtatmosphäre konkretisiert sich in den methodisch-didaktischen, diagnostischen, beratenden und organisatorischen Handlungen und Kompetenzen des Personals. Die Expertenkommission betont die besondere Rolle der Schulleitungen bei der Entwicklung einer inklusiven Schule. Als tragfähige Elemente einer inklusiven Schule sind der Gedanke der schulischen Prävention sowie damit verbundene Methoden (vgl. Kap. 6.2) sowie die Didaktik und Methodik eines inklusionsförderlichen Unterrichts (insbesondere Differenzierung) (vgl. Kap. 6.3) anzusehen. Die Kommission spricht sich zudem für eine Reform der gängigen Beurteilungs- und Benotungspraxis aus (vgl. Kap. 6.6).
6. Der Zentrale Diagnostische Dienst (DD) wird in seiner Grundstruktur erhalten, jedoch von der Bearbeitung der individuellen Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES) und für die Feststellung im Bereich LRS und LimB entlastet. Die entsprechende Ressourcenzuweisung wird umgesteuert (vgl. unten). Die Aufgaben des DD werden dementsprechend neu definiert (vgl. Kap. 7.3; Kap. 4.1, Anhang).
7. Alle Grundschulen erhalten nach Maßgabe ihrer Schülerzahl eine sonderpädagogische Grundausstattung für die Förderschwerpunkte LES. Diese beläuft sich auf eine Zuweisung für 6 % aller Schüler/innen, multipliziert mit dem Wert 3,0 h (oder 0,18 als Faktor; einschließlich LimB und LRS). Mit der sonderpädagogischen Grundausstattung für die Förderschwerpunkte LES entfällt die bislang für diese sonderpädagogische Ressourcenzuweisung nötige Einzelfeststellung, und zwar zugunsten einer flexiblen und zeitlich offenen prozessorientierten Diagnostik und Förderung in der allgemeinen Schule. Die entsprechenden Sonderpädagogen gehören mit ihrer Stelle zum Kollegium der Grundschule. Für kleine Grundschulen können Verbundlösungen geschaffen werden. Diese Umstellung wird mit einem Startjahr X für die ersten und zweiten Jahrgangslerngruppen gleichzeitig eingeführt, um der Einheit der Eingangsstufe zu entsprechen und die Ausstattung (auch für kleinere Grundschulen) sinnvoll zu gestalten. Gleichzeitig werden an den entsprechenden Förderschulen in diesen Jahrgängen keine neuen Lerngruppen eingerichtet. Für Grundschulen in sozialen Brennpunkten ist eine erhöhte Ausstattung vorgesehen, die in der schüler-

bezogenen allgemeinen Zuweisung an die Schulämter enthalten ist (vgl. Kap. 7.4).

Mit Beschluss eines Konzeptes zur Einführung der Inklusiven Schule in Mecklenburg-Vorpommern ist im Rahmen der sonderpädagogischen Diagnostik und Beratung durch den Diagnostischen Dienst zu bedenken, dass ab dem Startjahr X sowohl die ersten als auch zweiten Jahrgangsstufen im Rahmen der inklusiven Grundschule unterrichtet werden.

8. Für im Vorfeld noch in die Förderschulen mit den Förderschwerpunkten LES eingeschulte Kinder ist zu prüfen, in wie weit sie an den noch bestehenden Förderschulen jahrgangsübergreifend weiter beschult werden können, oder aber ein Schulwechsel in die inklusive Grundschule zu vollziehen ist. Zuvörderst ist für diese Kinder im Vorfeld zu bedenken, ob gegebenenfalls der Gemeinsame Unterricht einer Einschulung in eine Förderschule vorzuziehen ist. Erziehungsberechtigte sollten durch den Diagnostischen Dienst entsprechend beraten und auf diese Übergangssituation hingewiesen werden.
9. Für Schulen der Sekundarstufe I (Regionale Schulen, Gesamtschulen, Gymnasien) wird den Schulämtern nach dem gleichen Prinzip für die Förderschwerpunkte LES eine schülerbezogene Ausstattung zugewiesen (6 % der Schülerzahl in den Jahrgängen 5-10). Soweit Gymnasien – wie bislang – keine sonderpädagogische Förderung im Bereich LES durchführen, gehört die gesamte zugewiesene Ausstattung den übrigen Sekundarschulen (Regionale Schulen, Gesamtschulen) und erhöht sich damit.⁷¹ Falls Gymnasien nicht nur im zielgleichen Inklusionsbereich (Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung), sondern auch im Bereich LES nachweislich Förderung vornehmen, erhalten sie ebenfalls die o. g. entsprechende Ausstattung.

Mit Einführung der inklusiven Grundschule in den Jahrgangsstufen 1 und 2 zum Schuljahr 201x/201y sollte auf Schulwechsel aus der Regelschule an eine noch bestehende Förderschule mit den Förderschwerpunkten LES auch in höheren Jahrgangsstufen zugunsten einer Förderung im Gemeinsamen Unterricht verzichtet werden. Eine entsprechende Beratung der Erziehungsberechtigten und der Regelschulen erfolgt durch den Diagnostischen Dienst.

⁷¹ Beispiel: Falls in einem Schulamtsbereich 50 % in ein Gymnasium gehen und diese durchweg in LES keine Förderung vornehmen, erhöht sich der Prozentanteil in den Regionalen Schulen und Gesamtschulen auf 12 %. Bei 25 % Gymnasialanteil in den RS/Gesamtschulen 6 % auf 9 %. Für die Sekundarstufe II macht die EPK keinen Vorschlag. Sie muss jedoch bei der Gesamtplanung berücksichtigt werden.

10. Für die Förderschwerpunkte Hören, Sehen, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung bleibt es bei der individuellen Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Für diese Förderschwerpunkte werden landeseinheitliche Standards der Förderfeststellung erarbeitet. Die Expertenkommission empfiehlt hier die Federführung des DD. Die Sorgeberechtigten entscheiden, ob ihr Kind an einer Förderschule oder im gemeinsamen Unterricht unterrichtet wird. Bei inklusiver Beschulung wird nach dem ‚Rucksackprinzip‘ der jeweilige heutige Stundenanteil Sonderpädagogik für die sonderpädagogische Förderung eines Kindes in den genannten Förderschwerpunkten (und PmsA) in der allgemeinen Schule realisiert (vgl. Kap. 7.8 und 7.9). Für diese spezifischen Förderschwerpunkte werden bis zum Zielzeitraum 2020 nicht sämtliche Schulen personell, baulich und sächlich ausgestattet; vielmehr sollen die Schulträger in allen Schulstufen und allen Schulformen allgemeine Schulen zu „Schulen mit spezifischer Kompetenz“ entwickeln, damit Eltern eine realistische Inklusionsoption erhalten (vgl. Kap. 7.8). Im Einzelfall kann von einer Beschulung in einer „Schule mit spezifischer Kompetenz“ zugunsten einer wohnortnahen Beschulung (z. B. in der bisherigen Klasse) bei einem Einverständnis der Beteiligten abgewichen werden.
11. Die Schnittstellen zwischen Grundschule und Schulen der Sekundarstufe I und zwischen diesen und der Sekundarstufe II bzw. dem Ausbildungssektor sind deutlich verbindlicher und effektiver zu gestalten. Die Expertenkommission empfiehlt dazu die zeitnahe Einrichtung einer Arbeitsgruppe aller beteiligten Akteure (vgl. Kap. 5.2, 5.5, 5.6; Kap. 7.6).
12. Zur Unterstützung der inklusiven Schulentwicklung und der ganzheitlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen sollen Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren eingerichtet werden, die die schulische sowie außerschulische Förderung enger miteinander vernetzen und die Beratungssituation für Eltern vereinfachen und optimieren. Um dafür Konzepte zu entwickeln und zu erproben, sind die Erfahrungen mit ähnlichen Einrichtungen in anderen Bundesländern zeitnah auszuwerten (vgl. Kap. 7.11, auch 7.15 und 7.16).
13. Da bei Inklusion im Grundschulbereich die Schulträger-Zuständigkeit für diejenigen, die herkömmlicher Weise in Förderschulen unterrichtet werden, vom Landkreis zur Gemeinde verlagert wird, soll die Schulträgerschaft mit Ausnahme der beruflichen Schulen von den Landkreisen auf die Ämter (8 - 12.000 Einwohner) bzw. amtsfreien Gemeinden verlagert werden.

14. Der Weg zur inklusiven Schulentwicklung fordert unter der Berücksichtigung demografischer Perspektiven (vgl. Kap. 7 Anhang) nicht zuletzt eine längerfristige Schulentwicklungsplanung. Kurzfristig ist die gegenwärtige Periode mindestens um zwei Jahre zu verlängern. Schulentwicklungsplanung soll mit der Hortplanung verbunden und Teil regionaler Bildungslandschaften werden (vgl. Kap. 7.12).
15. Die Partizipation auf dem Weg zur inklusiven Bildung verlangt eine verstärkte Information aller Interessierten und die Möglichkeiten zur Beratung, zum Austausch und auch zur kritischen Reflexion der zu entwickelnden Systeme. Daher wird ein interaktives Internetportal Inklusion auf Landesebene sowie eine regionale Beratungsstelle und eine Ombudsstelle zur Konfliktmediation empfohlen (vgl. Kap. 7.17).
16. Inklusion verlangt die Qualifikationsentwicklung des beteiligten Personals. In diesem Prozess ist Lernbereitschaft auch über die bisherigen beruflichen Erfahrungen hinaus notwendig. Deshalb ist der kurzfristige und zeitnahe Ausbau einer inklusionsorientierten Fortbildung für alle Akteure – allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, PmsA, Schulleiter/innen, Schulaufsicht, Erzieher/innen bzw. Sozialarbeiter, Integrationshelfer usw. – unabdingbar (vgl. Kap. 8).
17. Die bereits in *allen* Lehrämtern (aller Schulstufen und -arten) verankerten verbindlichen Studienmodule, die sich auf sonderpädagogische Grundqualifikationen, auf Teamarbeit, Beratungs- und allgemeine diagnostische Kompetenz, vor allem aber auf binnendifferenzierenden Unterricht beziehen, müssen stetig qualitativ weiterentwickelt werden. Entsprechende Module (insbesondere sonderpädagogische Grundqualifikationen für die Förderschwerpunkte LES) müssen auch in die 2. Ausbildungsphase (Referendariat) eingeführt und für die Berufsanfangsphase angeboten werden (vgl. Kap. 8).
18. Die gesamte inhaltliche und organisatorische Verantwortung zu Fragen von Inklusion und sonderpädagogischer Förderung für den Bereich Fort- und Weiterbildung soll beim IQ M-V liegen (siehe auch 8.3.1). Damit dieses seiner Rolle als zentrale Leiteinrichtung zur Qualitätssicherung im Land M-V gerecht werden kann, wird mittel- und längerfristig eine umfänglichere, den Aufgaben angemessene Ausstattung benötigt. Im Bereich der Ausbildung sollte das IQ M-V mit der Ausbildungsstätte der 1. Ausbildungsphase (ISER, Universität Rostock) kooperieren.

19. Das Schulgesetz bzw. die einschlägigen Verordnungen werden entsprechend der Empfehlungen novelliert bzw. überarbeitet. Damit kommt das Land seinen rechtlichen Verpflichtungen aus der UN-BRK nach und konkretisiert sie in Bezug auf die Bedingungen im Land (vgl. Kap. 3).

Die EPK ist sich der finanziellen Rahmenbedingungen im Land M-V bewusst und hat versucht, gleichzeitig die von der UN-Behindertenrechtskonvention in Art. 24 geforderte „notwendige Unterstützung“ für Schüler/innen mit Behinderungen bzw. mit Förderbedarf zu formulieren. Die finanziellen Konsequenzen der einzelnen Empfehlungen werden daher für die einzelnen möglichen Kostenträger gebündelt in Kap. 7.18.1 bis 7.18.14 reflektiert. Die EPK ist überzeugt, dass die Empfehlungen und die sich daraus ergebenden Schritte zur inklusiven Bildung in MV insgesamt finanzierbar sind.

Literaturverzeichnis

Aichele, V. (2010). Monitoring – unverzichtbarer Beitrag zur staatlichen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte 2010. Verfügbar unter www.institut-fuer-menschenrechte.de [Zugriff am 21.09.2012].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Verfügbar unter www.bb_2010.pdf [Zugriff am 21.09.2012].

Baulig, W., Deiters, T. & Krenz, A. (2008). Kindertagesbetreuung in Mecklenburg-Vorpommern. Carl Link: o.O.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2010). Einsetzung eines Projekts zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Hamburg entsprechend der Vorgaben des § 12 Hamburgisches Schulgesetz. 25.02.2010. Verfügbar unter www.hamburg.de/contentblob/2237092/data/einsetzungsverfuegung.pdf. [Zugriff am 21.09.2012].

BEMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2011). Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Vom Bundeskabinett beschlossen am 3. August 2011. Verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff am 24.10.2012].

Biewer, G. (2010). Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: UTB Stuttgart.

Bildungsbericht Ruhr (2009). Bericht über das Bildungswesen in der Metropole Ruhr. Vorstudie. Dortmund Dezember. Verfügbar unter www.NRW/Vorstudie_Bildungsbericht_Ruhr.de. [Zugriff am 21.09.2012].

Blumenthal, Y., Hartke, B. & Koch, K. (2010). Mecklenburger Längsschnittstudie: Wie effektiv sind Diagnoseförderklassen? Zeitschrift für Heilpädagogik, 61, 331-341.

Bock-Famulla, K. (2008). Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

BRK-Allianz – German CRPD Alliance (2012). Gemeinsame NGO Einreichung – UPR zur Bundesrepublik Deutschland. Berlin. Verfügbar unter www.brk-allianz.de [Zugriff am 24.10.2012)].

Bründel, H. & Simon, E. (2007). Die Trainingsraum-Methode. Weinheim und Basel: Beltz.

Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Landesstelle Bayern (2009). Eine neue Schule für Bayern. Nittendorf. Verfügbar unter http://www.bdkj-bayern.de/fileadmin/files/positionen/01_BildungUndSchule/2009_eine_neue_schule_fuer_bayern.pdf [Zugriff am 24.10.2012].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003). Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Berlin. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/gutachten-perspektiven-zur-weiterentwicklung.property=pdf.pdf> [Zugriff am 29.09.2012].

Cremer, H. (2011). Menschenrechtsverträge als Quelle von individuellen Rechten. In *Anwaltsblatt des Dt. Anwaltsvereins AnwBl* 3/2011, 159-165.

Deutscher Behindertenrat (2010). Forderungen für einen nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention Mai 2010. Berlin.

Deutscher Bundestag. Kommission zur Wahrnehmung der Kinderbelange. Stellungnahme der Kinderkommission des Deutschen Bundestages zum Thema „Kinder mit Behinderungen/Inklusion“ 17/08. Verfügbar unter http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a13/kiko/Empfehlungen_und_Stellungnahmen/17-08_Stellungnahme_Kinder_mit_Behinderungen.pdf [Zugriff am 02.10.2012].

DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Sektion Sonderpädagogik (2011). Stellungnahme zur KMK-Empfehlung Umsetzung der Behindertenkonvention, 15.3. 2011.

Diehl, K., Mahlau K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (in Vorb.). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM). Konzeption einer präventiven und inklusiven Grundschule nach dem Response to Intervention-Ansatz (RTI). Universität Rostock.

Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2011). Auf dem Weg zum Aktionsplan. Zwischenbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen zum Stand der Vorbereitungen des Aktionsplanes ‚Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv‘. Düsseldorf. Verfügbar unter http://www.mais.nrw.de/08_PDF/003/110321_zwischenbericht_nrw_inklusiv.pdf [Zugriff am 22.10.2012].

DifM (Deutsches Institut für Menschenrechte) (2010). Stellungnahme der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention zur Stellung der UN-Behindertenrechtskonvention innerhalb der deutschen Rechtsordnung und ihre Bedeutung für behördliche Verfahren und deren gerichtliche Überprüfung, insbesondere ihre Anforderungen im Bereich des Rechts auf inklusive Bildung nach Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention August 2010. Berlin. Verfügbar unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/presse/stellungnahmen.html> [Zugriff am 24.10.2012].

Dohmen, D. & Fuchs, K. (2009). Kosten und Erträge ausgewählter Reformmaßnahmen. Gutachten im Auftrag der Bundestagsfraktion von Bündnis90/Die Grünen . Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Nr. 44: Berlin.

Domisch, R. (2008). Finnland – Qualitätsmerkmale der Gemeinschaftsschule (Peruskoulu). In U. Preuss-Lausitz, (Hrsg.), *Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise?* (S. 25-33). Weinheim und Basel: Beltz.

Ehlers, K. & Hartke, B. Gelingt die Vermittlung von evidenzbasierten Unterrichts- und Fördermethoden mithilfe von Fortbildungen durch Multiplikatoren? – Ergebnisse einer Vorpilotierung. Universität Rostock.

Ellinger, S. (2010). Kontradiktische Beratung. Reihe Fördern lernen (Band 12). Stuttgart: Kohlhammer.

Ellinger, S. (2011). Förderung bei sozialer Benachteiligung. Reihe Fördern lernen (Band 1). Stuttgart: Kohlhammer.

Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung. Entwicklungsplan Inklusion (2010). Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2.12.2010. Verfügbar unter www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Entwicklungsplan%20Inklusion.pdf [Zugriff am 21.09.2012].

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2009). Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung. Empfehlungen für Bildungs- und Sozialpolitiker/innen. Verfügbar unter <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-DE.pdf> [Zugriff am 29.09.2012].

European Agency. Special Needs Education. (2010).Country Data 2008. Odense/Brüssel 2009. Verfügbar unter www.european-agency.org/country-information [Zugriff am 22.10.2012].

Ev. Kirche von Westfalen (2009). Für eine gute Schule in einem gerechten Schulsystem. 30. März 2009. Verfügbar unter www.ekvw.de. [Zugriff am 21.09.2012].

Expertenkommission Zukunft der Erziehung und Bildung unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens in Mecklenburg-Vorpommern (2008). Zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin: Landesamt für innere Verwaltung Mecklenburg-Vorpommern. Verfügbar unter http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/_Service/Publikationen/index.jsp?&publikid=1340 [Zugriff am 21.10.2012].

Fend, H. (2008). Neue Theorie in der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fthenakis, W. E. (2004). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. Herder: Freiburg.

GEW Bund (2009). Erklärung zur Überarbeitung der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung Januar 2009. Frankfurt/M.

Girolametto, L., Weitzmann, E. & Greenberg, J (2006). Facilitating language skills. Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants and Young Children* (19)1, 36-48.

Haeberlin, U. (2003). Wissenschaftstheorie für Heil- und Sonderpädagogik. In A. Leonhardt & F. B. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung - Erziehung - Behinderung* (S. 58-80). Beltz: Weinheim.

Haeberlin, U., Eckart, M., Lozano, C. S. & Blanc, Ph. (2011). Schulische Separation und die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger & St. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II* (S.55-68). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Hagerty, S. (1995). Resources. In OECD (Ed.). *Integrated Students with special Needs into Mainstreaming Schools* (S. 77-81). Paris: OECD.

Harazd, Bea (2010). Schulleitungstypen in eigenverantwortlichen Schulen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.-G. Holtappels, N. McElvany, R. Schulz-Zander, (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 16 (261-286). Weinheim und München.

Hartke, B. (2005). Schulische Prävention - welche Maßnahmen haben sich bewährt? In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte, Forschung, Praxis* (S. 11-37). Stuttgart: Kohlhammer.

Hartke, B. & Koch, K. (2008). Qualitätsstandards von Prävention und Präventionsforschung. In J. Borchert, B. Hartke & P. Jogschies (Hrsg.), *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher* (S. 37-56). Stuttgart: Kohlhammer.

Hartke, B., Koch, K. & Blumenthal, Y. (2010). Wie effektiv sind Diagnoseförderklassen? Zur Wirksamkeit des Unterrichts mit schulisch gefährdeten Kindern in Grundschulklassen und in Diagnoseförderklassen (DFK) – Ergebnisse der Mecklenburger Längsschnittstudie. Bericht zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts „Primarstufe“ – Teil II. Universität Rostock. Verfügbar unter http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/2_dfk_bericht.pdf [Zugriff am 29.09.2012].

Hartke, B., Koch K. & Diehl, K. (Hrsg.) (2010). *Schulische Förderung in der schulischen Eingangsstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hausschildt, J. (1998). Diagnosegeleitete Förderung – ein wirklichkeitsorientiertes pädagogisches (Unterrichts-)Konzept? Ein Plädoyer für pädagogische Orientierung an der Wirklichkeit des Kindes. In: *Sonderpädagogik*, 28, 84-92.

Hebborn, K. (2011). Die inklusive Schule – gemeinsame Verantwortung von Bund, Land und Kommunen. Die Position des Deutschen Städtetags. Vortrag auf dem Inklusionskongress der Stadt Köln, 13. März 2011.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, (S. 71-176). Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3, Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.

Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch, K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255-279). Stuttgart: Kohlhammer.

- Hillenbrand, C. (2006). Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen (3. Aufl.). München und Basel: Reinhardt UTB.
- Hong, G. & Raudenbush, St. W. (2005). Effects of Kindergarten Retentions Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. In: Ed. Evaluation and Policy Analysis, Fall, Vol 27, No. 3, 205-224.
- Jürgens, E. & Standop, J. (Hrsg.) (2010). Was ist guter Unterricht? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kany, W. & Schöler, H. (2009). Diagnostik schulischer Lern- und Leistungsschwierigkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klemm, K. (2009). Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen und Berlin. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf [Zugriff am 21.10.2011].
- Klemm, K. (2012). Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. Gütersloh: Bertelmann Stiftung.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2012). Was ist guter inklusiver Unterricht? In K. Metzger & E. Weigl, (Hrsg.), Inklusion – praxisorientiert (S. 19-32). Berlin: Cornelsen.
- KMK (2001). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000. Bonn. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/index.php?id=926&type=123> [Zugriff am 21.10.2012].
- KMK (2005). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003. Berlin Statistische Veröffentlichungen Nr. 177, November 2005. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dokumentation177.pdf> [Zugriff am 24.10.2012].
- KMK (2010a). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Stand 3.12.2010 Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Anhoerungstext-Entwurf-2010-12-03-205-AK.pdf. [Zugriff am 21.10.2012].
- KMK (2010b). Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung. Beschluss vom 18. 11. 2010. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf. [Zugriff am 21.10.2012]. Auch in Z .f. Heilpädagogik H. 2/2011, 75-81.
- KMK (2010c). Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2009/2010. Berlin 22.12.2010. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2009.pdf [Zugriff am 21.10.2012].

- KMK (2010d). Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2009/2010. Berlin 22.12.2010. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2009.pdf [Zugriff am 21.10.2012].
- KMK (2010e). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen Nr. 189, März 2010. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf [Zugriff am 21.10.2012].
- KMK (2011a). Schüler, Klassen Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 – 2009. Berlin. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_190_SKL.pdf [Zugriff am 21.10.2012].
- KMK (2012). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Dokumentation Nr. 196 - Februar 2012. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf [Zugriff am 29.09.2012].
- Koch, K., Hartke, B. & Blumenthal, Y. (2009). Die Lernausgangslage von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Grundschulklassen 1 und Diagnoseförderklassen. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts „Primarstufe“. Universität Rostock August 2008.
- Koch, K., Tresp, T. & Blumenthal, Y. (2012). Diagnoseförderklasse (DFK) oder Grundschule? Die Schullaufbahnen gefährdeter Schüler im Vergleich. Endbericht. Verfügbar unter http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/KOMPASS/Abschlussbericht_Mecklenburger_Laengsschnittstudie.pdf [Zugriff am 29.09.2012].
- Kornmann, R. (2007). Gutachten als Grundlage von Förderplänen. In W. Mutzeck, C. Melzer & P. Jogschies (Hrsg.), Förderplanung. Grundlagen - Methoden - Alternativen (S. 45-54). Weinheim: Beltz.
- Kretschmann, R. (2000). Präventionsmodelle in der Schule. In J. Borchert (Hrsg.), Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie, (S. 325-340). Göttingen: Hogrefe.
- Langfeldt, H.-P. (1988). Sonderpädagogische Diagnostik: Allgemeine Grundlagen und Funktionen. Sonderpädagogik, 18 (2/3), 67-76.
- Langfeldt, H.-P. & Ricken, G. (1996). Diagnose der Diagnostik bei Lernbehinderten. In H. Eberwein (Hrsg.), Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen (S. 77-94). Weinheim: Beltz.
- Langfeldt, H.-P. & Rozsa, J. (2000). Leistungsdiagnostik. In J. Borchert (Hrsg.), Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie (S. 261-270). Göttingen: Hogrefe.
- Langfeldt, H.-P. & Prücher, F.(2001). ‚Portraits‘ geistig behinderter Kinder – eine Inhaltsanalyse von Experten-Gutachten. In Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (15), H. 1/2001, 28-37.
- Lebenshilfe (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.) (2009). Gemeinsames Leben braucht gemeinsames Lernen in der Schule. Marburg: Lebenshilfe Verlag.

- Lehrerbildungsgesetz - LehbildG M-V v. 4. Juli 2011. Verfügbar unter http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/schule/beschaefigte_schule/Lehrerabschluss/Lehrerbildungsgesetz_2011.pdf [Zugriff am 29.10.2012].
- Leonarczyk, T. (2004). Die Erstellung Förderpädagogischer Gutachten. In W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen* (S. 281-288). Weinheim: Beltz.
- Liebers, K. (1997). Sonderpädagogik und Sonderschulwesen der DDR als Ausgangssituation für gemeinsame Erziehung nach der Wende in Brandenburg. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz, & J. Schöler (Hrsg.), *„Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland* (S. 53-78). Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Liebers, K. (2011): Zurückstellungsgründe aus der Sicht von Eltern. Ergebnisse einer Befragung. LISUM (Hrsg.) Ludwigsfelde. Verfügbar unter <http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=22759&elem=2542422> [Zugriff am 28.10.2012].
- Lukesch, H. (1998). Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg: Roderer.
- Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 464-472.
- Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (2011). *Lernen nachhaltig fördern. Klasse 1. Fortbildungseinheiten zur Gestaltung einer präventiven und integrativen Grundschule – Stand 15. März 2011*. Universität Rostock.
- Meijer, C. W. (1999). Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Staaten. Middelfart: European Agency for Special Needs Education. Verfügbar unter <http://www.european-agency.org/publications/ereports/financing-of-special-needs-education/Financing-DE.pdf> [Zugriff am 21.10.2012].
- Meijer, C. W. (2011). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agency: Middelfart September 2001. Umfangreiche Auswertung von Projekten in 17 Staaten, auch Deutschland. Deutsche Kurzfassung: *Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Abschlussbericht*. European Agency Middelfart, März 2003. Verfügbar unter <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-de.pdf/view> [Zugriff am 29.10.2012].
- Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales (2010). Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KiföG M-V). Verfügbar unter http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/sm/Themen/Kindertagesfoerderung/index.jsp?&publikid=2918 [Zugriff am 28.10.2012].
- Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales Mecklenburg-Vorpommern (2011). *Auf dem Weg zur Inklusion, Bericht zur Situation von Menschen mit Behinderungen in Mecklenburg-Vorpommern*, Berlin. Verfügbar unter <http://www.institut-fuer->

menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_state_report_germany_1_2011_de.pdf [Zugriff am 29.09.2012].

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (1998). Rahmenplan der allgemeinen Förderschule. Band I. Schwerin.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (1998). Rahmenplan der allgemeinen Förderschule. Band II. Schwerin.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2010). Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Verfügbar unter http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/Fruehkindliche_Bildung/Bildungskonzeption_fuer_0-_bis_10-jaehrige_Kinder_in_M-V/Endfassung_Bildungskonzeption_0bis10jaehrige.pdf [Zugriff am 29.09.2012].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2010a). Schülerprognose und Schulabgängerprognose bis zum Schuljahr 2029/30. Statistische Übersicht Nr. 372. Düsseldorf 2010. Verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/Veroeffentlichungen/ProgSchuelerAbgaenger.pdf> [Zugriff am 21.10.2012].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2010b). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2009/10. Statistische Übersicht 371 – 2. Auflage. Düsseldorf 2010. Verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2010_11/StatUebers373.pdf [Zugriff am 21.10.2012].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2011a). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11. Statistische Übersicht 373 – 1. Auflage. Düsseldorf 2011.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2011b). Prognosen zum Lehrerarbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen. Einstellungschancen für Lehrkräfte bis 2030. Düsseldorf 3/2011.

Ministerium für Soziales und Gesundheit gemeinsam mit Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2010). Verordnung über die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der individuellen Förderung nach § 1 Absatz 5 und der gezielten individuellen Förderung nach § 1 Absatz 6 sowie deren Finanzierung nach § 18 Absatz 5 und 6 Satz 2 des Kindertagesförderungsgesetzes (BeDoVO M-V). Verfügbar unter http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/Fruehkindliche_Bildung/BeDoVO_M-V_14.12.2010.pdf [Zugriff am 28.10.2012].

Montag-Stiftung (2012). Schulen planen und bauen. Jovis: Berlin und Klett Kallmeyer. Vertrieb durch Friedrich Verlag Seelze.

Muth, J. (1986). Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: Neue Deutsche Schule.

Mutzeck, W. (2008). Kooperative Beratung. Weinheim: Beltz.

Nolting, H.P. (2002). Störungen in der Schulklasse. Weinheim und Basel: Beltz.

- NRW Landesregierung (2011). Auf dem Weg zum Aktionsplan. Zwischenbericht der Landesregierung NRW zum Stand der Vorbereitungen des Aktionsplans „Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv“. Düsseldorf März 2011. Verfügbar unter http://www.mais.nrw.de/08_PDF/003/110321_zwischenbericht_nrw_inklusive.pdf [Zugriff am 21.10.2012].
- NRW Landtag (2011). UN-Konvention zur Inklusion in der Schule umsetzen. Beschluss des Landtags vom 1.12.2011, Drucksache 15/26.
- Olweus, D. (1996). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Bern: Huber.
- Perleth, C. (2000). (Begabungs-)Diagnostik bei Schülern mit Lernbehinderungen. In K. A. Heller (Hrsg.), Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (S. 279-321). Bern: Huber.
- Pithan, A. (2011). Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. In CI Informationen. Mitteilungen aus dem Comenius-Institut Münster, H. 1/2011, 1f.
- Pithan, A. & Schweiker, W. (Hrsg.). Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut 2011. Verfügbar unter http://ci-muenster.de/themen/Inklusion/lesebuch_inklusion_bibliographie_2011.pdf [Zugriff am 29.10.2012].
- Platter, J. (2010). Rechtsfragen zur Implementation der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in das brandenburgische Landesrecht. Parlamentarischer Beratungsdienst, Landtag Brandenburg. September 2010. Verfügbar unter <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-534/2010-10%20Gutachten%20PBD%20zu%20%20%20%20%20%20UN-Behindertenrechtskommission.pdf> [Zugriff am 22.10.2012].
- Poscher, R., Langer, Th. & Rux, J. (2008). Gutachten zum völkerrechtlichen Recht auf Bildung und seiner innerstaatlichen Umsetzung. GEW Bund Hauptvorstand, Frankfurt/M. Oktober 2008. Verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary39785/Recht%20auf%20Bildung%20MTS_011208.pdf [Zugriff am 22.10.2012].
- Powell, J.W. (2011). Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and in Germany. London (Boulder): Paradigm Publishers.
- Prengel, A. (2010). Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. 08.11.2010. Verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Prengel.pdf> [Zugriff am 29.09.2012].
- Preuss-Lausitz, U. (2000). Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Förderung. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein. Frankfurt/M.: Max-Traeger-Stiftung.
- Preuss-Lausitz, U. (2011a). Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen. Verfügbar unter http://civ-mitteldeutschland.de/cms/upload/Aktuelles_und_Termine/Inklusionsgutachten_Sachsen_Endfassung.pdf [Zugriff am 02.09.2012].

Preuss-Lausitz, U (2011b). Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen und Thüringen. Dresden, Erfurt und Berlin. Verfügbar unter http://gruene-fraktion.thueringen.de/fileadmin/dokumente/Faltblaetter___Broschueren/18-03-2011-Gutachten_zum_Stand_und_zu_den_Perspektiven_sonderpaedagogischer_Foerderung_in_Sachsen_und_Thuringen.pdf [Zugriff am 24.10.2012].

Preuss-Lausitz, U. (2011c). Inklusion braucht Ressourcen. Ein notwendiger Dialog. In Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule des Arbeitskreises katholischer Schulen in freier Trägerschaft (S. 80-86). Münster: Aschendorff.

Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007). Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Riedel, E. (2010). Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen NRW e. V., Dortmund und Sozialverband Deutschland e. V. Berlin, Januar 2010. Verfügbar unter http://gemeinsamleben-nrw.de/sites/default/files/gutachten_riedel.pdf [Zugriff am 22.10.2012].

Schöler, J. (2009). Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen in Integrationsklassen. In Dies., Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule (S. 154-159). Weinheim und Basel: Beltz.

Schuck, K. D., Knebel, U., Lembke, W., Schwohl, J. & Sturm, T. (2006). Rahmenbedingungen und diagnostische Umsetzung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Hamburg und Schleswig-Holstein. In U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.), Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs (S. 37-65). Göttingen: Hogrefe.

Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern (2010). Verfügbar unter <http://www.schulwesen-mv.de/schulgesetz-m-v/index.html> [Zugriff am 28.10.2012].

Schulze, G. G. (2004). Ergebnisse einer Analyse förderpädagogischer Gutachten in Sachsen. In W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen (S. 220-237). Weinheim: Beltz.

Senatorin für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen (2010). Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung. Entwicklungsplan Inklusion. Entwurf, 2. 12. 2010. Verfügbar unter <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Entwicklungsplan%20Inklusion.pdf> [Zugriff am 21.10.2012].

Sozialverband Deutschland (2009). Positionspapier UN-Konvention umsetzen – inklusive Bildung verwirklichen. Berlin, März 2009. Verfügbar unter <http://www.sovd.de/1461.0.html> [Zugriff am 22.10.2012].

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2011). Statistische Berichte. Allgemeinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2010/2011 B I - j vom 29. Juli 2011. Schwerin.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2011). Statistische Berichte. 4. Bevölkerungsprognose. 2011.

Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur - Allgemein bildende Schulen Schuljahr 2009/10. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden 2010. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100107004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff am 22.10.2012].

Stein, A.-D., Krach, St. & Niedeck, I. (2010). Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Streiber, F. & Hartke, B. (in Vorb.). Fortbildungsvarianten zur Implementation des Rügener Inklusionsmodells (RIM) in der Grundschule und die damit verbundenen Kosten. Universität Rostock.

Struck, J. (2011). In Wiesner (Hrsg.), SGB VII, Kinder- und Jugendhilfe, § 22a Rn. 19, Kommentar (4. Aufl.). München.

Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion/details-inklusion/artikel/inklusion-in-kindertageseinrichtungen-qualifikationsanforderungen-an-die-fachkraefte.html> [Zugriff am 21.10.2012]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & Ministry of Education and Science Spain (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, 7-10 June, Salamanca, Spain, 1994, Paris: UNESCO. Verfügbar unter http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [Zugriff am 31.08.2012].

Unesco (1996). Österreichische Unesco-Kommission: Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung vom Juni 1994. Wien 1996. Verfügbar unter www.bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html [Zugriff am 22.10.2012].

UNO Generalversammlung (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) vom 13.12.2006. Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO. Verfügbar unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinbarungen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html> [Zugriff am 31.08.2012].

United Nations General Assembly (1989). UN-Kinderrechtskonventionen. Verfügbar unter: http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf [Zugriff am 29.09.2012].

Warnock, M. (1978). Warnock-Report. Verfügbar unter <http://www.hfea.gov.uk/2068.html> [Zugriff am 21.10.2012].

Wember, F.(2009). Individuelle Förderung – Kern der sonderpädagogischen Förderung und zentrales Instrument der Qualitätssicherung. In F. Wember, & St. Prändl (Hrsg.), Standards der sonderpädagogischen Förderung. München, Basel: Reinhardt.

Wocken, H. (2011). Das Haus der inklusiven Schule – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus Verlag GmbH + Co.