

**Zur Inklusionsentwicklung
im Land Brandenburg
bis 2020**

**Empfehlungen
des
Beirats „Inklusive Bildung“
beim
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg**

April 2014

Gliederung

1 Zukunftsfähigkeit der Brandenburger Schulen auf dem Weg zur Inklusion

- 1.1 Zukunftsfähige Schulen sind inklusive Schulen
- 1.2 Sonderpädagogische Förderung in Brandenburg seit 1991
- 1.3 Inklusion und demografische Entwicklung
- 1.4 Schlussfolgerungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention

2 Die gesellschaftliche Bedeutung

- 2.1 Inklusion als gesamtgesellschaftlicher und partizipativer Prozess
- 2.2 Ressortübergreifendes gemeinsames Handeln
- 2.3 Inklusion auf regionaler Ebene planen und gestalten
- 2.4 Einrichtung einer Ombudsstelle auf Landesebene

3 Zur Entwicklung inklusiver Schulen und zur Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen

- 3.1 Unterrichtsentwicklung als Kernaufgabe einer inklusiven Schule
- 3.2 Der Raum als dritter Pädagoge
- 3.3 Übergänge
 - 3.3.1 Der Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule
 - 3.3.2 Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I
 - 3.3.3 Der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II und zur beruflichen Bildung und zur Arbeitswelt
- 3.4 Inklusion im Hort und in der Ganztagschule
- 3.5 Inklusion gilt für alle Schulen
- 3.6 Einbeziehung der freien Träger in die inklusive Schulentwicklung

4 Entwicklungsperspektiven der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

- 4.1 Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache (LES)
- 4.2 Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
- 4.3 Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
- 4.4 Förderschwerpunkt Hören
- 4.5 Förderschwerpunkt Sehen

5 Diagnostik an inklusiven Schulen und Konsequenzen für den Ressourceneinsatz

6 Curriculare Entwicklungen, Leistungsbewertungen und Abschlüsse

- 6.1 Curriculare Entwicklungen
- 6.2 Leistungsbewertungen, Nachteilsausgleich und Abschlüsse
 - 6.2.1 Leistungsrückmeldungen und Leistungsbewertungen
 - 6.2.2 Nachteilsausgleich
 - 6.2.3 Abschlüsse

7 Personalentwicklung

- 7.1 Qualifikation und Aufgaben des Personals im Inklusionsprozess
- 7.2 Die Rolle der Schulleitung
- 7.3 Lehrkräfte im Inklusionsprozess
 - 7.3.1 Allgemeine Lehrkräfte
 - 7.3.2 Sonderpädagogische Lehrkräfte
- 7.4 Schulsozialarbeit
- 7.5 Unterstützende Personen
 - 7.5.1 Unterstützung im Rahmen der Eingliederungshilfe zur Gewährleistung einer angemessenen Schulbildung nach den Sozialgesetzbüchern VIII und XII
 - 7.5.2 Unterstützung an Schulen gemäß BbgSchuG §29 Abs. 2 und 3 durch sonstiges pädagogisches Personal zur Unterstützung der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Unterricht
 - 7.5.3 Unterstützung bei erzieherischen, therapeutischen, pflegerischen, technischen oder verwaltende Aufgaben

8 Finanzierungsfragen für unterschiedliche Kostenträger

9 Zusammenfassung der Empfehlungen

10 Literatur

11 Tabellenanhang

Mitglieder des Beirats „Inklusive Bildung“ beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Katrin Kantik

Prof. Dr. Klaus Klemm

Prof. Dr. Katrin Liebers

Heike Noll

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz (Stellvertretender Sprecher des Beirats)

Dr. Irmtraud Schnell

Prof. Dr. Jutta Schöler

Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen

Wilfried W. Steinert (Sprecher des Beirats)

Susanne Wolter

1 Zukunftsfähigkeit der Brandenburger Schulen auf dem Weg zur Inklusion

1.1 Zukunftsfähige Schulen sind inklusive Schulen

In einer pluralistisch-demokratischen und solidarischen Gesellschaft soll jedes Kind in der Schule willkommen geheißen werden, weil jeder Mensch seine eigene Würde und seine Menschenrechte auf freien Ausdruck, soziale Partizipation und Nichtdiskriminierung hat (vgl. Bellamy u.a. 2007). Jedem Kind steht daher, unabhängig von seinem Leistungsvermögen, seiner sozialen und ethnischen Herkunft, seinem Geschlecht, seinen körperlichen und psychischen Voraussetzungen und seiner Wertorientierung Anerkennung zu (vgl. Prengel 2013, 5). Dieser Anspruch gilt in allen Bildungseinrichtungen von Anfang an.¹ Daher ist die individuelle Förderung als Grundsatz guten Unterrichts und guter Schule auf alle Facetten bezogen, auf besondere Talente und Begabungen ebenso wie auf Beeinträchtigungen und Schwierigkeiten.

Der Beirat ist sich der Notwendigkeit bewusst, bei einer inklusiven Schule alle diese Dimensionen von Unterschiedlichkeit einbeziehen zu müssen. Er konzentriert sich jedoch, auch aus Gründen des zeitlich begrenzten Auftrages, auf Fragen, die mit dem gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen und damit mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu tun haben. Der Beirat ist überzeugt, dass die von ihm vorgeschlagenen Empfehlungen zu einer Pädagogik der Vielfalt beitragen, die allen Schülerinnen und Schülern dient.

Der Beirat empfiehlt:

1.1: Alle Schulen erweitern und konkretisieren ihr Leitbild bezüglich der Frage, wie mit der Vielfalt der Heranwachsenden in Erziehung und Lernen produktiv umgegangen wird. Leitbild und Schulprogramm werden auf der Homepage der Schule veröffentlicht.

Der Begriff der Inklusion ist im engeren Sinne mit der – einstimmigen – Übernahme der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch Bundesregierung, Bundestag und Bundesrat im Jahr 2009 verbunden. Tatsächlich hat sich das Brandenburger Schulsystem aber schon viel länger auf damit verbundene Entwicklungen bezogen.

Dazu gehören u.a.

- der Auf- und Ausbau des gemeinsamen Unterrichts;
- die Einführung der flexiblen Schulanfangsphase und die Möglichkeit des jahrgangsübergreifenden Unterrichts;
- die Umstellung der Rahmenlehrpläne auf Kompetenzorientierung;
- die Einführung verbindlicher individueller Lernstandsanalysen und des Portfolios als Lernentwicklungsdokumentation;
- die Öffnung von Schulen ins Gemeinwesen z.B. als Schulcampus oder durch räumliche Kopplung mit anderen öffentlichen Einrichtungen, z. B. mit einer Bibliothek, einem Jugendzentrum oder einer Beratungsstelle;
- die Vernetzung mit außerschulischen Partnern im Rahmen ganztägiger Angebote.

Ziel ist es, dass die inklusive und gute Schule sich als Ort individuellen und gemeinsamen Lernens entwickelt. Sie ist anregender Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum, der individuelle Interessen, Kreativität, kognitive und sozial-kommunikative Kompetenzen und verantwortliches Sozialverhalten herausfordert und fördert. Dafür arbeiten am Standort Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, Vereine, Initiativen, unterstützende Dienste und weitere Akteure gemeinsam und partnerschaftlich mit Eltern, Schülerinnen und Schülern zusammen.

Inklusion ist nichts gänzlich Neues, sondern Teil einer allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung (Inklusion im weiteren Sinne) und zugleich auch Teil der Weiterentwicklung von Schule (Inklusion im engeren Sinne), die erfolgreiches Lernen, Förderung von Individualität und Solidarität mitei-

¹ Vgl. für den Kita-Bereich AG Kita Runder Tisch Inklusive Bildung Brandenburg, Stand 29. 5. 13, 4).

inander verbindet. Diese Entwicklung muss zugleich intensiviert und ausgebaut werden. Dazu sind sukzessive die systemischen Rahmenbedingungen zu schaffen.

1.2 Sonderpädagogische Förderung in Brandenburg seit 1991²

In den letzten 20 Jahren hat sich in Brandenburg die *allgemeine Förderquote*³ von rd. 5% auf bis zu 8,6% (Schuljahr 2010/11) erhöht und ist im Schuljahr 2012/13 auf 8,4% leicht gesunken. Sie liegt damit immer noch deutlich über dem Bundesdurchschnitt (6,6% im Schuljahr 2012/13). Der *Jungenanteil* ist bei allen Förderkindern überdurchschnittlich hoch (64,5%), besonders in den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (84,2% und 67,1%; vgl. Preuss-Lausitz 2011, 33).

Das Land Brandenburg hat in seinem ersten Schulreformgesetz 1991 festgelegt, dass der gemeinsame Unterricht (GU) „Vorrang“ hat. Der Anteil der Kinder mit festgestelltem (sonderpädagogischen) Förderbedarf ist in den 1990er Jahren *im gemeinsamen Unterricht* (GU) zunächst moderat (bis 1999: 16%), danach aber deutlicher (2008: 36,5%) gestiegen und hat im Schuljahr 2012/13 42,0% erreicht (vgl. Preuss-Lausitz 2011, 27; MBS 2013, 7). Bei den ‚zielfferent‘ integrierten Kindern liegt ihr Anteil im GU deutlich unterhalb dieses Durchschnitts (Förderschwerpunkte Lernen 29%, geistige Entwicklung 6,1%), bei allen übrigen schon zwischen 57% (Hören) und 86% (emotionale und soziale Entwicklung) (MBS 2013, 7).

Trotz des kontinuierlichen Ausbaus der gemeinsamen Unterrichtung ist der Anteil derjenigen, die in Förderschulen unterrichtet werden (sogenannte *Förderschulquote*), in den letzten 20 Jahren nicht etwa, wie zu erwarten wäre, im gleichen Maß gesunken, sondern bis 2006 stark angestiegen und nimmt seither nur sehr allmählich ab; im Schuljahr 2012/13 liegt er bei 4,9%. Generell sollte gelten: Wo mehr gemeinsamer Unterricht stattfindet – und zwar bei allen Förderschwerpunkten –, dort findet weniger Förderschulunterricht statt.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im GU und nicht in Förderschulen unterrichtet werden, ist *regional* sehr unterschiedlich und schwankt zwischen rund 25% und 55% je nach Landkreis/kreisfreier Stadt (vgl. Preuss-Lausitz 2011, 36). Dies lässt sich nur teilweise durch Besonderheiten erklären wie dem Standort einer überregionalen Förderschule (z.B. Förderschule für Sehen im Landkreis Dahme-Spreewald)⁴.

In manchen Landkreisen/kreisfreien Städten ohne Förderschulen in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen und körperlich-motorische Entwicklung besteht gleichsam die Notwendigkeit zur Realisierung wohnortnahen gemeinsamen Lernens. In der Brandenburger Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts hat sich gezeigt, dass die Unterschiede zwischen den Landkreisen und kreisfreien Städten auch dadurch entstanden sein können, dass besonders engagierte Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulaufsichtsbeamte, Eltern, Mitglieder von Kreistagen und Kommunalverwaltungen und andere eine wichtige Rolle bei der Zunahme des gemeinsamen Lernens spielten.

Die regionalen Anteile gemeinsamen Lernens machen zugleich deutlich, dass es *in jedem Landkreis und in jeder Stadt Erfahrungen mit gemeinsamem Lernen gibt*, die es für die weitere Entwicklung zu nutzen gilt. Für die 1990er Jahre liegen diese Erfahrungen ausgewertet vor (vgl. Heyer u.a. 1997).

Brandenburg ist mit seiner Integrationsquote von 42% zusammen mit Bremen, Schleswig-Holstein, Hamburg, Berlin und Saarland im bundesweiten Vergleich auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung am weitesten vorangeschritten.⁵ Betrachtet man aber die gesamteuropäische Entwicklung von 29 Staaten, bei der Deutschland zusammen mit Belgien auf den letzten beiden Plätzen liegt, so würde auch Brandenburg nur den fünftletzten Platz erreichen (nach European Agency 2012,

² Zu den Angaben dieses Kapitels sind die entsprechenden Tabellen im Anhang aufgeführt.

³ Anteil aller Schülerinnen und Schüler mit definiertem sonderpädagogischen Förderbedarf aller Förderschwerpunkte, bezogen auf die Klassen 1-10.

⁴ Es ist unklar, warum überdurchschnittlich viele Kinder des entsprechenden Landkreises in diese Förderschulen aufgenommen werden (MBS 2013 a,b).

⁵ Inklusionsquote im Schuljahr 2012/13 in Bremen 63,1%; Schleswig-Holstein 57,5%; Hamburg 54,0%; Berlin 50,6%; Saarland 42,9%. Vgl. Klemm 2014.

Preuss-Lausitz 2013). Mit anderen Worten, die inklusiven Anstrengungen des Landes müssen weiterhin deutlich erhöht werden, um in Europa anschlussfähig zu werden.

Der Beirat empfiehlt:

1.2: Bei allen inklusiven Maßnahmen ist darauf zu achten, dass für Jungen und Mädchen die unterschiedlichen Bedarfe einer individuellen Förderung sichergestellt werden. Dies gilt nicht nur, aber besonders bei Fördermaßnahmen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Grundsätzlich gilt: Individuelle Förderung darf nicht zu einer Separierung im gemeinsamen Unterricht führen. Das MBS stellt schulaufsichtlich sicher, dass beim weiteren Ausbau der gemeinsamen Unterrichtung entsprechend weniger Schülerinnen und Schüler in Förderschulen aufgenommen werden.

1.3: Zwischen den Landkreisen als Trägern der Schulentwicklungsplanung und dem MBS müssen gemeinsame Gespräche über die weitere Entwicklung der Förderschulangebote und Standorte stattfinden.

1.4: Landeseinheitliche Standards werden bei der Feststellung des Förderbedarfs im Bereich der körperlich-motorischen und geistigen Entwicklung und in den Förderschwerpunkten Hören und Sehen festgelegt (vgl. Handreichungen des MBS) und durch Fortbildung und Rechenschaftslegung schulaufsichtlich gesichert. Im Bereich der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES) gilt dies, solange die Feststellung noch zur Ressourcenzuweisung eingesetzt wird. Für den gemeinsamen Unterricht dieser Schülerinnen und Schüler sind mindestens die gleichen sonderpädagogischen und sächlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen wie in den derzeitigen Pilot-schulen.

1.5: In allen Landkreisen und kreisfreien Städten werden Teilhabe- bzw. Inklusionspläne im Bereich Kindertagesbetreuung und Schule erstellt. Dabei werden die für inklusive Bildung hemmenden und unterstützenden Einflussfaktoren untersucht, Entwicklungsziele festgelegt und die vor Ort von den Akteuren erworbenen Erfahrungen mit gemeinsamem Lernen und Leben in Kita und Schule in die Gesamtplanung einbezogen.

Positive Beispiele gemeinsamen Lernens werden über die Internetplattform des MBS und durch Einbeziehung der lokalen Medien bekannt gemacht.

1.3 Inklusion und demografische Entwicklung

Die demografische Entwicklung Brandenburgs ist, bezogen auf die nachwachsende Generation, durch drei Phasen geprägt: Durch einen deutlichen Geburtenrückgang von 1991 (17.200 Geburten) bis 1993 auf rund 13.000 Geburten pro Jahr; durch einen gleichfalls deutlichen Geburtenanstieg von 1994 bis 2008 auf rund 19.000; für die kommenden Jahre wird eine kontinuierliche Abnahme an Geburten, bis 2020 auf 13.000, bis 2030 sogar auf unter 10.000 prognostiziert. Die amtliche Statistik nimmt damit für den Zeitraum von 2008 bis 2030 landesweit eine Halbierung der Geburtenzahlen an (nach Landesamt 2012). Die regionalspezifische Ausdifferenzierung der für Brandenburg insgesamt gültigen Prognose ergibt durch die Folgen von Wanderungsgewinnen (insbesondere im ‚Berliner Umland‘) und Wanderungsverlusten (z. B. insbesondere im ‚weiteren Metropolenraum‘) deutliche regionale Unterschiede in der Bevölkerungsentwicklung. Die generelle Entwicklung ist jedoch unstrittig.

Diese allgemeinen Entwicklungen bedeuten, dass in den Jahren bis 2015 *landesweit* in den Grundschulen stabile bzw. höhere Schülerzahlen, danach höhere Sekundarschülerzahlen und zugleich abnehmende Grundschülerzahlen zu erwarten sind. Beim Blick auf die *einzelnen Landkreise bzw. kreisfreien Städte* wird deutlich, dass voraussichtlich nur für die Stadt Potsdam bis 2020 wachsende Geburtenzahlen erwartet werden. Alle anderen Städte und Kreise müssen dagegen mit Rückgängen von 20 - 50% rechnen (vgl. Anhang Tabelle 4.2). Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, die

Schulentwicklungsplanung pro Landkreis bzw. kreisfreier Stadt langfristig anzulegen und mit der Jugendhilfeplanung zu verschränken, insbesondere bezüglich Hort, Sozialarbeit an Schulen, Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII und Jugendarbeit im Ganztage.

Für die *Einschätzung des Bedarfs nach sonderpädagogischer Förderung* bedeutet dies, dass langfristig nicht nur mit einem allgemeinen – teilweise deutlichen – Schülerrückgang, sondern damit auch mit einem entsprechenden Rückgang der Kinder mit Behinderungen zu rechnen ist. Legt man bundesweite Werte in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung zugrunde (zusammen rund 2% pro Altersjahrgang), dann lässt sich für den Geburtsjahrgang 2015 und damit den Einschulungsjahrgang 2021 feststellen, dass *je Landkreis bzw. je kreisfreie Stadt* in den Förderbereichen Hören und Sehen 0 – 2 und im Förderbereich körperliche und motorische Entwicklung 1 – 4 Schulanfänger (Potsdam 6) zu erwarten sind (vgl. Anhang Tabelle 4.2). Für diese Förderbereiche sind daher eigenständige Förderschulen nicht mehr begründbar, zumal davon auszugehen ist, dass Sorgeberechtigte zunehmend ihr Recht auf Inklusion wahrnehmen.

Im *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* gibt es in Brandenburg bislang relativ wenig Erfahrung mit gemeinsamem Unterricht (Integrationsquote 9%). Dennoch erfordert die skizzierte demografische Entwicklung vor allem im ländlichen Raum zu prüfen, ob und wie für diese Schülerinnen und Schüler langfristig der Anspruch auf inklusive Bildung umgesetzt werden kann. Das gilt insbesondere auf dem Hintergrund, dass Sorgeberechtigte verstärkt gemeinsames Lernen einfordern. Für 2021 liegt die Zahl von Schulanfängern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung pro Landkreis bzw. kreisfreier Stadt meist unter 10 Kindern (vgl. Anhang Tabelle 4.2). Damit ließen sich *für den gesamten Einzugsbereich* ein bis zwei Klassen einrichten – unter Hinnahme teilweise zeitaufwändiger Schulwege. Familien- und kinderfreundlicher sind dagegen wohnortnahe inklusive Lösungen unter Einbeziehung aller Beteiligten.

Der Beirat empfiehlt:

1.6: Die Landkreise und kreisfreien Städte als Verantwortliche für Schulentwicklungsplanung nehmen im nächsten Planungszeitraum (2017-22) die demografische Entwicklung bis 2030 in ihre Planung mit auf. Das gilt auch für die damit verbundene Abschätzung von inklusiven Schulplätzen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung. Dabei ist auch zu beachten, wie die räumlichen und sächlichen Ressourcen in das inklusive Bildungssystem an den Regelschulen genutzt oder überführt werden können. Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung werden unter Berücksichtigung der demografischen Daten aufeinander bezogen bzw. im Sinne einer Gesamtstrategie von Bildung, Erziehung und Betreuung verzahnt.

1.7: Das MBS wird aufgefordert, für die inklusive Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperlich-motorische Entwicklung und geistige Entwicklung verbindliche Ausstattungen/Rahmenbedingungen festzulegen. Für die künftigen Schulaufsichtsbereiche sind aus den bisherigen Sonderpädagogischen Förder- und Beratungszentren entsprechende Einrichtungen mit Beratung, Diagnostik, Materialausgabe und -pflege aufzubauen.

1.4 Schlussfolgerungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)

Die UN-BRK, die seit 2009 Bundesgesetz ist, fordert insbesondere in Art. 24, dass alle Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen ein Recht haben, innerhalb eines allgemeinen, inklusiven, kostenlosen, wohnortnahen und auf Vielfalt setzenden Bildungssystems aufzuwachsen und dabei die nötige Unterstützung zu erhalten. Brandenburg setzt daher darauf, dass Schulen sich zu ‚Schulen für alle‘ entwickeln (vgl. MBS 2013, 7).

An dieser Entwicklung sind Schülerinnen und Schüler ebenso wie ihre Eltern⁶ zu beteiligen. Dazu sind transparente Verfahren ebenso wie eine offene und barrierefreie Kommunikation erforderlich. Um das Ziel einer inklusiven Schule zu erreichen, sind neben personellen, sächlichen und baulichen Maßnahmen Anpassungen des Schulgesetzes und der entsprechenden Verordnungen nötig.

Der Beirat empfiehlt:

1.8: Im Schulgesetz wird mit ausdrücklichem Verweis auf die rechtsgültige UN-BRK das individuelle Recht aller Schülerinnen und Schüler ohne Vorbehalte verankert, so dass sie ihre Schulpflicht innerhalb der allgemeinen Schule in größtmöglicher Wohnortnähe absolvieren können. Wohnortnähe kann im Grundschulbereich auch durch Verbundlösungen mehrerer kleiner Grundschulen realisiert werden. Im Sekundarbereich gilt, dass die zulässigen Schulwegzeiten für alle Schülerinnen und Schüler gelten. Das Schulgesetz ist entsprechend zu novellieren. Das MBS prüft zügig alle die Inklusion berührenden weiteren Gesetze, Regelungen und Verordnungen auf inklusionshinderliche Formulierungen und Festlegungen und setzt inklusionsförderliche Schlussfolgerungen zügig um. Die entsprechenden nachfolgenden Informationen und Broschüren sind so zu gestalten, dass die Informationen von Eltern, Schülerinnen und Schülern nachvollzogen werden können und sie dem inklusiven Gesamtkonzept entsprechen.

2 Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe

2.1 Inklusion als gesamtgesellschaftlicher und partizipativer Prozess

Inklusives Aufwachsen umfasst alle Lebensbereiche und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und weist damit weit über das gemeinsame Lernen in pädagogischen Einrichtungen hinaus. Um jungen Menschen ein inklusives Aufwachsen zu ermöglichen, brauchen sie die Aufmerksamkeit und Unterstützung der gesamten Gesellschaft. Das ist eine Aufgabe, die keine Familie, keine Institution, kein System allein leisten kann.

Einmischen, Mitmischen und Mitentscheiden sind dabei nicht nur wünschenswert, sondern zugleich Ausdruck des Rechtes auf Teilhabe an allen Belangen, die einen selbst betreffen. Das gilt für alle Mitglieder der Gesellschaft und damit auch für die bisher von Ausgrenzung Betroffenen, deren Grundsatz lautet „Nicht über uns, sondern mit uns!“.

Dazu ist eine breite Öffentlichkeitsarbeit, sind öffentlichkeitswirksame Kampagnen erforderlich, die die Bürgerinnen und Bürger für Inklusion aufschließen und umfassend über das Voranschreiten im Land / in den Kommunen informieren. Die Internetplattform www.inklusion-brandenburg.de ist ein gelungenes Beispiel dafür.

Darüber hinaus müssen auf allen Ebenen (Land, Kommunen, Institutionen ...) geeignete Formen der Beteiligung geschaffen werden. Der „Runde Tisch inklusive Bildung“ auf Landesebene, Regionale Konferenzen, Fachtagungen, die partizipative Erstellung von kommunalen Teilhabeplänen sind Schritte auf diesem Weg, die es zu vielfältigen bzw. auszubauen gilt.

Der Beirat empfiehlt:

2.1: Auf allen Ebenen – vom Land bis zu den Kommunen – sind die politisch Verantwortlichen aufgefordert, sich mit der Entwicklung inklusiver Bildung und Erziehung zu befassen und in diesem Prozess Partizipationsmöglichkeiten vor Ort sicherzustellen.

⁶ Genauer wäre es, von Sorgeberechtigten zu sprechen, da nicht alle Eltern sorgeberechtigt sind und teilweise andere Personen und Ämter das Sorgerecht wahrnehmen. Der sprachlichen Vereinfachung wegen verwenden wir für alle den Begriff Eltern.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den öffentlichen Verwaltungen sind so zu qualifizieren, dass sie in der Lage sind, ihr Handeln im Sinne des gesamtgesellschaftlichen Prozesses hin zur inklusiven Gesellschaft zu reflektieren und zu gestalten.

Pädagogische Einrichtungen, insbesondere Kindertageseinrichtungen und Schulen, schaffen im Rahmen der Eltern- und Kinderpartizipation sowie der Konzept- bzw. Schulprogramm-Entwicklung Möglichkeiten für alle Beteiligten, an der Entwicklung inklusiver Erziehung und Bildung mitzuwirken.

2.2 Ressortübergreifendes gemeinsames Handeln

Jugendhilfe, Schule, Soziales und Gesundheit stehen als öffentliche Systeme in besonderer Verantwortung. Die Verzahnungen zwischen diesen unterschiedlichen Ressorts, ihren Institutionen, Einrichtungen und deren Trägern, die unterschiedlichen und zum Teil parallel laufenden Zuständigkeiten in den Behörden werden auf dem Weg zur inklusiven Gesellschaft neu bewusst und müssen gleichzeitig konstruktiv genutzt oder verändert werden. In diesem Sinne hat die Landesregierung Brandenburg als eines der ersten Bundesländer 2011 ein *ressortübergreifendes* „Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket“ verabschiedet. Bei der Umsetzung erweist es sich als zwingend, dass die unterschiedlichen Ressorts zusammen arbeiten und ihr Handeln abstimmen. Gemeinsam müssen sie nach neuen Wegen suchen, um dort, wo bisherige Leistungsgesetze und -ausführungen der Inklusion noch entgegenstehen, Änderungen herbeizuführen.

Erschwert wird diese Abstimmung dadurch, dass die Zuständigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Während die Sozialgesetzbücher Bundesgesetze sind, werden die Schul- und Kita-Gesetze von den Ländern erlassen. Landkreise, Städte und Gemeinden als Schulträger wiederum sind u.a. für die baulich-räumliche Ausstattung von Schulen und die Schülerbeförderung verantwortlich. Auch Leistungen der Eingliederungshilfe werden je nach Begründung entsprechend SGB VIII § 35a oder SGB XII §§ 53/54 bei unterschiedlichen Leistungsträgern (Sozialhilfe / Jugendhilfe) von den Landkreisen verantwortet.

Es ist daher notwendig, in die Abstimmung der unterschiedlichen Ressorts neben der Landesebene auch Vertreterinnen und Vertreter der kommunalen Ebenen einzubeziehen. Dabei ist es dringend erforderlich, Kostenklarheit zu schaffen, um Doppel- oder Parallelfinanzierungen zu vermeiden und um die Mittel sinnvoll in die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems zu leiten. Nur in der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Ressorts und Ebenen (Bund-Land-Kommunen) ist eine Umsteuerung in ein inklusives System möglich.

Der Beirat empfiehlt:

2.2: Das MBS identifiziert die Schnittstellen in Bezug auf inklusive Bildung und Erziehung zu den anderen Ministerien und Behörden. Ressortübergreifende Arbeitsgruppen werden unter Einbeziehung von Vertretern der kommunalen Ebene zeitlich befristet eingerichtet. Sie erheben den Ist-Stand an den jeweiligen Schnittstellen und definieren, abgeleitet vom Behindertenpolitischen Maßnahmenpaket, Entwicklungsziele. Darüber hinaus werden in den Arbeitsgruppen Meilensteine, Umsetzungsschritte und Verantwortlichkeiten verabredet.

2.3 Die Landesregierung wird aufgefordert, über den Bundesrat eine Neuregelung der Sozialgesetzbücher anzuregen und sich aktiv an einer solchen zu beteiligen. Ziel ist es, die Sozialgesetze entsprechend den Erfordernissen inklusiver Bildung und Erziehung neu zu gestalten – im Sinne der angemessenen Vorsorge und Unterstützung aus einer Hand.

Bis zum Inkrafttreten der entsprechenden gesetzlichen Regelungen und Verordnungen sind Verfahrensvereinbarungen auf Landesebene bzw. zwischen Land und Kommunen zu treffen und gemeinsame, vorläufige Finanzierungsregelungen zu vereinbaren. Es ist zu vermeiden, dass in dem Übergangszeitraum bis zur gesetzlichen Regelung zusätzliche individuelle finanzielle Belastungen auf Familien zukommen.

2.4 Antragsverfahren auf unterstützende Leistungen, wie z.B. Schulbegleitung, müssen so strukturiert und vereinfacht werden, dass nicht im Blick auf unterschiedliche Diagnosen oder Lernorte immer neue und andere Anträge gestellt werden müssen. Alle Leistungen auch unterschiedlicher Kostenträger sollen regional von den Sorgeberechtigten an einer Stelle beantragt und gebündelt bearbeitet werden.

2.3 Inklusion auf regionaler Ebene planen und gestalten

Die Regionen Brandenburgs sind vielgestaltig – die Bildungslandschaft einer Kommune in der Metropolregion um Berlin gestaltet sich anders als die einer ländlichen Region in den übrigen Landesteilen. Lösungen für die Weiterentwicklung der Bildungsinfrastruktur hin zu inklusiven Angeboten müssen diese regionalen Gegebenheiten und Entwicklungen berücksichtigen. Deshalb ist eine regionale Inklusionsplanung notwendig, die ausgehend von einer Bestandsanalyse, Zielstellungen der Regionalentwicklung beschreibt und Handlungs- und Entwicklungsvorgaben etwa im Rahmen eines kommunalen Aktionsplanes bündelt.

Grundlage dafür sind einerseits Entscheidungen der Kommunalvertretungen und -verwaltungen zugunsten einer inklusiven Ausgestaltung kommunaler Bildungsangebote. Andererseits sind die Kommunen auf die Rahmensetzung des Landes angewiesen. Vor diesem Hintergrund braucht es regionale Strukturen der Steuerung und Koordination, in denen neben den für Bildung, Erziehung und Unterstützung relevanten kommunalen Akteuren auch Vertreterinnen und Vertreter der regionalen Schulaufsicht mitwirken, die die landesseitigen Vorstellungen und Rahmensetzungen einbringen. Nur im abgestimmten, verbindlichen und planvollen gemeinsamen Vorgehen wird es gelingen, die Bildungslandschaft der Regionen bedarfsgerecht weiter zu entwickeln.

Der Beirat empfiehlt:

2.5: Auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städten arbeiten in einer Steuer- bzw. Lenkungsgruppe Vertreterinnen und Vertreter von Politik, Schulverwaltung, Jugendamt, Sozialamt, Gesundheitsbereich, Eltern- und Behindertenvertretungen sowie vom staatlichem Schulamt gemeinsam an einer Weiterentwicklung der regionalen Bildungsinfrastruktur in Richtung Inklusion. Den Landkreisen bzw. kreisfreien Städten kommt mit der Schulentwicklungsplanung eine koordinierende Funktion zu.

2.4 Einrichtung einer Ombuds-Stelle auf Landesebene

Im Laufe des Entwicklungsprozesses entstehen aufgrund von Unerfahrenheit, Unsicherheit und fehlender Information immer wieder Konfliktsituationen, die in einer umfassenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Neuorientierung oft unvermeidlich sind. Durch verzögerte, missverständliche oder fehlende Reaktionen können diese zu Belastungen in der weiteren Entwicklung inklusiver Erziehung und Bildung werden. Die Einrichtung einer Ombuds-Stelle auf Landesebene kann dazu beitragen, dass einerseits die Konflikte kurzfristig moderiert und gelöst und andererseits die daraus resultierenden Erfahrungen und Fragestellungen in die weiteren Planungen eingebracht werden können.

Der Beirat empfiehlt:

2.6: Das Land richtet eine Ombuds-Stelle Inklusion als Anlauf- und Moderationsstelle für Fragen und Konflikte im Rahmen der inklusiven Entwicklung von Erziehung und Bildung ein. Sie wird beim Behindertenbeauftragten des Landes angesiedelt.

3 Zur Entwicklung inklusiver Schulen und zur Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen

3.1 Unterrichtsentwicklung als Kernaufgabe einer inklusiven Schule

Die in Abschnitt 1 beschriebenen Ziele einer guten, inklusiven Schule verlangen eine professionelle, kommunikative und engagierte *Schulleitung*, die nach innen und außen das im Leitbild der Schule verankerte gemeinsame Grundverständnis vertritt, dass kein Kind zurückgelassen und ein kompetenzorientierter individualisierter Unterricht verwirklicht wird.

Da die Unterschiedlichkeit der Erziehungs- und Lernvoraussetzungen sowie der Lerntempi im gemeinsamen Unterricht beachtet werden müssen, ist *adaptiver Unterricht*, also die Orientierung an den individuellen Lernausgangslagen und –voraussetzungen, *generelle* schulpädagogische Orientierung jedes guten Unterrichts. Im inklusiven Unterricht ist diese Orientierung unabdingbar. Daher sind gut vorbereitete und strukturierte Lerngelegenheiten zu organisieren, in denen Kinder sowohl unter Anleitung als auch selbstgesteuert und handlungsorientiert lernen können. Aufgabenbezogene Wechsel von Lehr- und Lernformen, Einzel- und Gruppenarbeit sowie Gelegenheiten, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen gehören zum adaptiven Unterricht.

Gerade für den Unterricht in der Sekundarstufe bedeutet inklusiver Unterricht eine erhebliche Herausforderung. Hierfür wird eine Ausweitung adaptiver und schülerzentrierter Lehr- und Lernformen empfohlen.

Eigenständigkeit und Selbstständigkeit der Schüler erfordern mehr Vorbereitung und gleichzeitig eine größere Zurückhaltung der Lehrperson im Unterrichtsprozess. Lehrerinnen und Lehrer nehmen im Unterricht eine verstärkt beobachtende, anleitende, erklärende und in individuellen Situationen unterstützende Rolle ein. Hilfreich für alle Beteiligten ist es, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts weitgehend im Team von Sonder- und Fachpädagogen zu leisten. Im Rahmen gemeinsamer Vorbereitung kann Unterricht so entwickelt werden, dass alle am gleichen Gegenstand auf unterschiedlichen Niveaustufen arbeiten können. Dabei geht es nicht darum, dass der Fachlehrer für den Unterricht und der Sonderpädagoge für die Förderschüler zuständig ist. Beide sind gemeinsam für den Unterricht, also für die Initiierung von Lernprozessen für alle Schülerinnen und Schüler zuständig. Es ist zwar nicht zwingend erforderlich, dass durchgängig zwei Lehrkräfte im Unterricht anwesend sind, der Einsatz der Lehrkräfte muss aber zuverlässig abgesichert sein. Doppelbesetzungen dürfen nicht als Vertretungsreserve genutzt werden.

Nur dann können die Vorteile eines gemeinsam vorbereiteten, durchgeführten und ausgewerteten Unterrichts genutzt werden, die darin liegen, dass im Zusammenspiel von Sonder- und Fachpädagogen der Blick gleichermaßen auf die individuellen Lernwege und die Leistungsherausforderung gerichtet wird – und im gegenseitigen Wahrnehmen unterschiedlicher Lernzugänge und Lernwege die Lehrenden selbst zu Lernenden werden.

So eingesetzte sonderpädagogische Kompetenz trägt zur Entwicklung der inklusiven Schulkultur und insbesondere eines Unterrichts in heterogenen Lerngruppen bei und baut darüber hinaus die Angst vor Überforderung ab.

Weiteres zur Zusammenarbeit von unterschiedlichen Professionen ist unter dem Abschnitt über Personalentwicklung ausgeführt.

Der Beirat empfiehlt:

3.1: Für Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schulstufen und -formen wird ein Coaching-Angebot zur inklusiven Schulentwicklung zur Verfügung gestellt.

3.2: Regelmäßige regionale *Fortbildungen* zur inklusiven Unterrichtsentwicklung werden angeboten, die im Sekundar-I-Bereich schulformübergreifend sind. In die Gestaltung dieser Fortbildungen werden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendhilfe, der Förder- und Beratungszentren einschließlich des Schulpsychologischen Dienstes einbezogen.

3.3: Jede Schule erhält zur Entwicklung ihres Inklusionskonzepts sowie für die erforderlichen *schulinternen Fortbildungen* im Bereich Inklusion / Umgang mit Heterogenität ein Fortbildungsbudget.

3.2 Der Raum als dritter Pädagoge

Für eine inklusive Schule gehören Klassen-, Gruppen- und Fachräume zur Grundausstattung, um gemeinsames und differenzierendes Lernen zu ermöglichen. Zusätzlich sind in allen Schulen Beratungsräume erforderlich, z. B. für vertrauliche Gespräche mit Eltern und Schülern, für Teamberatungen, Diagnostik usw.

Darüber hinaus sind insbesondere für ganztägig genutzte Grundschulen und weiterführende Schulen mit Ganztagsangeboten Gesundheits- bzw. *Ruheräume* und sog. *Schulstationen* oder Oasen (auch „time-out-“ bzw. „Auszeit-Räume“ genannt) eine Chance, Entlastung zu schaffen und gleichzeitig Lernen und Schulklima zu verbessern (vgl. Rademacher/Altenburg-van-Dieken 2011, Werthem 2007, Winter/Göppel 2011).

Schulen, die ein *Zentrum unterstützender Pädagogik* (siehe Empfehlung 4.1, S. 17f) aufbauen, benötigen dafür entsprechende weitere Räume. Zusätzliche Räume sind erforderlich, wenn allgemeine Schulen sich mit spezifischer Kompetenz inklusiv für sonderpädagogische Förderschwerpunkte öffnen. Die Anregungen der Montag-Stiftung können zum Maßstab für die inklusive bauliche Schulentwicklung genommen werden (vgl. Montag Stiftung 2011).

Der Beirat empfiehlt:

3.4: Das Land gewährt *Schulträgern Zuschüsse* zu Bau- und Ausstattungsinvestitionen in den Schulen (Herstellen von Barrierefreiheit, Schulstationen, Ruhe- und Therapieräume, Beratungsräume, Differenzierungsräume).

3.5: Schulbaurichtlinien für ein inklusives Schulsystem sind zu erarbeiten.

3.3 Übergänge

Eine enge Zusammenarbeit und Beratung für die Übergänge vom Kindergarten in die Schule, von der Grundschule in die Sekundarstufe und von der Schule in die Arbeitswelt ist vor Ort erforderlich, damit von allen Kindern und Jugendlichen und deren Eltern diese kritischen Entwicklungsphasen erfolgreich bewältigt werden können. Für Heranwachsende mit besonderem Förderbedarf muss ein Übergangmanagement geschaffen werden.

3.3.1 Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule

In Brandenburg besuchen fast alle Kinder gemeinsam die Kindertagesstätte: 95,9% der Kinder mit Behinderungen sind integriert. Daran anschließend sollte aus inklusionspädagogischer Perspektive möglichst für alle Kinder der Übergang in die Grundschule angestrebt und einer gemeinsamen Beschulung Vorrang gegeben werden. Tatsächlich zeigt sich jedoch immer noch, dass sich die Integrationsanteile nach dem Übergang in die Grundschule deutschlandweit und auch in Brandenburg (42% im Schuljahr 2012/13 – Jgst. 1 bis 10) auf etwa die Hälfte verringert (vgl. König 2013).

Deshalb müssen beim Übergang von der Kita in die Grundschule besondere Vorkehrungen getroffen werden, um den Wechsel in die Grundschule nicht zu einem Abbruch inklusiven Lernens und Lebens werden zu lassen.

Um das Ziel zu erreichen, alle Kinder gemeinsam in der Kita und in der Grundschule aufwachsen zu lassen, sind die Übergänge auf der Basis von Kooperationsverträgen verbindlich zu planen und vorzubereiten. Der Übergang in die Schule kann damit für die Kinder mit Auffälligkeiten beim Lernen, Verhalten und mit der Sprache vertrauensvoll und unter Einbeziehung der Eltern gestaltet werden,

ohne dass es für diese Kinder eines Feststellungsverfahrens bedarf (zur Diagnostik vgl. Abschnitt „5 Diagnostik an inklusiven Schulen und Konsequenzen für den Ressourceneinsatz“). Wenn bei besonderen Förderbedarfen im Förderausschuss geprüft werden muss, unter welchen Voraussetzungen der Unterricht an der zuständigen Grundschule oder einer anderen Schule möglich ist, darf dabei nicht der Eindruck entstehen, dass *das Ob* einer inklusiven Beschulung überprüft werden soll. Grundsätzlich muss der Vorrang der gemeinsamen Beschulung gelten. Dabei sind die Eltern entsprechend zu beraten. Ebenso müssen sachliche und fachliche Informationen zur Verfügung gestellt werden, welche Unterstützungsmaßnahmen in der Regelschule möglich sind und eventuell in Zusammenarbeit mit den Eltern, behandelnden Ärzten oder Therapeuten geschaffen werden können.

Der Beirat empfiehlt:

3.6: Die Informationen über Möglichkeiten der individuellen Förderung an Grundschulen werden den Eltern spätestens zwei Jahre vor der Einschulung zur Kenntnis gegeben. Erzieherinnen und Erzieher in den Kitas werden dazu entsprechend qualifiziert. Frühförder- und Beratungsstellen, Kinderärzten und Therapeuten werden die notwendigen Informationen zur Verfügung gestellt. Gegebenenfalls erforderliche Förderausschussverfahren werden verbindlich so rechtzeitig abgeschlossen, dass in den Schulen die entsprechende Vorsorge und Vorbereitung getroffen werden können und den Eltern die Sicherheit gegeben wird, auf deren Basis sie sich und ihr Kind auf die Einschulung vorbereiten können.

3.3.2 Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe (Ü-7-Verfahren)

Das Übergangsverfahren von der Grundschule in die Sekundarstufe I ist im Land Brandenburg formal gut geregelt. Es gibt einen verbindlichen Termin, zu dem das Förderausschussverfahren abgeschlossen sein muss. Die Eltern treffen die Wahl einer Sekundarstufenschule. Allerdings bleibt es bisher weitgehend den Eltern überlassen, nach einer Schule in öffentlicher oder privater Trägerschaft zu suchen, die bereit ist, das Kind mit besonderem Förderbedarf zu übernehmen. Bisher sind nur wenige Sekundarstufenschulen bereit, Kinder mit besonderem Förderbedarf zu übernehmen und bieten damit die Voraussetzung für eine verbindliche Zusammenarbeit zwischen abgebender Grundschule und weiterführender Schule. Manche Eltern werden mit ihrem Wunsch nach inklusiver Beschulung nicht genügend unterstützt.

Der Beirat empfiehlt:

3.7: Im Sekundarbereich werden in jedem Kreis/jeder kreisfreien Stadt im Einvernehmen von Landkreis/kreisfreier Stadt, Schulträger, staatlichem Schulamt Schulen ausgewählt und bekanntgemacht, die sich (zusätzlich zu ihrer Grundausstattung im Förderbereich LES) für einen oder mehrere weitere Förderschwerpunkte entscheiden. Diese Schulen werden von Landkreis/kreisfreier Stadt, Schulträger und Schulamt entsprechend personell, baulich und sächlich ausgestattet. Grundschulen stellen verbindliche Kontakte zu den weiterführenden Schulen her, welche Kinder mit besonderem Förderbedarf in den gemeinsamen Unterricht übernehmen. Die Fortsetzung des gemeinsamen Unterrichts wird an allen Sekundarstufenschulen durch Fortbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte entwickelt.

3.3.3 Der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II und in die Arbeitswelt

Der Übergang in die berufliche Bildung verlangt insbesondere für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. mit spezifischen Behinderungen eine begleitete Orientierung für mögliche berufliche Ausbildungs- und Arbeitsfelder. Dabei ist die Zusammenarbeit der Schule mit der Arbeitsagentur und ihrer Beratung, aber auch mit lokal bestehenden Ausbildungsstätten zu intensivieren. Für diese Begleitung müssen personelle Ressourcen bereitgestellt werden.

Bisher ist auch im Land Brandenburg in den Berufsschulen die konzeptionelle Befassung mit dem Thema gemeinsamer Unterricht sowie Berufsausbildung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf kaum Thema. Nach den bisherigen Erfahrungen der Beratung einzelner Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf werden diese an Sonder-Berufsschulen (Berufsbildungswerke) oder Werkstätten für Behinderte verwiesen. Die Arbeitsämter sind bisher nur unzureichend auf Alternativen zu Werkstätten für behinderte Menschen vorbereitet; vor allem für Jugendliche mit geistiger Behinderung werden in Brandenburg kaum Alternativen entwickelt. Auch die weitere Entwicklung der *Unterstützten Beschäftigung* auf dem 1. Arbeitsmarkt mit Arbeitsassistenz steckt noch in den Anfängen.

Der Beirat empfiehlt

3.8: Für die berufliche Orientierung und Einfädung in berufliche Bildung werden den inklusiv unterrichtenden Oberschulen personelle (sonder- und/oder sozialpädagogische) Ressourcen zur Verfügung gestellt.

3.9: Bildungs-, Sozial und Arbeitsministerium richten unter Einbeziehung des Berufsbildungswerks und der Kammern eine gemeinsame Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung der Umsetzung der UN-Konvention für die berufliche Bildung sowie zur Entwicklung von Arbeitsplatzangeboten mit unterstützter Beschäftigung auf dem 1. Arbeitsmarkt ein.

3.4 Inklusion im Hort und in der Schule mit Ganztagsangeboten / Ganztagschule

Gegenwärtig bestehen in Brandenburg sehr unterschiedliche Formen nachmittäglicher Bildung, Erziehung und Betreuung, vor allem in Form des Hortes an der oder in der Nähe von Schulen, als offenes Ganztagsschulangebot unter Einbeziehung außerschulischer Anbieter oder als gebundene Ganztagschule, die für mindestens drei Schultage pro Woche für alle Schülerinnen und Schüler Anwesenheitspflicht bedeutet. Dies ermöglicht auch die Rhythmisierung des Schultags zwischen Unterricht, Lernförderangeboten, Freizeitangeboten (auch externer Anbieter) und den von Schülerinnen und Schülern selbst organisierten Arbeitsgruppen. Die bisherige bundesweite Auswertung der Ganztagsentwicklung verweist darauf, dass alle Schulen mit Ganztagsangeboten das soziale Lernen stärken, bislang weist allerdings nur die gebundene Ganztagschule Fördereffekte für lernschwächere Schülerinnen und Schüler (insbesondere im sprachlichen Bereich und bei Arbeitstechniken) auf (vgl. Fischer u.a. 2011).

Zurzeit ist strittig, wie für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Betreuungsbedarf (insbesondere bei Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, teilweise auch Autismus), die im Unterricht sonderpädagogisch gefördert und durch *Schulhelfer* begleitet werden, auch im Hort bzw. in Ganztagsangeboten außerhalb des Unterrichts die notwendige Begleitung sichergestellt werden kann (darauf verweist auch die AG Kita des Runden Tisches, Stand Mai 2013). Zurzeit fehlt die gesetzliche Festlegung, dass auch im Nachmittagsbereich der allgemeinen Schulen für diese Kinder die erforderliche zusätzliche Ausstattung bereitgestellt wird, die in den entsprechenden (durchweg als gebundene Ganztagschulen geführten) Förderschulen vorhanden ist. Es muss gewährleistet werden, dass diese Kinder nicht vom nachmittäglichen Sozialleben ausgeschlossen werden.

Ebenso muss auch die *Ferienbetreuung* für Kinder mit Behinderungen (im Sinne der SGB VIII und XII) gesichert werden, damit Inklusion auch für Kinder berufstätiger Eltern sichergestellt ist.

Der Beirat empfiehlt:

3.10: Perspektivisch ist die inklusive Schule (in Primar- und Sekundarstufen) eine Schule, in der ein rhythmisiertes ganztägiges Angebot für alle gewährleistet ist.

Solange dies für einzelne Kinder noch nicht zu verwirklichen ist, stimmen Grundschule und Hort/integrierte Kindertagesbetreuung sowie weitere außerschulische Kooperationspartner im Ganztags bzw. im Sekundarbereich Schule und außerschulische Kooperationspartner ihre pädagogischen Konzepte ab und klären dabei spezifische Bedürfnisse und Unterstützungsnotwendigkeiten dieser Kinder in Abstimmung mit den Eltern und Leistungsträgern. Sie werden dabei vom regionalen Förder- und Beratungszentrum unterstützt.

3.11: Das Kita-Gesetz ist so anzupassen, dass allen Trägern von Hort-, Nachmittags- und Ferienbetreuung eine Aufnahme von Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf möglich ist. Die Träger werden verpflichtet, ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entsprechend zu qualifizieren.

3.12: Die Landesregierung wird aufgefordert, sich auf Bundesebene für die Zusammenlegung der Leistungen aus SGB VIII und XII und damit für Leistungen aus einer Hand (sog. Große Lösung) einzusetzen.

3.5 Inklusion gilt für alle Schulen

Die UN-BRK spricht von einem inklusiven Schulsystem. Als internationale Konvention kann sie nicht alle Differenzierungen des deutschen Schulwesens im Sekundarbereich berücksichtigen, auch wenn die Forderung ‚*inclusive education at all levels*‘ die „Schule für alle“ (MBS 2013) nahelegt. Der Widerspruch zwischen einem, auch in Brandenburg, etablierten gegliederten Sekundarschulsystem und dem Anspruch auf Inklusion besteht. Er kann aber nicht dadurch aufgelöst werden, dass man erst dann Inklusion verwirklicht, wenn es in fernen Zeiten vielleicht Bevölkerungs- und politische Mehrheiten für eine gemeinsame Sekundarschulform gibt. Vielmehr muss der Anspruch gelten, dass alle heutigen Schulen und Schulformen in den Inklusionsanspruch einbezogen werden und ein schrittweiser Umsteuerungsprozess, mit klaren Zeitplanungen, realisiert wird (vgl. Preuss-Lausitz 2013).

Der Beirat empfiehlt:

3.13: Im BbgSchG wird ausdrücklich der Grundsatz der Inklusion für alle Schulstufen und –formen verankert. Das bedeutet, dass alle Schulen im Rahmen der vom Land vorgegebenen allgemeinen Ziele der Schulform in ihren Leitlinien und Schulprogrammen konkretisieren, was dies für ihre Schule konkret bedeutet. Die zieldifferente Unterrichtung an Gymnasien wird rechtlich ermöglicht, damit bei Konsens aller Zuständigen (Schulleitung, Schul- und Klassenkonferenz, Eltern und Elternvertreter) Inklusion in den jeweiligen Gymnasien ermöglicht wird. Diese Gymnasien werden dann entsprechend ausgestattet.

3.6 Einbeziehung der freien Träger in die inklusive Schulentwicklung

Auch die Schulen in freier Trägerschaft sind verpflichtet, sich den Anforderungen der UN-BRK zu stellen. Sie werden in alle landes- und regionalbezogenen Maßnahmen zum Ausbau inklusiver Bildung einbezogen, soweit dies in der Zuständigkeit des MBS bzw. der öffentlichen Schulträger liegt. Dabei haben sie die Möglichkeit, eigene inklusive Konzepte vorzulegen und in ihren Schulen umzusetzen.

Im Bereich der Sonderpädagogik spielen Schulen freier Träger in Brandenburg quantitativ nur in einem Förderbereich eine größere Rolle: 38% aller Schülerinnen und Schüler, für die geistige Behinderung festgestellt wird, werden in (n = 7) Schulen freier Träger unterrichtet.

Der demografische Entwicklungsprozess und das Recht auf Inklusion bedrohen mittelfristig generell kleine Schulen; dies gilt auch für Förderschulen in freier Trägerschaft. In Einzelfällen hat dies schon jetzt dazu geführt, dass Anträge auf Umwandlung in inklusive allgemeine Schulen mit spezifischem Förderschwerpunkten gestellt wurden.

Der Beirat empfiehlt:

3.14: Träger freier Schulen werden in alle landes- und regionalbezogenen Maßnahmen zum Ausbau inklusiver Bildung einbezogen, soweit dies in der Zuständigkeit des MBS bzw. der öffentlichen Schulträger liegt.

Schulen in freier Trägerschaft erhalten die vergleichbaren Ressourcen für inklusive Bildung wie die staatlichen Schulen.

Sie werden aufgefordert, eigene inklusive Konzepte vorzulegen und in ihren Schulen umzusetzen.

4 Entwicklungsperspektiven der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

Im Folgenden werden einzelne Förderschwerpunkte unter Inklusionsgesichtspunkten diskutiert, und zwar bezogen auf die gesamte Schulzeit. Dabei ist zu berücksichtigen, dass häufig der derzeitige, durch Diagnostik in Verbindung mit Ressourcenzuweisung bestehende Zwang, *einen* Förderschwerpunkt als zentral festzulegen, mit den Förderbedürfnissen einzelner Kinder nicht übereinstimmt. Aus Gründen der leichten Lesbarkeit wird im Folgenden dennoch entlang der herkömmlichen Begrifflichkeit der Förderschwerpunkte argumentiert.

Darüber hinaus ist sich der Beirat bewusst, dass es weitere Formen des individuellen Förderbedarfs gibt, wie z. B. aus dem Autismus-Spektrum, für die besondere Möglichkeiten von Unterstützung, Assistenz oder individuellen Arrangements entwickelt und zur Verfügung gestellt werden müssen.

Neben der Frage, welche Rahmung für Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Förderbedarfen im gemeinsamen Unterricht angemessen erscheint, muss auch, insbesondere unter Beachtung des Rechts der Sorgeberechtigten auf inklusive Erziehung ihrer Kinder und der demografischen Entwicklung, die mittelfristige Perspektive der Förderschulen geklärt werden. Der Beirat schlägt für alle Förderschwerpunkte außerhalb der Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache bei Vorrang der wohnungsnahen Beschulung die Perspektive allgemeiner *Schwerpunktschulen* innerhalb der Landkreise bzw. kreisfreien Städte vor, insbesondere für den Sekundarbereich.

Der Beirat empfiehlt:

4.1: Im Sekundarbereich werden in jedem Kreis/jeder kreisfreien Stadt im Einvernehmen von Landkreis/kreisfreier Stadt, Schulträger, staatlichem Schulamt Schulen ausgewählt, die sich (zusätzlich zu ihrer Grundausstattung im Förderbereich LES) für einen oder mehrere weitere Förderschwerpunkte entscheiden. Diese Schulen werden von Landkreis/kreisfreier Stadt, Schulträger und Schulamt entsprechend personell, baulich und sächlich ausgestattet.

Die zusätzliche sonderpädagogische Ausstattung pro Schülerin oder Schüler wird entsprechend der Lehrer/Schüler-Relation von den bisherigen Förderschulen in die allgemeinen Schulen verlagert.

4.1 Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache (LES)

Aufgrund der großen Überschneidungen in den sozialen Hintergründen und Belastungen, den sich oft überschneidenden Förderungsbedürfnissen und damit in den pädagogischen Antworten, ist es sinnvoll, die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES) insbesondere bei der Frage der Ausstattung gemeinsam zu betrachten. Der Beirat begrüßt, dass Brandenburg im Pilotprojekt Inklusive Grundschule so verfährt. Dieses Vorgehen schließt eine spezifische Sprachförderung oder eine spezifische Förderung von Lern- und Verhaltensproblemen selbstverständlich nicht aus, sondern ein.

Förderbedarf im Bereich LES ist oft eng mit sozialen und familialen Belastungen verbunden. Das ist seit Jahrzehnten bekannt und unstrittig (vgl. Begemann 1970, Wocken 2000). Auch ist spätes-

tens seit den 1990er Jahren belegt, dass lernschwache Schülerinnen und Schüler in kognitiv wie sozial gemischten Lerngruppen bessere Lern- und Entwicklungschancen haben als in Klassen, in denen alle anderen ebenfalls Lernprobleme haben (vgl. u.a. Schnell/Sander/Federolf 2011).

In Brandenburg fällt auf, dass die Anteile im Förderbereich LES extrem schwanken, auch in sozial vergleichbaren Regionen bzw. Stadtteilen (vgl. Preuss-Lausitz 2011, 22). Zugleich ist festzustellen, dass trotz Zunahme des gemeinsamen Unterrichts (GU) im Bereich LES der entsprechende Rückgang in den Förderschulen nicht eintrat. Nicht zuletzt: In der Öffentlichkeit wird zuweilen vor Inklusion mit dem Argument gewarnt, dann kämen auf die ohnehin belasteten allgemeinen Schulen in großem Umfang verhaltensauffällige Schüler zu. Tatsächlich sind jedoch in Brandenburg im Schuljahr 2012/13 schon 86% aller diesem Förderschwerpunkt zugeschriebenen Schülerinnen und Schüler im GU – sie werden also besonders häufig integriert (ebenso Kinder mit Sprachproblemen – Inklusionsanteil 75%)⁷.

Die extrem unterschiedlichen Förderfeststellungen im Bereich LES lassen sich nicht durch eine Standardisierung der Diagnostik lösen, weil die Kontextabhängigkeit der individuellen Probleme und die Überschneidungen zwischen L, E und S dies verhindern. Die bisherige Notwendigkeit der Vorab-Feststellungsdiagnostik im Förderbereich LES führt überhaupt erst zu sonderpädagogischen Ressourcen an allgemeinen Schulen oder zur Sicherung der Einrichtung von Klassen in Förderschulen (sog. Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma). Das Verfahren zwingt zu einer auf das ganze Schuljahr vorab festgelegten Prognose, hat einen monatelangen diagnostischen Vorlauf mit erheblicher Bindung von sonderpädagogischer Unterrichtskapazität und kann den (ggf. unberechtigten) Verdacht nicht ausschließen, dass im Zweifel pro domo diagnostiziert wird, also für die eigene Schule Ressourcen beschafft werden.

Daher ist eine *grundsätzliche Änderung der Feststellung des Personalbedarfs* in Bezug auf die Ausstattung der allgemeinen Schulen nötig, die dieses Dilemma auflöst und auf die Vorab-Feststellungs-Diagnostik *zugunsten innerschulischer Förder-Diagnostik und Förderung* verzichtet (Siehe Abschnitt 5: Diagnostik an inklusiven Schulen und Konsequenzen für den Ressourceneinsatz). Damit wird auch ermöglicht, dass temporäre sowie präventive Förderung innerhalb des Schuljahres möglich und mehr bedarfsbezogene Flexibilität erreicht wird.

Auf die besonderen Herausforderungen mit *verhaltensherausfordernden* Kindern kann bei einer sonderpädagogischen Grundausstattung im Bereich LES besser als bislang reagiert werden. Allerdings muss die spezifische Kompetenz im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung dabei auch tatsächlich in jeder Schule vorhanden sein oder durch Fortbildung erworben werden können. Auszeit-Einrichtungen zur kurzfristigen Entlastung sind sicher zu stellen. Darüber hinaus sollte eine Person in der Schule für die Kontakte zur Jugendhilfe und zum regionalen Förder- und Beratungszentrum verantwortlich sein.

Der Beirat empfiehlt:

4.2: Der Beirat begrüßt die Absicht der Landesregierung, für alle allgemeinen Schulen eine sonderpädagogische Grundausstattung in Bezug auf LES einzuführen, die sich an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler einer Schule orientiert. Das gegenwärtige Ausstattungsmodell für die inklusiven Grundschulen im Pilotprojekt inklusive Grundschule (für 5% aller Schülerinnen und Schüler je 3,5 LWS bei einer Klassen-Frequenzberechnung von 23) wird jährlich hochwachsend für alle Grundschulen eingeführt. Im Sekundarbereich wird ebenfalls von 5% pro Alterskohorte ausgegangen (einschließlich der Annahme, dass Sprachförderung weniger nötig ist, dagegen Vorbereitung der beruflichen Orientierung zusätzlich stattfindet). Falls die Gymnasien in ihren Schulprogrammen keine För-

⁷Die hier und im Folgenden auf das Schuljahr 2012/13 bezogenen Angaben beruhen auf der Schuldatenerhebung 2012/13 vom September 2012, MBS Ref. 25, 32.

derung im Bereich LES vorsehen, wird die für Sek I verfügbare Personalressource den übrigen Schulen zur Verfügung gestellt.⁸

Begonnen wird – aufwachsend – mit den Klassen 1 und 2 (Schulanfangsphase) und der 7. Klasse.

Parallel dazu werden keine neuen Klassen an den entsprechenden Förderschulen eingerichtet.

Um regionale und soziale Besonderheiten zu berücksichtigen, wird pro Schulaufsichtsbereich ein zusätzlicher Stellen-Pool eingerichtet.

Jede Schule mit sonderpädagogischer Grundausstattung LES sichert durch Personalentwicklung die tatsächliche Kompetenz im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung. Sie wird durch den Schulträger und das Land bei der Einrichtung der entsprechenden Räumlichkeiten (z. B. einer Schulstation, eines Auszeit-Raums, von Beratungsräumen) unterstützt. Größere Schulen richten ein Zentrum unterstützender Pädagogik ein, das neben der sonderpädagogischen Förderung, der Förderung im Bereich Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS), Dyskalkulie, der Begabungsförderung und der Schulsozialarbeit für die innerschulische prozessorientierte Diagnostik, Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte bei Fragen spezifischer Förderung berät und für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Unterstützungseinrichtungen zuständig ist.

4.3: Es wird empfohlen, an allen inklusiven Schulen Schulstationen einzurichten.

4.4: Die Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen (SpFB) werden in Förder- und Beratungsstellen (FBZ) umgewandelt, in die die regional vorhandenen Schulpsychologischen Dienste einbezogen werden.

4.2 Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, für die Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung (gE) diagnostiziert wird, ist in Brandenburg mit 1,57% (Schuljahr 2012/13) außerordentlich hoch (Bundesdurchschnitt 0,98%, nur ‚alte‘ Flächenländer 0,8%, vgl. KMK 2011, 43). Medizinische und/oder soziale Gründe lassen sich für den überdurchschnittlichen Anteil als geistig behindert festgestellter Schülerinnen und Schüler in Brandenburg bisher nicht erkennen. 38% von ihnen werden in Schulen freier Träger unterrichtet.

Wie in den übrigen Förderschwerpunkten schwanken die Anteile zwischen den Landkreisen bzw. kreisfreien Städten erheblich (vgl. MBS 2013 b). Das gleiche gilt für die regionalen Unterschiede im Verhältnis von Jungen und Mädchen: Während im Landesdurchschnitt 61,5% Jungen einen Förderbedarf geistige Entwicklung haben, schwanken deren Anteile zwischen den Landkreisen/kreisfreien Städten zwischen 48% (TF) und 65% (PM) (vgl. Amt für Statistik 2011, 44).

Im Unterschied zu anderen Förderschwerpunkten ist der Anteil des GU mit 6,1% (Schuljahr 2012/13) gering, allerdings im Vergleich zu den letzten Jahren mit leicht steigender Tendenz (nach Amt für Statistik 2012, 28)⁹.

Da über 500 Brandenburgische Lehrkräfte eine Ausbildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben, ist die fachliche Versorgung insgesamt gesichert.

Bei Berücksichtigung der wachsenden Entscheidung der Sorgeberechtigten für GU ist von einer kontinuierlichen Zunahme des Anteils im GU auszugehen, zumal wenn die Rahmenbedingungen im GU (bes. Förderstunden, Schulbegleiter, Nachmittagsbetreuung) auch für diese Gruppe geklärt sind. Zugleich wird ab 2015 die absolute Zahl sinken, da ab diesem Zeitraum die Zahl der Einzuschulenden kontinuierlich abnimmt.

⁸Beispiel: Wenn in einem Schulamtsbereich 50% der Sek-I-Schüler das Gymnasium besuchen und die Gymnasien keine LES-Förderung durchführen, verdoppelt sich logischerweise die 5%-Altersressource auf 10% für die übrigen Schulen, also für die Gesamt- und Oberschulen des Kreises / der kreisfreien Stadt.

⁹Bezug sind alle Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft. Wählt man nur die öffentlichen Schulen, liegt der Integrationsanteil bei 8,6%.

Der Beirat empfiehlt:

4.5: Der Beirat begrüßt, dass eine neue Handreichung zur Feststellung eines Förderbedarfs geistige Entwicklung vorliegt. Es muss sichergestellt werden, dass sie nicht nur durch Fortbildung vermittelt, sondern auch tatsächlich landeseinheitlich umgesetzt wird.

Kinder mit Förderbedarf geistige Entwicklung werden, soweit die Sorgeberechtigten dies wünschen, in den zuständigen Grundschulen unterrichtet und erzogen. Dies gilt im Grundsatz auch in der Sekundarstufe. Die Nachmittagsbetreuung wird ermöglicht, wenn dies von den Sorgeberechtigten gewünscht wird.

4.3 Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung

Der Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung umfasst sehr unterschiedliche Beeinträchtigungen und Erkrankungen, cerebrale Bewegungsbeeinträchtigungen, schwere chronische Erkrankungen, Epilepsien, Muskelerkrankungen und Querschnittslähmungen (vgl. Lelgemann/Fries 2009). Hinzu kommen in Einzelfällen sinnes- oder geistige Behinderungen. Da jedes einzelne betroffene Kind unterschiedliche Beeinträchtigungen hat, ist auch jede Lernunterstützung individuell zu klären. Das gilt auch für jene Schülerinnen und Schüler, die gemeinsam unterrichtet werden. Um Diskriminierung, soziale Isolation und Nichtbeachtung spezifischer Bedürfnisse etwa bei der Pausengestaltung, der Körperpflege, des Toilettenganges und auch im Unterricht zu vermeiden, sind regelmäßige Gespräche und Vereinbarungen mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern und ihren Sorgeberechtigten einschließlich aller anderen beteiligten Erwachsenen und mit der gesamten Klasse nötig. In Auswertung der integrativen Praxis vor allem im englischsprachigen Raum hat Walter-Klose (2012) eine umfangreiche Check-Liste von Unterstützungsmöglichkeiten und generellen pädagogischen Aspekten für den GU dieser Kinder und Jugendlichen erarbeitet, die auch für solche Gespräche herangezogen werden kann.

In Brandenburg wird im Schuljahr 2012/13 für 0,4% einer Alterskohorte der Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung festgestellt (n = 882). Das entspricht dem Bundesdurchschnitt. 69,3% von ihnen sind in allgemeinen Schulen integriert.¹⁰ (MBS 2013a).

Der Beirat empfiehlt:

4.6: In jedem Landkreis bzw. jeder kreisfreien Stadt werden mehrere barrierefreie Grundschulen und mindestens je eine barrierefreie Oberschule / Gesamtschule und je ein Gymnasium vorgehalten bzw. im Einvernehmen von Landkreis/kreisfreier Stadt, Schulträger, staatlichem Schulamt und Schule eingerichtet. Diese Schulen sind nicht nur barrierefrei im Sinne der Brandenburgischen Bauordnung, sondern haben spezielle Räume für die Körperpflege, einen Ruheraum, einen Rollstuhlabstellraum und einen Raum für außerunterrichtliche Therapie.

Wenn Eltern dies wünschen, können Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung auch an anderen allgemeinen Schulen aufgenommen werden.

Die Diagnostischen Teams beraten die Schulen und Eltern unter Einbeziehung der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Die Vereinbarungen über die je individuell unterschiedlichen sächlichen, personellen und weiteren Maßnahmen werden regelmäßig in Zielvereinbarungen gemeinsam ausgewertet und fortgeschrieben.

Der Beirat begrüßt die Erstellung einer Handreichung für diesen Förderschwerpunkt.

¹⁰Bezug sind alle Schulen in öff. und freier Trägerschaft. Nimmt man nur die öff. Schulen als Bezug, erhöht sich der Integrationsanteil auf 81,5%.

4.4 Förderschwerpunkt Hören

Bundesweit wurde im Jahr 2010/11 für 0,2% aller Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischer Förderbedarf Hören (Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit) festgestellt. Davon wurde rund ein Drittel im GU unterrichtet (KMK 2012, XI und 5). In Brandenburg wird in den letzten Jahren immer häufiger Förderbedarf Hören festgestellt, sowohl in absoluter Zahl¹¹ als auch relativ in Bezug auf alle Schülerinnen und Schüler der Klassen 1-10. Dieser liegt mit 0,29% deutlich über dem Bundesdurchschnitt. 55% werden im GU aller allg. Schulformen, 45% in der Förderschule Hören in Potsdam und in Spezialklassen an einer Oberschule in Eberswalde (LK Barnim) unterrichtet. Es fällt auf, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Hören, die im LK Barnim wohnen, mit 0,99% extrem hoch liegt. Die sonderpädagogische Fachkompetenz Hören ist zwischen GU und Förderschule nicht entsprechend verteilt; vielmehr sind von den rund 130 Lehrkräften mit der Fachkompetenz Förderschwerpunkt Hören 54% an der Förderschule bzw. in Förderklassen, nur 46% im GU eingesetzt (vgl. MBS 2013).

Diese Daten machen deutlich, dass schon eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler inklusiv unterrichtet wird und in jeder Region Fördererfahrungen vorliegen. Um diesen Anteil deutlich steigern zu können, müssen jedoch in jedem Schulaufsichtsbereich klare und einheitliche, für Eltern und ihre Kinder nachvollziehbare Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit das Recht auf Inklusion auch in Kenntnis dauerhafter Rahmenbedingungen wahrgenommen werden kann. Alle Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören sollen perspektivisch in wohnortnahen allgemeinen Schulen unterrichtet werden können. Verbesserte Frühdiagnostik, hörgerichtete Frühförderung, operative Möglichkeiten sowie sich ständig verbessernde apparative Versorgung führen ohnehin dazu, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen drastisch abnimmt, wenn nicht außerfachliche Interessen den Prozess der Inklusion stören. Angesichts der demografischen Entwicklung und einer weiteren Steigerung der Wünsche nach Inklusion ist daher mittelfristig eine Funktionsänderung der Förderschule unabdingbar.

Der Beirat empfiehlt:

4.7: In jedem Schulaufsichtsbereich werden, entsprechend der voraussichtlichen Schülerzahl im Förderbereich Hören (0,2% in Orientierung am Bundesdurchschnitt) und in Bezug auf die allgemeine Schülerentwicklung, Lehrkräfte mit der Fachkompetenz Hören für die Beratung, die Diagnostik und die Arbeit mit Kindern vorgehalten. Dabei wird rein rechnerisch von dem jetzigen Bedarf an sonderpädagogischer Kompetenz pro Schülerin oder Schüler ausgegangen. Auch für den Förderschwerpunkt Hören werden in Zusammenarbeit mit Fachlehrkräften *landesweitliche Standards der Diagnostik* entwickelt, durch Fortbildung vermittelt und in der Umsetzung sichergestellt.

4.8: Die Förderschule Hören in Potsdam wird zum *landesweiten Förderzentrum* entwickelt. Es ist für die Fortbildung und damit die Sicherung der Fachlichkeit im Bereich Hören zuständig, berät im Bereich fachgerechter Einsatz der Hörtechnik und der technischen Entwicklung, schallschützender Maßnahmen und wirkt an der Standardentwicklung im Förderbereich Hören mit. Es kann Begegnungsmöglichkeiten im Freizeitbereich für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler schaffen. Die Spezialklassen in Eberswalde laufen aus. Wenn das Förderzentrum Hören eine landesweit wirkende Einrichtung geworden ist, kann die *Trägerschaft* in die des Landes/des MBS übergehen. *Unterricht von Kindern mit Förderschwerpunkt Hören* findet perspektivisch in den wohnortnahen allgemeinen Schulen statt. Dafür werden in den Landkreisen/kreisfreien Städten in jeder Schulstufe und Schulart einzelne allgemeine Schulen im Einvernehmen von Landkreis/kreisfreier Stadt, Schulträger, staatlichem Schulamt und Schule ausgewählt, die Erfahrungen in allen Fragen der entsprechen-

¹¹Allein zwischen 2009 und 2012 stieg die Feststellung ‚Förderbedarf Hören‘ von n = 447 (0,24%) auf n = 575 (0,29%).

den Unterrichtung und Förderung bündeln und dafür personell, räumlich und sächlich ausgestattet werden.

4.9: Das MBS setzt eine *Arbeitsgruppe Hören* unter Einbeziehung der für Frühförderung Hören zuständigen Einrichtungen ein, an der Personen/Institutionen mitwirken, die selbst betroffen sind, die als Lehrkräfte Fördererfahrungen im gemeinsamen Unterricht (GU) haben, die Gebärdensprache beherrschen und für Beratung und Planung im Förderbereich Hören zuständig sind.

4.5 Förderschwerpunkt Sehen

Der Anteil der Kinder mit Sehbehinderung bzw. Blindheit¹² liegt bundesweit und auch in Brandenburg bei 0,1% (im Jahr 2012/13 n = 205). Der Jungenanteil liegt bei erstaunlichen 70% (vgl. Amt für Statistik 2012, 28). Im Landkreis Dahme-Spreewald liegt die einzige Förderschule Sehen. Auffällig ist, dass aus dem eigenen Landkreis deutlich mehr Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Sehen eingeschult werden als aus anderen Landkreisen.¹³ Eltern bzw. ihre sehbehinderten Kinder entscheiden sich in Brandenburg immer häufiger für gemeinsamen Unterricht: Waren es im Jahr 2007/08 rund 39%, so stieg ihr Anteil bis 2012/13 auf 60%. Rund 70 Lehrkräfte mit der Fachkompetenz Sehen sind in allgemeinen Schulen (bislang nicht an Gymnasien) tätig. Die Förderschule Sehen in Königs Wusterhausen, die auch zum Abitur führt, hat entsprechend leicht sinkende Schülerzahlen. Der Landkreis Dahme-Spreewald hat mehrfach erfolglos vorgetragen, dass er die Zuständigkeit der Förderschule nicht bei sich, sondern beim Land sehe.

Der Beirat empfiehlt:

4.10: Wie im Förderschwerpunkt Hören wird auch im Förderschwerpunkt Sehen die *Fachkompetenz* Sehen für Beratung, Diagnostik und Förderung *in den Schulamtsbereichen* regional vorgehalten. Der Unterricht findet in den wohnortnahen allgemeinen Schulen statt. Dafür werden in den Landkreisen/kreisfreien Städten in jeder Schulstufe und Schulart im Einvernehmen von Landkreis/ kreisfreier Stadt, Schulträger, staatlichem Schulamt und Schule einzelne allgemeine Schulen (einschließlich Gymnasien) ausgewählt, die Erfahrungen in allen Fragen der entsprechenden Unterrichtung und Förderung bündeln und dafür personell, räumlich und sächlich ausgestattet werden.

4.11: Das Land richtet eine *dauerhafte Arbeitsgruppe Förderbereich Sehen* unter Einbeziehung der für Frühförderung Sehen zuständigen Einrichtungen ein, an der Personen/Institutionen mitwirken, die selbst betroffen sind, die als Erzieherinnen und Lehrkräfte Fördererfahrungen im gemeinsamen Unterricht (GU) haben und die für Beratung und Planung im Förderbereich Sehen zuständig sind.

4.12: Die *Förderschule Sehen in Königs Wusterhausen* wird zügig in ein Kompetenzzentrum Sehen umgewandelt. Es ist für die Fortbildung und damit die Fachlichkeit zuständig, wirkt an der Standardisierung der Diagnostik mit, übernimmt zentrale Aufgaben der Medienpflege, berät in baulich-räumlichen und anderen fachlichen Fragen und nimmt an der landesweiten Arbeitsgruppe Förderbereich Sehen teil. Das Kompetenzzentrum baut sich als Ressourcenzentrum für förderschwerpunktbezogene Materialien aus. Überdies kann es als Kompetenzzentrum auch zu einem Begegnungsort, z. B. an Wochenenden oder in Ferienfreizeiten, entwickelt werden. Die langjährigen Erfahrungen mit dem Kompetenzzentrum Sehen in Schleswig-Holstein werden bei der Umwandlung einbezogen. Die gymnasiale Oberstufe läuft umgehend aus; gleichzeitig werden individuelle, wohnortnahe Lösungen an

¹² Sehbehindert ist, wer trotz Brille ein Sehvermögen von 1/3 bis 1/20 der Norm hat, hochgradig sehbehindert bei 1/20 bis 1/50, darunter wird Blindheit festgestellt.

¹³ Förderbedarf Sehen aus Dahme-Spree selbst 0,29%. Zum Vergleich: aus Havelland 0,03% (MBS 2013; Ref. 25).

Gymnasien bzw. Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe für in die GOST übergehende Schülerinnen und Schüler mit Sehbehinderungen geschaffen.
Wenn das Kompetenzzentrum Sehen keine Schülerinnen und Schüler mehr unterrichtet, geht die Einrichtung in die *Trägerschaft* des Landes über.

5 Diagnostik an inklusiven Schulen und Konsequenzen für den Ressourceneinsatz¹⁴

Diagnostik an inklusiven Schulen fördert das Lernen und die Teilhabe/Partizipation aller Schülerinnen und Schüler im Regelumfeld soweit wie möglich, insbesondere auch der Kinder, die der Gefahr einer Ausgrenzung ausgesetzt sind (einschließlich der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, vgl. Watkins 2007).

Aktuell werden an brandenburgischen Schulen sonderpädagogische Feststellungsverfahren durchgeführt, über die bisher die schulischen Förderressourcen zugewiesen wurden. Für die Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache (LES) erfolgt eine Ausstattung in den Pilotschulen per Poolzuweisung, d.h. verlässliche sonderpädagogische Grundausstattung nach Maßgabe der Anzahl aller Schülerinnen und Schüler einer Schule. Für Schüler mit LES an Nicht-Pilotschulen sowie für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung, Autismus (KSHGA) gilt das bisherige Verfahren, d.h. es erfolgt die Ausstattung mit Ressourcen entsprechend vorgegebener Eckwerte und Empfehlungen aus den Feststellungsverfahren.

Der Beirat empfiehlt, dieses Verfahren nach dem Wait-to-fail-Prinzip¹⁵ für alle Schülerinnen und Schüler der Förderbereiche Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache (LES) an allen Grund- und Oberschulen durch eine Orientierung an schulinterner Prävention und evidenzbasierter Diagnose¹⁶ und Förderung zu ersetzen.

Ansätze dafür werden in den praxiserprobten förderdiagnostischen Handreichungen zur individuellen Lernstandanalyse in Grundschulen (ILEA) gesehen, die der Lernprozessbegleitung/formativen Evaluation der Lernentwicklung *aller* Schülerinnen und Schüler dienen. Allerdings bedarf es der Weiterentwicklung dieser Instrumente für die inklusive Schule. Der dafür notwendige Ausbau an professioneller Expertise bedarf der integrierten Konzeptentwicklung in den Bereichen Diagnostik, Prävention und Intervention. Auch ist die weitere Professionalisierung in der didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Lehr- und Lerngeschehens im inklusiven Unterricht sowie in der Unterstützung der organisatorischen Rahmenvorgaben dringend erforderlich. In der Vielfalt der Lernausgangs- und Entwicklungslagen hat *jedes* Kind Anspruch auf eine ihm gemäße individuelle Förderung im gemeinsamen Unterricht. Dies gilt ausdrücklich auch für Kinder mit besonderen Begabungen sowie mit Teilleistungsstärken und –schwächen sowie für Kinder nichtdeutscher Muttersprache.

Für eine inklusive Diagnostik gelten dementsprechend folgende Grundprinzipien und institutionelle Entwicklungsaufgaben:

- Zentrale Zielstellung der Diagnostik im inklusiven Setting ist es, das Lernen *aller* Kinder im Regelumfeld zu fördern und die Lehrkräfte zu einem individuell angepassten Unterricht zu befähigen, indem die Lernfortschritte aller Kinder ermittelt und wertgeschätzt und die Lern- und Entwicklungspläne darauf abgestimmt werden.
- Eine Voraussetzung für individuell passfähige Lernangebote stellen systemische Kind-Umfeld-Analysen dar, die die Lebensbedingungen des Kindes, seine sozialen Beziehungen in der Klas-

¹⁴ Die vorliegenden Empfehlungen zum Ressourceneinsatz können an dieser Stelle noch keine generellen Ausführungen für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Bereich Hören, Sehen, geistige Entwicklung und körperlich-motorische Entwicklung vorlegen und richten sich vor allem auf die erste Einführungsstufe von Inklusion.

¹⁵ Warten auf den Misserfolg von Kindern, bevor Hilfen mobilisiert werden.

¹⁶ Diagnostik erfolgt auf Grundlage wissenschaftlich überprüfter Konzepte und Verfahren.

se und sein emotionales Wohlbefinden reflektieren. Dabei werden auch Barrieren für das Lernen sowie die Einbeziehung weiterer Ressourcen aus der Umwelt des Kindes in den Blick genommen.

- Ergänzend zu den diagnostischen Maßnahmen der Lehrkräfte werden auch Formen der Selbst- und Peerevaluation gefördert und die Resilienzkräfte der Kinder unterstützt (vgl. Opp/Fingerle 2008/ Prengel 2012).
- Unterricht in der inklusiven Schule ist grundsätzlich präventiv-diagnostisch ausgerichtet, d.h. der Lernentwicklungsstand aller Kinder wird jeweils zum Schuljahresbeginn und dann lernprozessbegleitend erhoben (Weiterentwicklung der ILEA).
- Inklusives Lernen findet ohne Etikettierung statt, indem Intervention und Förderung unbürokratisch und direkt erfolgen; werden nach den jeweils ersten 6 Wochen eines Schuljahres Lern- oder Entwicklungsbeeinträchtigungen deutlich, werden umgehend (auf Empfehlung der Klassenlehrer/Fachlehrer) und ohne weitere differenzielle Diagnostik Interventions- bzw. Fördermaßnahmen eingeleitet, die dann im Hinblick auf ihre Zielerreichung fortlaufend überprüft werden.
- Alle Schülerinnen und Schüler haben Anspruch auf schulische Fördermaßnahmen um ihr Leistungspotential voll entfalten zu können. Dazu sind gegebenenfalls auch differenzielle diagnostische Verfahren erforderlich, die nicht nur besondere Förderbedarfe, sondern auch außergewöhnliche Begabungen sowie Teilleistungsschwächen im Lesen, in der Rechtschreibung und in den mathematischen Fähigkeiten identifizieren können. Die sich hieraus ableitenden Maßnahmen sind u.a. durch den Einbezug von Sonderpädagogen/Inklusionspädagogen soweit möglich im Regelunterricht oder in temporären Lerngruppen umzusetzen. Die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind in allen allgemeinen didaktischen und bedarfsspezifischen Lernangeboten zu berücksichtigen. Dieses gilt in gleicher Weise auch für die spezifischen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern mit besonderen kognitiven Fähigkeiten als auch domänenspezifisch akzentuiert für Kinder mit fachlichen Hochbegabungen (Musik, Sport) sowie die Unterstützungsbedarfe bei Teilleistungsstörungen (LRS und Dyskalkulie).
- Die eingesetzten diagnostischen Verfahren vermeiden eine Etikettierung und dienen dazu, die gemeinsame Beschulung zu unterstützen (vgl. Watkins 2007, 52). Dazu ist eine sonderpädagogische und diagnostische Fachlichkeit, inklusive eines kategorialen Wissens, erforderlich. Sie ermöglichen in den Schulen eine wertschätzende und unterstützende Förderkultur, die mit einem auf das Individuum bezogenen Fallverstehen und dem Erkennen von Barrieren in der Umwelt kombiniert wird (vgl. Probst/Euker 2012, 197; Prengel 2012; Liebers/Seifert 2012). Damit wird auch sichergestellt, dass die angemessenen Vorkehrungen getroffen werden, damit individuelle Handicaps nicht zu einer Behinderung des eigenen und gemeinsamen Lernens werden.
- Die Vermittlung der professionellen Expertise für den Einsatz empirisch erprobter Präventions- und Interventionskonzepte sowie die Befähigung zur Reflexion des eigenen Unterrichts sollen Bestandteil der neuen Lehramtsausbildung werden und in den Vorbereitungsdienst und die Inhalte der Lehrerfortbildung implementiert werden (Entwicklung entsprechender Arbeitsmaterialien und Handreichungen für den Unterricht durch das LISUM).

Für eine inklusive Diagnostik gelten die Gütekriterien, die für diagnostische Verfahren insgesamt gelten (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2005). Dabei können im Rahmen einer inklusiven Diagnostik unterschiedliche Formen der Gewinnung, Bewertung und pädagogischen Nutzung von Informationen über das Lernen und die Entwicklung des Kindes in verschiedenen Lebensbereichen zum Einsatz kommen.

Der Beirat empfiehlt:

5.1: Es wird empfohlen, ein differenziertes System begleitender Diagnostik und Förderung einzuführen:

1. Für den inklusiven Unterricht werden eine den Lernprozess begleitende pädagogische Diagnostik und eine kontinuierliche Dokumentation der Lernentwicklung verpflichtend, damit der Unterricht auf der Basis der noch zu entwickelnden gemeinsamen Lehrpläne sowie der individuellen Förderpläne gestaltet werden kann.
2. Alle Schülerinnen und Schüler werden in der Schulanfangsphase/zu Beginn einer neuen Jahrgangsstufe Lernstandserhebungen unterzogen, um frühzeitig diejenigen Kinder zu erfassen, welche zusätzliche Unterstützung benötigen.
3. In der Schulanfangsphase liegt darüber hinaus auch der Fokus auf der frühzeitigen Identifikation von besonderen Begabungen sowie von Teilleistungsschwächen, um Unterstützung bedarfsgerecht planen zu können.
4. Bei Schülerinnen und Schülern, die im Ergebnis von Screenings oder in Lernstandanalysen zusätzliche Unterstützung erhalten, liegt ein verstärkter Fokus auf der Analyse der individuellen Lernfortschritte. Die Lehrkraft nutzt die diagnostischen Informationen zur Überprüfung der Erfolge der individuellen Fördermaßnahmen und passt diese dementsprechend an.
5. Bei Schülerinnen und Schülern, die mittelfristig nicht adäquat von den individuellen Fördermaßnahmen profitieren, erfolgt eine Intensivierung der Förderung bzw. eine Planung der Verstärkung der Fördermaßnahmen. Dazu kann eine Differenzialdiagnostik erforderlich werden, die auch standardisierte Tests zur Erfassung der kognitiven, sozial-emotionalen, sprachlichen, motorischen und rezeptiven Kompetenzen umfassen kann (vgl. Matthes 2000, Probst/Euker 2011, Huber/Grosche 2012)
6. Die Befähigung zur Lernprozessdiagnose und –beobachtung sowie die Entwicklung individueller Lern- und Entwicklungspläne ist in allen Phasen der Lehrerbildung Gegenstand der Professionalisierung.
7. Für die diagnostischen Aufgaben des inklusiven Unterrichts erhält die Schule entsprechende Zeitkontingente zur schulinternen Zuordnung für einzelne Lehrkräfte.
8. Spezifische Bedarfe, wie zum Beispiel Pflegebedarf durch Integrationshelfer oder Förderbedarf in speziellen Lernbereichen werden weiterhin im Einzelfall diagnostisch erhoben und sind mit den dokumentierten Lernbedürfnissen und Unterstützungsbedürfnissen der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers zu begründen.
9. Die Eltern bzw. Sorgeberechtigten sind in alle Prozesse transparent einzubeziehen. Vor abschließenden Entscheidungen sind sie zu hören; Gutachten und Protokolle aus Feststellungs- bzw. diagnostischen Verfahren sind ihnen rechtzeitig vor notwendigen Entscheidungen zur Verfügung zu stellen.

6 Curriculare Entwicklungen, Leistungsbewertungen und Abschlüsse

6.1 Curriculare Entwicklungen

Die inklusive und gute Schule als Ort individuellen und gemeinsamen Lernens braucht für ihren Unterricht Vorgaben, die die Kompetenzentwicklung und individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen.

Inklusive Rahmenlehrpläne formulieren die angestrebten zentralen Kompetenzen und beschränken sich auf wesentliche Inhalte und Themen. Als normativer Rahmen des Unterrichts orientieren sich die Rahmenlehrpläne an den durch die Kultusministerkonferenz erlassenen Bildungsstandards für die jeweiligen Schulstufen und Abschlüsse und beschreiben Anforderungen innerhalb der Schulstufen, der Bildungsgänge und ihrer Abschlüsse. Anzustrebende Kompetenzen werden als gestufte Standards formuliert, die von einer basalen bis hin zur hochausdifferenzierten Kompetenz

aufeinander aufbauen. Dies gewährleistet, dass Kinder und Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Lernausgangslagen einen Einstieg finden können und die anzustrebenden nächsten Schritte der Lernentwicklung sichtbar gemacht werden. Indem die KMK-Standards zeigen, welche Kompetenzen vom Schulbeginn bis zum Ende der Schulzeit entwickelt werden sollen, bilden sie einen Bezugspunkt für die Diagnose individueller Lernstände und die Entwicklung individualisierter Fördermaßnahmen. Inklusive Rahmenlehrpläne werden durchgängig für alle Jahrgangsstufen und Fächer konzipiert, so dass die Übergänge zwischen den Schulstufen erleichtert werden. Die in den Rahmenlehrplänen festgeschriebenen Themen und Inhalte sind so ausgewählt, dass sie die Bearbeitung auf sehr unterschiedlichen Niveaus ermöglichen und Diversität in unserer Gesellschaft explizit thematisieren. Inklusive Rahmenlehrpläne sind verbindlich und gelten für alle Schülerinnen und Schüler im Land Brandenburg. Das bedeutet, dass der bisher gültige Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Allgemeinen Förderschule und perspektivisch auch der Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ durch diese Veränderungen überflüssig werden und außer Kraft gesetzt werden können.

Zu den inklusiven Rahmenlehrplanzielen können weitere, individuell zu bestimmende sonderpädagogisch begründete Zielsetzungen für das einzelne Kind hinzutreten, wie z.B. der Erwerb spezifischer Kenntnisse der gestützten Kommunikation, ein Training spezieller Lern- und Verhaltensstrategien oder der Braille-Schrift oder der Gebärdensprache, die die Teilnahme am inklusiven Unterricht sowie wichtige Lernziele im Hinblick auf die weitere Lebensperspektive unterstützen.

Inklusive Rahmenlehrpläne sind so offen formuliert, dass Lehrkräfte anregende Lern- und Erfahrungsräume schaffen und auf die individuellen Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen können.

Rechtsnormen (Schulgesetz, untergesetzliche Vorschriften) müssen in diesem Zusammenhang so angepasst werden, dass verbesserte Möglichkeiten zum Erreichen von bundesweit anerkannten Abschlüssen geschaffen werden, Nachteilsausgleiche neu geregelt und die Regelungen zur Leistungsbewertung so verändert werden, dass Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten motivierende Rückmeldungen zu ihrem Lernfortschritt erhalten können.

Der Beirat empfiehlt:

6.1: Die vorhandenen Rahmenlehrpläne werden in einem inklusiven kompetenzorientierten Rahmenlehrplanwerk vereinigt. Durch die Diagnose individueller Lernstände und die Entwicklung individualisierter Fördermaßnahmen und Bewertungen kann in einem ersten Schritt der Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Förderschule für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen abgeschafft werden. In einem zweiten Schritt erfolgt die Entwicklung eines inklusiven, kompetenzorientierten Rahmenlehrplans für alle Schülerinnen und Schüler, einschließlich des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes „geistige Entwicklung“.

6.2 Leistungsbewertungen, Nachteilsausgleich und Abschlüsse

6.2.1 Leistungsrückmeldungen und Leistungsbewertungen

In einer inklusiven Schule lernen Schülerinnen und Schüler höchst unterschiedlich. Nicht nur die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen, sondern auch die Vielfalt des Lernens prägen die gute inklusive Schule. Die aktuellen Formen der Leistungsbewertung, die sich daran orientieren, in welchem Maße curriculare Standards und fachspezifische Kompetenzen nach Einschätzung der Lehrkraft erreicht werden, lassen sich auf den gemeinsamen Unterricht nicht bruchlos übertragen. Zwar sieht der Unterricht an Grundschulen unterschiedliche Formen der Leistungserfassung vor (Entwicklungsberichte, Feedback-Gespräche, Portfolios und Zeugnisse), gleichwohl folgt die Leistungsbewertung nicht nur kriterialen Vergleichsmaßstäben, sondern nimmt immer auch die jeweilige Klasse als normativen Bezugspunkt.

Die Bewertung einer erbrachten Leistung, insbesondere die Leistungsrückmeldung, sollte immer auch die individuelle Lernentwicklung berücksichtigen und dokumentieren. Diese unterschiedlichen Dimensionen der Leistungsbewertung und einer korrespondierenden Feedbackkultur werden im inklusiven Unterricht auf unterschiedlichen Niveauebenen, möglicherweise auch mit unterschiedlichen Zeitvorgaben gestellt. Vergleichende Bewertungen auf Klassenebene sind im inklusiven Unterricht wenig sinnvoll. Trotzdem hat jede Schülerin und jeder Schüler im inklusiven Unterricht Anspruch auf Würdigung der individuellen Leistungs- und Entwicklungsfortschritte.

Für den inklusiven Unterricht bedeutet dies einen Spagat: Die Standards der Rahmenlehrpläne und die unterschiedlichen Zielsetzungen für schulische Abschlüsse sollen ebenso berücksichtigt werden wie die individuellen Kompetenzen und Lernschritte der Lernenden. In den Grundschulen des Landes Brandenburg ist es bereits jetzt möglich, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bis zum 4. Jahrgang nicht mit Zensuren, sondern mit einer schriftlichen Einschätzung zu beurteilen.

Die Entwicklung einer dem inklusiven Unterricht angemessenen Leistungsbewertung erfordert eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes, der bereits jetzt die Bereiche von Selbsteinschätzung und Reflektion der eigenen Leistung, Feedback-Gespräche, Schüler-Feedback, Portfolios, Lern- und Entwicklungsdokumentation und kompetenzorientierte Gutachten beinhaltet, alles Elemente einer den Lernprozess begleitenden Unterrichtsdiagnostik und kontinuierlichen Dokumentation der Lernentwicklung für potentiell *alle* Schülerinnen und Schüler.

In der Praxis zeigt sich, dass die Lehrkräfte oft unsicher sind, diese Formen der Leistungsrückmeldung im gemeinsamen Unterricht zu praktizieren. Hier ist eine umfassende Qualifizierung in der Lehrerbildung ebenso wie in den berufsbegleitenden Weiter- und Fortbildungen erforderlich.

Mit entsprechender Qualifizierung der Lehrkräfte können die individuellen, kompetenzorientierten Leistungsrückmeldungen die Zensuren bis zum 8. Jahrgang sukzessive ersetzen. Besondere Sorgfalt erfordert dabei die Entwicklung der Übergangsgutachten von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen, in denen dargestellt wird, wie und unter welchen angemessenen Vorkehrungen das Lernen an der empfohlenen/gewünschten Schulform möglich ist.

So lange es in den Schulklassen noch der Regelfall ist, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Ziffernzensuren bewertet wird, müssen für die Schülerinnen und Schüler, welche (in einzelnen Unterrichtsfächern) nach abweichenden Lernzielen unterrichtet werden, besondere Regelungen gefunden werden. Bewertungsformen aus einer Kombination von Ziffernzensuren mit Verweis auf die individuellen Lernziele mit kompetenzorientierten Beschreibungen des individuellen Lernfortschrittes sind der notwendige Kompromiss.

6.2.2 Nachteilsausgleich

Bisher wird in der Schule bei Beeinträchtigungen von einem Nachteilsausgleich gesprochen, der im Einzelfall beim Lernen und in Prüfungssituationen gewährt werden kann, wenn durch die Behinderung der Nachweis des Leistungsstands, der vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erschwert ist und diese Beeinträchtigung durch andere Aufgabenstellungen (z. B. mündliche statt schriftliche bzw. schriftliche statt mündliche Prüfungen) durch Hilfsmittel oder andere Zeitspannen ausgeglichen werden kann. Entsprechend dem Duktus der UN-BRK sollte hier künftig von „angemessenen Vorkehrungen“ gesprochen werden, die dazu dienen, dass jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler im Lernen und im Abrufen der Leistungen nicht behindert wird. Ebenso wie bisher die Gewährung eines Nachteilsausgleichs nicht in ein Abschlusszeugnis gehört, gehört auch der Hinweis auf die Schaffung von angemessenen Vorkehrungen nicht in die Zeugnisse.

6.2.3 Abschlüsse

Die Schulabschlüsse sind für den weiteren Bildungsweg und die beruflichen Perspektiven der Jugendlichen von entscheidender Bedeutung. Bei den Abschlussprüfungen, den Abschlussverfahren und den Kriterien zur Vergabe des jeweiligen Schulabschlusses muss einerseits das grundgesetzliche Gleich-

behandlungsgebot gewahrt werden, andererseits müssen neue Möglichkeiten für Schulabschlüsse gefunden werden, die den Ansprüchen inklusiver Bildung und Ausbildung entsprechen.

Zurzeit sind hier noch keine belastbaren Aussagen zu machen, wie solche Abschlüsse, möglicherweise mit Kompetenzbeschreibungen, aussehen können. Entwicklungs- und Forschungsprojekte zusammen mit den Industrie-, Handwerks- und Wirtschaftsverbänden sind zu diesem Fragenkomplex umgehend aufzunehmen.

Der Beirat empfiehlt:

6.2: Die Möglichkeit der Schulen, Leistungen von allen Schülerinnen und Schülern nicht mit Ziffernzensuren, sondern mit einer verbalen kompetenzbasierten Rückmeldung zu beurteilen, wird (schrittweise) bis zum 8. Jahrgang erweitert.

So lange die Schülerinnen und Schüler, welche zieldifferent unterrichtet werden, Klassen besuchen, in denen alle Mitschülerinnen und Mitschüler Ziffernzensuren erhalten, sollten die zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler bei Klassenarbeiten und auf den Zeugnissen zusätzlich zu der kompetenzorientierten verbalen Beurteilung auch Ziffernnoten erhalten mit dem jeweiligen Zusatz: „Die Bewertung ist an den individuellen Lernzielen orientiert.“

6.3: Die Lehrkräfte werden durch Fortbildungen qualifiziert, Leistungen individuell und kompetenzorientiert zu bewerten, Lernentwicklungen kontinuierlich zu dokumentieren und daraus individuelle Lern- und Entwicklungspläne abzuleiten. Vorrang hat dabei die Beschreibung von Stärken und erreichten Kompetenzen. Entsprechende Module werden auch in die Lehrerbildung aufgenommen.

6.4: Der Terminus „Nachteilsausgleich“ wird durch „angemessene Vorkehrungen“ ersetzt sowie formal und pädagogisch entsprechend ausgestaltet.

6.5: Das MBS prüft die Möglichkeiten, dass bei Einhaltung des Gleichbehandlungsgebotes Schulabschlüsse so definiert und formuliert werden können, dass sie zur kompetenzorientierten, wertschätzenden Grundlage für den weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg werden.

7 Personal im Inklusionsprozess

7.1 Qualifikation und Aufgaben des Personals im Inklusionsprozess

In der inklusiven Schule können Personen aus unterschiedlichen Professionen tätig sein: allgemeinpädagogische, sonderpädagogische, sozialpädagogische, erzieherische, heilpädagogische, psychologische und medizinisch-therapeutische Fachkräfte und Integrationshelfer u.a. Dazu gehören auch das technische Personal (Hausmeister, Reinigungskräfte, Fahrdienste) sowie die Verwaltung (Sekretariat).

Für die Entwicklung einer inklusiven Schule sollten die unterschiedlichen Anstellungsträger (Land, Kommune, freie Träger etc.) des Personals in den multiprofessionellen Teams ein abgestimmtes Vorgehen ermöglichen, das sowohl der Lerngruppe als auch dem einzelnen jungen Menschen förderlich ist und sich an einem gemeinsamen pädagogischen Konzept orientiert.

Die unterschiedlichen Verantwortungsbereiche für Schule und Hort erschweren zurzeit noch oftmals die sinnvolle Gestaltung eines – die Inklusion fördernden – rhythmisierten Ganztages.

Der Beirat empfiehlt:

7.1: Das MBS erarbeitet in Abstimmung mit den anderen Leistungsträgern Regelungen, die die Koordination für alle in der Schule beschäftigten bzw. tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der (erweiterten) Schulleitung bündeln.

7.2 Die Rolle der Schulleitung

Um eine gute, inklusive Schule zu entwickeln, braucht es eine professionelle, kommunikative und engagierte *Schulleitung*. Schulträger und Schulaufsicht unterstützen die Schulleitung, um die damit verbundenen Herausforderungen zu bewältigen. Die Zusammenarbeit auf fachlicher und regionaler Ebene in Netzwerken hat sich im Grund- und Förderschulbereich bereits seit mehreren Jahren bewährt und sollte weiter ausgebaut werden.

Die Schulleitung vertritt nach innen und außen das im Leitbild der Schule verankerte gemeinsame Grundverständnis, dass kein Kind zurückgelassen und in Unterricht und Schulleben die Teilhabe aller Kinder und Erwachsenen sichtbar wird. Für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, z. B. therapeutischer Art, sichert die Schulleitung die zuverlässige Kooperation mit dem therapeutischen bzw. anderweitig unterstützenden Personal.

In einer inklusiven Schule wird die Schulleitung bzw. Steuerungsgruppe um Mitglieder aus dem Bereich der besonderen, einschließlich sonderpädagogischen Förderung und dem Ganztagsbereich ergänzt, um einem multiprofessionellen Mitarbeiterteam gerecht zu werden. Gerade die Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen braucht die Begleitung der Schulleitung und deren Feedback. Die Unsicherheit im Blick auf die künftigen Rollen des Personals in einer inklusiven Schule darf nicht unterschätzt werden und braucht die offene Kultur von Begleitung und Reflexion durch die Schulleitung.

Der Beirat empfiehlt:

7.2: Die Leitung einer Schule wird schulgesetzlich um Verantwortliche mit entsprechenden Abminderungsstunden für besondere Förderung/Inklusionspädagogik und Ganztags erweitert. Entsprechende Aufgabenbeschreibungen und Beratungszeiten werden in den Stellenbeschreibungen verankert.

7.3 Lehrkräfte im Inklusionsprozess

7.3.1 Allgemeine Lehrkräfte

Wohl keine pädagogische Innovation in den letzten Jahrzehnten hat die Lehrerrolle und Mitarbeiterschaft so verändert wie es ein gelingender guter inklusiver Unterricht tun wird. Gemeinsames Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Förder- und Unterstützungsbedarfen erfordert die Zusammenarbeit verschiedenen Fachpersonals und Multiprofessionalität. Aufgaben und Rollen der Sonderpädagogen verändern sich im gemeinsamen Unterricht ebenso wie die der allgemeinen Lehrkräfte, nicht zuletzt durch Teamarbeit. Ihre Zusammenarbeit wird zur Umsetzung des Bildungsauftrages der Schule verstärkt von den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder bestimmt.

Die Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagogen und allgemeinen Lehrkräften braucht Begleitung und kollegiales Feedback, um unterschiedliche Kompetenzen gemeinsam zu nutzen und für alle fruchtbar zu machen. Ebenso braucht es Klarheit und planerische Sicherheit über die weiteren personellen Ressourcen, die erforderlich sind, um allen Kindern in ihrer individuellen Entwicklung gerecht zu werden. Dabei ist zu klären, wie ein sinnvoller Kompetenztransfer zwischen den Berufsgruppen ermöglicht wird. Doppelbesetzungen – mindestens in einem Teil der Stunden - sind im Alltag des Unterrichtens zu verankern. Ebenso müssen Lehrkräfte, Ärzte, Therapeuten sowie Fachkräfte der Jugend- und Sozialhilfe am Ort Schule voneinander wissen und vernetzt agieren können. Dazu benötigen sie Zeit für Abstimmung, Kooperation und Teambesprechung in ihrem Arbeitszeitbudget.

Lehrerinnen und Lehrer haben eine Schlüsselrolle für die Qualität der schulischen Arbeit. Die Art und Weise, wie sie den Unterricht vorbereiten und organisieren, ist zentral für jede Veränderung der Schule hin zu einer inklusiven Bildungseinrichtung. Sie müssen die Lernprozesse für die Schülerinnen und Schüler so gestalten und sicherstellen, dass alle in den Unterrichtsprozess einbezogen werden, Instruktionen und Arbeitsweisen verstehen und weitgehend Klarheit über die Ziele der

Lernprozesse haben. Sie müssen die Reaktionen der Kinder und Jugendlichen auf den Unterricht erkennen, gewichten und einordnen können.

Um dieser zentralen Verantwortung der Lehrkräfte Rechnung zu tragen, sind die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass Lehrerinnen und Lehrer

- ihre Praxis gemeinsam reflektieren können;
- planen können, wie sie ihre Lern- und Lehrmethoden weiterentwickeln können;
- schulinterne inklusive Curricula formulieren können;
- sich mit angemessenen Formen der Leistungsbewertung und der Feedback-Kultur im gemeinsamen Unterricht vertraut machen können;
- in multiprofessionellen Teams ihre Kompetenzen mit denen der in der Einzelschule tätigen oder sie beratenden Sonderpädagogen, Schulpsychologen, Schulsozialarbeitern, Integrationshelfern, Therapeuten etc. vernetzen können.

Der Beirat empfiehlt:

7.3: In der Arbeitsplatzbeschreibung und Arbeitszeitberechnung aller Lehrkräfte und pädagogischer Fachkräfte einer Schule werden Zeiten für notwendige Teamberatungen zur Vorbereitung und Reflexion inklusiven Unterrichts berücksichtigt. Die Einzelschulen führen einen wöchentlichen Planungs- und Besprechungstermin in ihren Jahrgangsteams durch, an dem auch die weiteren in diesem Jahrgang tätigen Personen (Schulsozialarbeiter, Sonderpädagogen, Integrationshelfer u.a.) teilnehmen.

7.3.2 Sonderpädagogische Lehrkräfte

Die Sonderpädagogik hat historisch ein hohes Maß an diagnostischer und förderpädagogischer Kompetenz aufgebaut. Diese Kompetenz gilt es für die inklusive Entwicklung von Unterricht und Erziehung zu nutzen, damit jedes Kind mit Beeinträchtigungen - wie alle anderen Kinder - die allgemeine Schule besuchen kann und dort optimal gefördert wird.

Deshalb muss die sonderpädagogische Kompetenz für die allgemeine Schule fruchtbar gemacht werden, nicht mehr bezogen nur auf einzelne Kinder, sondern für die Gestaltung inklusiven Unterrichts und der Schulentwicklung insgesamt.

Inklusiver Unterricht erfordert sonderpädagogische Kompetenz im Kollegium. Insbesondere in folgenden Aufgabenbereichen im Rahmen der Entwicklung einer inklusiven Schule ist die Mitwirkung der Sonderpädagogen ein wichtiger Qualitätsfaktor:

- Klärung von Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht – für *alle* Schülerinnen und Schüler und einer auf individuelle Diagnostik und Förderung ausgerichteten Schulentwicklung;
- Erarbeitung eines schulinternen, inklusiven Curriculums;
- Unterstützung der Lehrkräfte beim Erkennen und Beobachten unterschiedlicher Kompetenzen und Stärken;
- Unterstützung beim Erstellen von individuellen Bildungsplänen;
- Mitarbeit in der Entwicklung von handlungsorientiertem Unterricht auf verschiedenen Niveaustufen;
- Unterstützung beim Abbau von Behinderungen, die Schülerinnen oder Schüler in ihrer Lernentwicklung einschränken;
- Sicherung der „angemessenen Vorkehrungen“ (UN-BRK, Art. 4, Abs. 2), damit die Lernmöglichkeiten des einzelnen Kindes nicht beeinträchtigt oder behindert werden.

Dabei ist die sonderpädagogische Kompetenz nicht nur auf einige, ausgewählte Schülerinnen oder Schüler zu fokussieren. Die sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte sind, ebenso wie alle anderen Pädagogen, grundsätzlich für alle an der betreffenden Schule beschulten Kinder und Jugendlichen zuständig.

Sinnvoll genutzt, verändert und verbessert die sonderpädagogische Kompetenz den Unterricht für alle Kinder. Der unterstützende Effekt ist nur sehr gering, wenn die Sonderpädagogen sich

ausschließlich um die diagnostizierten Integrationskinder kümmern, sei es dadurch, dass sie aus dem Unterricht genommen und extra gefördert werden, sei es, dass sie als zweite Lehrkraft wenigen einzelnen Förderkindern als „Übersetzer“ dessen dienen, was sie nicht verstehen. Durch solches Vorgehen besteht die Gefahr, dass Förderkinder auch im gemeinsamen Unterricht segregiert werden.

Die Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte:

- Mitwirkung im Unterricht (4-Augen-Prinzip), ggf. auch im Rollenwechsel zwischen Fachlehrkraft und Sonderpädagoge als Fachlehrkraft;
- Hospitation und Beobachtung im Unterricht, um den Kolleginnen und Kollegen Rückmeldung und Unterstützung für eine Unterrichtsplanung und Durchführung zu geben, die die besonderen Kompetenzen und Bedarfe der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, bis hin zur Organisation weiterer personeller Unterstützung; so können sie zu einer Erweiterung der Methodenkompetenz beitragen;
- Mitarbeit an der Entwicklung eines schulinternen inklusiven Curriculums;
- Unterstützung der Fachbereiche bei der Anschaffung von Unterrichts- und Lehrmaterialien, die inklusiven Unterricht fördern;
- Unterstützung der Pädagogen-Teams bei der Erstellung individueller Bildungspläne;
- Unterstützung der Pädagogen-Teams bei den Unterrichtsvorbereitungen, die die Heterogenität der Lerngruppe als Chance nutzen wollen;
- Verantwortung für die dauerhaften, auch fallbezogenen Kontakte zu außerschulischen weiteren Unterstützungs-Institutionen (Jugendamt, Schulpsychologischer Dienst, Sozialamt, Beratungsstellen, Selbsthilfegruppen usw.).

Wenn sich eine Schule zu einer inklusiven Bildungsstätte entwickeln soll, dann müssen die Ressourcen im entsprechenden Umfang von den Förderschulen zu den inklusiven Schulen verlagert werden. Das betrifft auch die personellen sonderpädagogischen Kapazitäten. Ohne die entsprechende Fachlichkeit an der Schule besteht die Gefahr der Überforderung für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler; Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf kämen dann nicht mehr zu ihrem Recht auf gleichberechtigte Lern- und Entwicklungschancen.

Dabei steht die sonderpädagogische Kompetenz der gesamten Schule und nicht einzelnen Schülerinnen oder Schülern zur Verfügung, denn es gilt in erster Linie, alle Behinderungen abzubauen, die einzelnen Kindern den Zugang zum Lernen und zu Lernprozessen erschweren oder unmöglich machen. Es ist entscheidend, eine umfassende Barriere-Freiheit in räumlicher, sozialer, kommunikativer und curricularer Hinsicht zu erreichen.

Der Beirat empfiehlt:

7.4: Jede Schule erhält eine verlässliche Grundausstattung sonderpädagogischer Kompetenz nach Maßgabe der gesamten Schülerzahl und Sozialindices, in kleineren Schulen ggf. auch im Verbund. Dabei ist darauf zu achten, dass diese zusätzlichen Kräfte nicht an mehr als zwei Schulen tätig sind.

7.4 Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit ist ein Angebot, das junge Menschen im Schulalter sozialpädagogisch unterstützt, Impulse zur Förderung des sozialen Miteinanders am Ort Schule gibt und zur Öffnung der Schule beiträgt. Sie ist in vielen Schulen bereits ein fester Bestandteil eines umfassenden, ganzheitlichen Bildungskonzepts. In einer inklusiven Schule mit ihrer bewusst angenommenen Heterogenität ist die Schulsozialarbeit aus dem multiprofessionellen Gesamtteam nicht wegzudenken und für das Gelingen der inklusiven Bildungsprozesse besonders hilfreich.

Schulsozialarbeit unterstützt die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, beteiligt sich an informellen Formen des Lernens und fördert die Eigeninitiative der Kinder und Jugendlichen. Darüber hinaus trägt die Schulsozialarbeit zur Vernetzung der Schule in das gesellschaft-

liche Leben der Kommune bei und ist ein Bindeglied zwischen Schule und Sozial-, Familien- sowie Jugendhilfe.

Traditionell ist Schulsozialarbeit in Brandenburg eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe. Allerdings gibt es im Kinder- und Jugendhilfegesetz, SGB VIII, sowie im Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (AGKJHG) des Landes Brandenburg dafür bisher keine entsprechende, verbindliche Rechtsnorm. So ist die regionale Auslegung und Ausstattung hinsichtlich der Schulsozialarbeit in Brandenburg höchst unterschiedlich.

Im Brandenburger Schulgesetz ist Schulsozialarbeit bisher nicht rechtlich abgesichert und beschrieben.

Für die inklusive Schule ist es dringend erforderlich, den Auftrag, das Leistungsspektrum und die Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit rechtlich zu verankern. Eine angemessene personelle, sächliche und räumliche Grundausstattung der Schulsozialarbeit ist für jede Ganztagschule zu definieren.

Der Beirat empfiehlt:

7.5: Schulsozialarbeit wird im Schulgesetz verankert.
Der Auftrag, das Leistungsspektrum und die Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit sind zu beschreiben. Eine angemessene personelle, sächliche und räumliche Grundausstattung wird für jede inklusive Ganztagschule zur Verfügung gestellt.

7.5 Unterstützende Personen

Für eine gelingende schulische Inklusion ist die Förderung aller Kinder nach ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten notwendig. Die Frage, wie bzw. in welcher Zuständigkeit diese Förderung geleistet werden soll, ist im Kontext von Schule oft unklar. Neben dem oben beschriebenen Einsatz von allgemeinen Lehrkräften, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind unterschiedliche unterstützende, begleitende und gestaltende Leistungen in den Schulen in unterschiedlichen Gesetzen verankert.

7.5.1 Unterstützung im Rahmen der Eingliederungshilfe zur Gewährleistung einer angemessenen Schulbildung nach den Sozialgesetzbüchern VIII und XII

Zu diesen einzelfallbezogenen Leistungen gehören vor allem die Assistenz der täglichen Lebensroutinen, die auch in der Schule anfallen, Unterstützung im sozialen Bereich, Assistenz in emotionalen Krisensituationen und Krisenintervention. Die unterstützenden Personen im Rahmen der Eingliederungshilfe stehen i.d.R. im Dienstverband der Träger der Öffentlichen und Freien Sozial- und Jugendhilfe. Die Leistungen werden durch die Kommunen (Landkreise und kreisfreien Städte) finanziert.

Die Rolle dieser Personen, im allgemeinen als Einzelfall- oder Integrationshelfer bezeichnet, die im Schulalltag einzelfallbezogene Unterstützung leisten sollen, ist im Kontext von Schule zurzeit oft noch unklar.

Unabhängig von den schulrechtlichen Verpflichtungen, soll durch die Leistungen der Eingliederungshilfe die Teilhabe an einer angemessenen Schulbildung ermöglicht werden.

Zu den primären Aufgaben gehören

- Assistenz in den alltäglichen Lebensroutinen, die auch in der Schule anfallen (An- und Auskleiden, Hygiene, Einnehmen von Mahlzeiten etc.), also lebenspraktische und pflegerische Unterstützung;
- Hilfen zur Mobilität;
- Assistenz in emotionalen Krisensituationen: Schutzfunktion bei autoaggressivem Verhalten ebenso Schutz der Mitschülerinnen und Mitschüler vor Aggressionsattacken;
- Unterstützung und Begleitung im sozialen Bereich: Kontaktpflege, Gruppenarbeit im Unterricht, Gruppensituationen im Pausenbereich etc.;
- Anbahnung und Unterstützung von Kommunikation zu Mitschülern, Lehrkräften, Eltern;

- Krisenintervention: Vorbeugung, frühzeitige Deeskalation, Intervention.

Strittig ist, wie weit Integrationshelfer auch pädagogisch unterstützend tätig sein können. Klar ist, dass es nicht zu den Aufgaben von Integrationshelfern gehört, ein individuelles schulbezogenes Förderprogramm für das behinderte Kind zu erarbeiten oder durchzuführen. Allerdings können sie das Kind darin unterstützen und begleiten, die Aufgaben seines individuellen Förderplanes zu erarbeiten, die Aufgaben zu verstehen und Lösungswege und Lösungsstrategien zu finden. Und selbstverständlich gehört es auch zu ihren Aufgaben, zu motivieren, die Arbeitsschritte zu kontrollieren und die Neugier an der weiteren Arbeit zu wecken bzw. aufrecht zu erhalten. Dabei muss das grundsätzliche Ziel der Eingliederungshilfe die zunehmende Verselbstständigung des Schülers bzw. der Schülerin sein (vgl. Schöler 2011 und Schöler/Petzold 2013).

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Aufgaben und Anforderungen an Personen, die im Rahmen der Eingliederungshilfe unterstützend an einer Schule tätig sind, zu beschreiben, ein diesbezügliches Qualifizierungsprofil für Integrationshelfer zu entwickeln und ein darauf bezogenes Fortbildungsprogramm mit den Trägern zu vereinbaren. Dabei ist zu differenzieren, um welche Art der Behinderung es sich handelt. Personen, die Kinder mit seelischer Behinderung unterstützen, benötigen z.B. ein anderes Qualifizierungsprofil als Personen, die Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen unterstützen.

In der Regel werden Integrationshelfer im Sinne des Subsidiaritätsprinzips von Freien Trägern eingestellt und in Absprache mit den Sorgeberechtigten (Antragstellern) eingesetzt. In der Regel hat die Schule bisher wenig Mitsprache- oder Einflussmöglichkeiten, vor allem liegt die Fach- und Dienstaufsicht nicht bei der Schule/Schulleitung. Dabei kann es vorkommen, dass in einzelnen Klassen mehrere Integrationshelfer eingesetzt sind – eine oft die Unterrichts- und Förderarbeit erschwerende Situation.

Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass die Eingliederungshilfe zwar ein Individualrecht ist und die Leistung für das jeweilige Kind genehmigt wird, auf diese Weise das Kind aber in der Gruppe sehr leicht stigmatisiert werden kann. Auch kommt es vor, dass ein Kind im Vertrauen auf die Assistenz des Integrationshelfers eigene Entwicklungsschritte vermeidet. Dabei wäre es entwicklungsdiagnostisch förderlicher, dass auch andere Kinder befähigt werden, soziale Kontakte zu dem behinderten Kind aufzubauen, um seine soziale Integration zu fördern. Ebenso kann es sehr viel sinnvoller sein, die Lehrkraft in organisatorischen Fragen zu entlasten, damit diese im pädagogischen Bereich mehr Freiräume hat, um auf die Bedarfe des behinderten Kindes einzugehen.

Um die oben beschriebenen Herausforderungen beim Einsatz einer Integrationshelferin oder eines Integrationshelfers im Blick auf den Einsatz in der Klasse im Spannungsfeld von erforderlicher Assistenz und Befähigung zu zunehmender Verselbstständigung zu lösen, müssen neue Organisations- und Arbeitsformen entwickelt werden. Z. B. bietet es sich an, Integrationshelfer als Klassenassistenten einzusetzen.

Dazu sind entsprechende Regelungen erforderlich, in die die Antragsteller (in der Regel die Eltern als Sorgeberechtigte) einbezogen sind. So kann auch vermieden werden, dass mehrere Integrationshelfer in einer Klasse eingesetzt werden. Andererseits kommt der Einsatz als Klassenassistent allen Schülern einer Klasse zugute. Die Lehrkraft wird entlastet und kann damit mehr pädagogische Aufmerksamkeit auf den integrierenden Unterrichtsprozess legen. Die Übertragung der Fachaufsicht vom Träger der Eingliederungshilfe auf die Schulleitung ermöglichte einen passgenauen Einsatz der Klassenassistenten im schulischen Inklusionskonzept.

Eine weitere Vereinfachung könnte darin bestehen, ein zweckgebundenes Budget für Klassenassistenten in den Schulen einzurichten und zu bemessen. Dieses steht dann der jeweiligen Schule zur Verfügung, um selbstständig Klassenassistenten zu organisieren. Die Eltern der Schülerinnen und Schüler dieser Schulen müssen im Gegenzug auf individuelle Anträge auf Integrationshelfer verzichten.

7.5.2 Unterstützung an Schulen durch sonstiges pädagogisches Personal

Das sonstige pädagogische Personal nimmt laut derzeit gültigem BbgSchuG § 68 Abs. 1 Aufgaben im Unterricht an Schulen mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „geistige Entwicklung“, „körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“ und „Hören“ und dem entsprechenden gemeinsamen Unterricht (GU) gemäß § 29 Abs. 2 und 3 wahr, um die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Unterricht pädagogisch zu unterstützen. Es beteiligt sich zudem an der Erarbeitung individueller Förderpläne und steht im Dienstverhältnis zum Land.

7.5.3 Unterstützung bei erzieherischen, therapeutischen, pflegerischen, technischen oder verwaltenden Aufgaben gemäß BbgSchuG § 68

Diese Unterstützung wird durch das sonstige Schulpersonal geleistet, das überwiegend Aufgaben außerhalb des Unterrichts wahrnimmt und vom Schulträger gestellt wird.

Die Aufgaben und Qualifizierungsprofile dieser oben genannten unterschiedlichen Personengruppen sind nicht eindeutig beschrieben. Vielmehr führt die Aufgliederung der unterstützenden Leistungen dazu, dass es eine z.T. unübersichtliche Landschaft von Begriffen und konkreten Auslegungen der Leistungsgewährung gibt.

Problematisch für die Entwicklung einer „Schule für alle“ erweist sich darüber hinaus der unterschiedliche Bezug der unterstützenden Leistungen: Während die Eingliederungshilfe nach dem aktuellen Stand der Sozialgesetzbücher der Bundesrepublik Deutschland ein Individualrecht ist, das von den Eltern für ihr Kind beantragt und als Unterstützung allein für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler erbracht wird, ist die Unterstützung durch das sonstige Schulpersonal auf die Klassen- oder Schulgemeinschaft bezogen. D.h. der Anspruch auf Unterstützung durch einen Integrationshelfer im Rahmen der Eingliederungshilfe besteht, auch wenn in der Klassengemeinschaft eine unterstützende Leistung, z.B. durch Klassenassistenz, erbracht wird.

Um die Herausforderungen beim Einsatz unterstützenden Personals im Spannungsfeld von erforderlicher individueller Assistenz und Befähigung zur Teilhabe einerseits und pädagogischer Arbeit im Klassenverband andererseits zu lösen, wird derzeit bundesweit erörtert, inwiefern Integrationshelfer als unterstützende Personen im Klassenverband Einsatz finden können.

Beispiele aus der Praxis in anderen Bundesländern zeigen, wie durch Abstimmung zwischen dem Schulsystem und der Jugend- bzw. Sozialhilfe Lösungen gefunden wurden, durch die Schulen ein Budget für Unterstützungsleistungen erhalten. Grundlage dieses Budgets sind die Anträge auf Unterstützung im Rahmen der Eingliederungshilfe nach SGB VIII und XII sowie die Schulsituation vor Ort. In den Schulen wird dann situationsbezogen entschieden, in welchen Anteilen dieses Budget für Einzelfallhilfe bzw. für eine Pool-Lösung im Klassenverband eingesetzt wird. Diese sinnvollen Lösungen beruhen zurzeit noch auf freiwilligen Vor-Ort-Absprachen der Beteiligten. Die aktuelle Gesetzeslage auf Bundesebene erschwert solche Lösungen und erweist sich damit als kontraproduktiv.

Der Beirat empfiehlt:

7.6 Das MBSJ initiiert zusammen mit dem MASF eine Bundesratsinitiative zur Novellierung der Sozialgesetzbücher VIII und XII mit dem Ziel, Schulen Pool-Zuweisungen zu ermöglichen, so dass der Einsatz von Klassenassistenten anstelle individueller Einzelfallhelfer ermöglicht wird. Für die Übergangszeit bis zu einer Neuregelung der SGB wird das Antragsverfahren so vereinfacht, dass unabhängig von der Leistung nach SGB VIII oder SGB XII ein einheitlicher Antrag gestellt werden kann.

7.7 Das MBSJ erarbeitet gemeinsam mit den anderen zuständigen Ressorts eine detaillierte Aufgabenbeschreibung der Personen, die in der Schule unterstützend tätig sind. Auf der Grundlage dieser Aufgabenbeschreibungen wird die Dienstaufsicht bestimmt und werden Qualifizierungsprogramme, differenziert nach der jeweiligen Art des Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler, entwickelt und mit den Leistungsträgern vereinbart.

8 Finanzierungsfragen für unterschiedliche Kostenträger

In diesem Abschnitt wird der Versuch gemacht, die möglichen Veränderungen im Ausgabenaufwand unter Berücksichtigung der inhaltlichen Empfehlungen des Beirats abzuschätzen. Unstrittig ist, dass das gegenwärtige System der doppelten sonderpädagogischen Förderung durch einerseits Förderschulen (mit acht speziellen Schularten) und andererseits durch den wachsenden Anteil des gemeinsamen Unterrichts mit Kindern aller Förderschwerpunkte die teuerste Variante sonderpädagogischer Förderung darstellt und abgelöst werden muss zugunsten einer langfristig weitgehend inklusiven Beschulung mit einer realistischen und zugleich angemessen finanziellen Ausstattung.

Unstrittig ist auch, dass aufgrund der demografischen Entwicklung bei sinkenden generellen Schülerzahlen auch entsprechende Rückgänge der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler angenommen werden müssen, mit entsprechenden sinkenden Ausgaben.

Die Diskussion um die vermuteten Kosten für den Weg zur landesweiten inklusiven Schulentwicklung wird in der Öffentlichkeit teilweise hoch emotional geführt und ist mit unterschiedlichen Interessen verknüpft. Häufig ist davon die Rede, dass Inklusion nicht zum ‚Nulltarif‘ oder ‚als Sparmodell‘ realisiert werden könne oder dürfe. Diese verständlichen Warnungen werden meist nicht unterfüttert mit Berechnungen des gegenwärtigen finanziellen Gesamtaufwandes unterschiedlicher Kostenträger.

Auch in der internationalen Inklusionsentwicklung spielte die Kostenfrage eine Rolle. Daher wurden in einigen Staaten beim Prozess der Umwandlung von der räumlich gesonderten zur inklusiven Bildung von Menschen mit Behinderungen die entfallenden und die zusätzlichen Ausgaben analysiert. Hegarty hat (1995) festgehalten, dass Inklusion insgesamt nicht nur pädagogisch effektiver, sondern insgesamt auch kostengünstiger ist, weil gesonderte Schulgebäude entfallen und zugleich der Schülertransport weniger aufwändig wird. Meijer (1999) hat auf der Grundlage der Untersuchung von 17 europäischen Staaten dargelegt, welche Finanzierungsformen inklusionsförderlich, welche inklusionshinderlich sind. Zusammenfassende Auswertungen der nationalen wie internationalen entsprechenden Studien liegen vor, die deutlich machen, dass die pädagogischen Personalkosten bei Inklusion nicht sinken, jedoch alle übrigen bisherigen Ausgabenarten tendenziell abnehmen (vgl. Preuss-Lausitz 2009).

In der Analyse des Landkreises Potsdam-Mittelmark (2013) wurde auf der Grundlage der exemplarischen Kosten am Standort Grundschule Brück eine Hochrechnung für den gesamten Landkreis vorgenommen. Diese Beispielsrechnung kann für andere Landkreise bzw. kreisfreie Städte zur Grundlage eigener Ist- und Soll-Berechnungen gewählt werden.

Auf der Grundlage der Beiratsempfehlungen kann angenommen werden,

- dass für *kürzere (inklusive) Schulwege* die Aufwendungen für die Schülerbeförderung sinken;
- dass bei *Wegfall einzelner Förderschulen* das dortige nichtpädagogische Personal entfällt oder an anderen Schulen eingesetzt werden kann, die Betriebs- und Investitionskosten entfallen und die Lehr- und Lernmittelanteile kostenneutral in allgemeine Schulen verlagert werden können;
- dass die *Ausgaben für das sonderpädagogische lehrende Personal nicht steigen*, da nach Beiratsempfehlung der Lehrer-Schüler-Anteil im gemeinsamen Unterricht dem in der entsprechenden Förderschulart entspricht;¹⁷

¹⁷ Beispiel: In der Förderschule körperliche und motorische Entwicklung liegt der durchschnittliche Sonderpädagogik-Lehrerstundenanteil pro Schülerin oder Schüler bei 4,0 Stunden (Schuljahr 2012/13). Diese 4 Stunden Sonderpädagogik werden dann auch im gemeinsamen Unterricht der Klasse zugeordnet.

- dass die *Ausgaben für das allgemeinpädagogische lehrende Personal* um den allgemeinen Lehrer-Schüler-Anteil steigt, weil nun alle Kinder, auch die mit Förderbedarf, allgemeine Schülerinnen und Schüler sind und entsprechend gerechnet werden¹⁸;
- dass *alle allgemeinen Schulen einen Gesundheits-/Therapieraum* haben und dafür – falls noch nicht vorhanden – eine einmalige Ausstattung durch den Schulträger vorgenommen werden muss;
- dass bei der empfohlenen *Einrichtung eines Auszeitbereichs* („Schulstation“, Oase“) eine einmalige Investition getätigt und sozialpädagogisches bzw. Erzieherpersonal vorhanden sein muss.

Dies alles sind allgemeine Annahmen. Um die ‚Kostenfrage‘ konkret klären zu können, müssen folgende Fragen beantwortet werden:

1. Über *welche Parameter* (als Zielsetzungen) sprechen wir? Und über *welchen Zeitraum ihrer Umsetzung*? Über das nächste Haushaltsjahr? Über ein Zwischenzieljahr? Über die vollständige Zielerreichung? Werden pro Förderschwerpunkt unterschiedliche inklusive Zuwachsraten gewählt?
 Ein Beispiel: Der Beirat empfiehlt, die Förderung im Bereich LES schrittweise vollständig in allgemeinen Schulen stattfinden zu lassen und daher in diesem Bereich auf Förderschulen langfristig zu verzichten. Im Schuljahr 2012/13 lag die Inklusionsquote bei Lernen bei 29%, bei emotionale und soziale Entwicklung bei 86%, bei Sprache bei 75% (MBS 2013, 7). Addiert man alle absoluten Schülerzahlen von LES, kann man eine gemeinsame Inklusionsquote von rd. 47% als Ausgangszahl benennen. Um die Personalkosten für Inklusion (und den Wegfall der Personalkosten für die Förderschulen LES) zu errechnen, müssen wir (realistische) *Annahmen* über die jährliche Inklusions-Zuwachsrate machen, z.B. 10% der bisherigen Förderschulkinder (das wären rd. 600 jährlich). Da in die inklusive Förderung der sonderpädagogische und der allgemeinpädagogische Lehrerstundenanteil einfließen, kann das Land relativ genau die Kosten des *pädagogischen Lehrpersonals* berechnen. Andere Annahmen führen zu anderen Ergebnissen.
2. Über *welche Förderschwerpunkte* sprechen wir? Die gegenwärtigen Ausgaben pro Schülerin bzw. pro Schüler sind in den Förderschularten nicht nur im Bereich des pädagogischen Lehrpersonals unterschiedlich, und die übrigen Ausstattungsmerkmale sind nicht durchweg eindeutig. Auch sind die inklusiven Zuwachsraten pro Förderschwerpunkt unterschiedlich, im Bereich geistige Entwicklung z.B. langsamer als im Bereich körperlich-motorische Entwicklung. Der Beirat schlägt vor, dass für spezielle Behinderungen bzw. Förderarten (Hören, Sehen, körperliche und geistige Entwicklung) nicht jede allgemeine Schule personell, baulich und sächlich ausgestattet wird, sondern dass pro Landkreis/kreisfreie Stadt für jede Schulstufe und Schulart einzelne (relativ) wohnortnahe Angebote in allgemeinen Schulen bestehen. Der einmalige und der dauerhafte Kostenaufwand für diese Schwerpunktschulen ist damit geringer, wie hoch, hängt wieder von den vereinbarten Standards ab.
3. Über *welche Kostenträger* sprechen wir? Die Bildung und Förderung von Kindern mit Behinderungen bzw. mit zusätzlichem, meist sonderpädagogischen Förderungsbedarf berührt sowohl jetzt als auch künftig unterschiedliche Kostenträger: das Land für das lehrende und weiteres pädagogisches Personal; für Schullastenausgleich und ggf. auch für zu klärende Konnexitätsfolgen; die Schulträger (Kommunen, Landkreise) für die Schülerbeförderung, das nichtlehrende Personal an Schulen, die Lehr- und Lernmittel, die Ausstattung, die Betriebs- und Investitionskosten von allgemeinen und Förderschulen; die Sozialämter und Jugendämter für Schulhelfer (Personal im Rahmen der Eingliederungshilfe nach SGB VIII/XII); ggf. auch die Krankenkassen für weitere Unterstützung.

¹⁸ Im Schuljahr 2012/13 liegt der durchschnittliche allgemeine Lehrerstundenanteil pro Schüler in der Grundschule bei 1,2 Stunden, in der Oberschule bei 1,0 Stunden.

Zahlreiche Fragen lassen sich erst im Prozess der Umsetzung klären. Dazu ist eine kontinuierliche und mit allen Kostenträgern koordinierte Erarbeitung der Gesamtkostenentwicklung, auf der Grundlage gekläarter und transparenter Parameter, erforderlich.

Der Beirat empfiehlt:

8.1: Das MBS und die kommunalen Spitzenverbände im Land Brandenburg (Landkreistag und Städte- und Gemeindebund) stellen in Zusammenarbeit mit weiteren relevanten Kostenträgern in mehreren Landkreisen und Städten im zweijährigen Rhythmus eine Übersicht der Gesamtkosten der Beschulung von Kindern mit Behinderungen bzw. mit Förderbedarf in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht dar. Sie gehen dabei jeweils von einer Ist-Erhebung aus. Die dabei zugrunde gelegten Parameter werden gemeinsam vereinbart und sind öffentlich transparent. Die langfristigen Entwicklungen der regionalen Schülerzahlen werden dabei einbezogen.

8.2: Der Schullastenausgleich, der bisher für diagnostizierte Kinder der Förderbereiche LES zur Verfügung gestellt wurde, wird künftig in gleicher Höhe analog der vom Beirat empfohlenen sonderpädagogischen Grundausstattung den Schulen ohne individuelle Zuordnung gewährt. Das Gemeindefinanzierungs-Ausgleichsgesetz ist entsprechend zu novellieren. Bis zu einer rechtsgültigen Novellierung werden die entsprechenden Mittel ohne Einzelnachweis den Kommunen für die inklusiv arbeitenden Schulen zur Verfügung gestellt.

9 Zusammenfassung der Empfehlungen

Zu: 1 Zukunftsfähigkeit der Brandenburger Schulen auf dem Weg zur Inklusion

1.1: Alle Schulen erweitern und konkretisieren ihr Leitbild bezüglich der Frage, wie mit der Vielfalt der Heranwachsenden in Erziehung und Lernen produktiv umgegangen wird. Leitbild und Schulprogramm werden auf der Homepage der Schule veröffentlicht.

1.2: Bei allen inklusiven Maßnahmen ist darauf zu achten, dass für Jungen und Mädchen die unterschiedlichen Bedarfe einer individuellen Förderung sichergestellt werden. Dies gilt nicht nur, aber besonders bei Fördermaßnahmen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Grundsätzlich gilt: Individuelle Förderung darf nicht zu einer Separierung im gemeinsamen Unterricht führen. Das MBS stellt schulaufsichtlich sicher, dass beim weiteren Ausbau der gemeinsamen Unterrichtung entsprechend weniger Schülerinnen und Schüler in Förderschulen aufgenommen werden.

1.3: Zwischen den Landkreisen als Trägern der Schulentwicklungsplanung und dem MBS müssen gemeinsame Gespräche über die weitere Entwicklung der Förderschulangebote und Standorte stattfinden.

1.4: Landeseinheitliche Standards werden bei der Feststellung des Förderbedarfs im Bereich der körperlich-motorischen und geistigen Entwicklung und in den Förderschwerpunkten Hören und Sehen festgelegt (vgl. Handreichungen des MBS) und durch Fortbildung und Rechenschaftslegung schulaufsichtlich gesichert. Im Bereich der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung

und Sprache (LES) gilt dies, solange die Feststellung noch zur Ressourcenzuweisung eingesetzt wird. Für den gemeinsamen Unterricht dieser Schülerinnen und Schüler sind mindestens die gleichen sonderpädagogischen und sächlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen wie in den derzeitigen Pilot-schulen.

1.5: In allen Landkreisen und kreisfreien Städten werden Teilhabe- bzw. Inklusionspläne im Bereich Kindertagesbetreuung und Schule erstellt. Dabei werden die für inklusive Bildung hemmenden und unterstützenden Einflussfaktoren untersucht, Entwicklungsziele festgelegt und die vor Ort von den Akteuren erworbenen Erfahrungen mit gemeinsamem Lernen und Leben in Kita und Schule in die Gesamtplanung einbezogen.

Positive Beispiele gemeinsamen Lernens werden über die Internetplattform des MBS und durch Einbeziehung der lokalen Medien bekannt gemacht.

1.6: Die Landkreise und kreisfreien Städte als Verantwortliche für Schulentwicklungsplanung nehmen im nächsten Planungszeitraum (2017-22) die demografische Entwicklung bis 2030 in ihre Planung mit auf. Das gilt auch für die damit verbundene Abschätzung von inklusiven Schulplätzen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung. Dabei ist auch zu beachten, wie die räumlichen und sächlichen Ressourcen in das inklusive Bildungssystem an den Regelschulen genutzt oder überführt werden können. Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung werden unter Berücksichtigung der demografischen Daten aufeinander bezogen bzw. im Sinne einer Gesamtstrategie von Bildung, Erziehung und Betreuung verzahnt.

1.7: Das MBS wird aufgefordert, für die inklusive Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperlich-motorische Entwicklung und geistige Entwicklung verbindliche Ausstattung/Rahmenbedingungen festzulegen. Für die künftigen Schulaufsichtsbereiche sind aus den bisherigen Sonderpädagogischen Förder- und Beratungszentren entsprechende Einrichtungen mit Beratung, Diagnostik, Materialausgabe und -pflege aufzubauen.

1.8: Im Schulgesetz wird mit ausdrücklichem Verweis auf die rechtsgültige UN-BRK das individuelle Recht aller Schülerinnen und Schüler ohne Vorbehalte verankert, so dass sie ihre Schulpflicht innerhalb der allgemeinen Schule in größtmöglicher Wohnortnähe absolvieren können. Wohnortnähe kann im Grundschulbereich auch durch Verbundlösungen mehrerer kleiner Grundschulen realisiert werden. Im Sekundarbereich gilt, dass die zulässigen Schulwegzeiten für alle Schülerinnen und Schüler gelten. Das Schulgesetz ist entsprechend zu novellieren.

Das MBS prüft zügig alle die Inklusion berührenden weiteren Gesetze, Regelungen und Verordnungen auf inklusionshinderliche Formulierungen und Festlegungen und setzt inklusionsförderliche Schlussfolgerungen zügig um.

Die entsprechenden nachfolgenden Informationen und Broschüren sind so zu gestalten, dass die Informationen von Eltern, Schülerinnen und Schülern nachvollzogen werden können und sie dem inklusiven Gesamtkonzept entsprechen.

Zu: 2 Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe

2.1: Auf allen Ebenen – vom Land bis zu den Kommunen – sind die politisch Verantwortlichen aufgefordert, sich mit der Entwicklung inklusiver Bildung und Erziehung zu befassen und in diesem Prozess Partizipationsmöglichkeiten vor Ort sicherzustellen.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den öffentlichen Verwaltungen sind so zu qualifizieren, dass sie in der Lage sind, ihr Handeln im Sinne des gesamtgesellschaftlichen Prozesses hin zur inklusiven Gesellschaft zu reflektieren und zu gestalten.

Pädagogische Einrichtungen, insbesondere Kindertageseinrichtungen und Schulen, schaffen im Rahmen der Eltern- und Kinderpartizipation sowie der Konzept- bzw. Schulprogramm-Entwicklung Möglichkeiten für alle Beteiligten, an der Entwicklung inklusiver Erziehung und Bildung mitzuwirken.

2.2: Das MBS identifiziert die Schnittstellen in Bezug auf inklusive Bildung und Erziehung zu den anderen Ministerien und Behörden. Ressortübergreifende Arbeitsgruppen werden unter Einbeziehung von Vertretern der kommunalen Ebene zeitlich befristet eingerichtet. Sie erheben den Ist-Stand an den jeweiligen Schnittstellen und definieren, abgeleitet vom Behindertenpolitischen Maßnahmenpaket, Entwicklungsziele. Darüber hinaus werden in den Arbeitsgruppen Meilensteine, Umsetzungsschritte und Verantwortlichkeiten verabredet.

2.3 Die Landesregierung wird aufgefordert, über den Bundesrat eine Neuregelung der Sozialgesetzbücher anzuregen und sich aktiv an einer solchen zu beteiligen. Ziel ist es, die Sozialgesetze entsprechend den Erfordernissen inklusiver Bildung und Erziehung neu zu gestalten – im Sinne der angemessenen Vorsorge und Unterstützung aus einer Hand.

Bis zum Inkrafttreten der entsprechenden gesetzlichen Regelungen und Verordnungen sind Verfahrensvereinbarungen auf Landesebene bzw. zwischen Land und Kommunen zu treffen und gemeinsame, vorläufige Finanzierungsregelungen zu vereinbaren. Es ist zu vermeiden, dass in dem Übergangszeitraum bis zur gesetzlichen Regelung zusätzliche individuelle finanzielle Belastungen auf Familien zukommen.

2.4 Antragsverfahren auf unterstützende Leistungen, wie z.B. Schulbegleitung, müssen so strukturiert und vereinfacht werden, dass nicht im Blick auf unterschiedliche Diagnosen oder Lernorte immer neue und andere Anträge gestellt werden müssen. Alle Leistungen auch unterschiedlicher Kostenträger sollen regional von den Sorgeberechtigten an einer Stelle beantragt und gebündelt bearbeitet werden.

2.5: Auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städten arbeiten in einer Steuer- bzw. Lenkungsgruppe Vertreterinnen und Vertreter von Politik, Schulverwaltung, Jugendamt, Sozialamt, Gesundheitsbereich, Eltern- und Behindertenvertretungen sowie vom staatlichem Schulamt gemeinsam an einer Weiterentwicklung der regionalen Bildungsinfrastruktur in Richtung Inklusion. Den Landkreisen bzw. kreisfreien Städte kommt mit der Schulentwicklungsplanung eine koordinierende Funktion zu.

2.6: Das Land richtet eine Ombuds-Stelle Inklusion als Anlauf- und Moderationsstelle für Fragen und Konflikte im Rahmen der inklusiven Entwicklung von Erziehung und Bildung ein. Sie wird beim Behindertenbeauftragten des Landes angesiedelt.

Zu: 3 Zur Entwicklung inklusiver Schulen und zur Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen

3.1: Für Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schulstufen und -formen wird ein Coaching-Angebot zur inklusiven Schulentwicklung zur Verfügung gestellt.

3.2: Regelmäßige regionale *Fortbildungen* zur inklusiven Unterrichtsentwicklung werden angeboten, die im Sekundar-I-Bereich schulformübergreifend sind. In die Gestaltung dieser Fortbildungen werden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendhilfe, der Förder- und Beratungszentren einschließlich des Schulpsychologischen Dienstes einbezogen.

3.3: Jede Schule erhält zur Entwicklung ihres Inklusionskonzepts sowie für die erforderlichen *schulinternen Fortbildungen* im Bereich Inklusion / Umgang mit Heterogenität ein Fortbildungsbudget.

3.4: Das Land gewährt *Schulträgern Zuschüsse* zu Bau- und Ausstattungsinvestitionen in den Schulen (Herstellen von Barrierefreiheit, Schulstationen, Ruhe- und Therapieräume, Beratungsräume, Differenzierungsräume).

3.5: Schulbaurichtlinien für ein inklusives Schulsystem sind zu erarbeiten.

3.6: Die Informationen über Möglichkeiten der individuellen Förderung an Grundschulen werden den Eltern spätestens zwei Jahre vor der Einschulung zur Kenntnis gegeben. Erzieherinnen und Erzieher in den Kitas werden dazu entsprechend qualifiziert. Frühförder- und Beratungsstellen, Kinderärzten und Therapeuten werden die notwendigen Informationen zur Verfügung gestellt. Gegebenenfalls erforderliche Förderausschussverfahren werden verbindlich so rechtzeitig abgeschlossen, dass in den Schulen die entsprechende Vorsorge und Vorbereitung getroffen werden können und den Eltern die Sicherheit gegeben wird, auf deren Basis sie sich und ihr Kind auf die Einschulung vorbereiten können.

3.7: Im Sekundarbereich werden in jedem Kreis/jeder kreisfreien Stadt im Einvernehmen von Landkreis/kreisfreier Stadt, Schulträger, staatlichem Schulamt Schulen ausgewählt und bekanntgemacht, die sich (zusätzlich zu ihrer Grundausstattung im Förderbereich LES) für einen oder mehrere weitere Förderschwerpunkte entscheiden. Diese Schulen werden von Landkreis/kreisfreier Stadt, Schulträger und Schulamt entsprechend personell, baulich und sächlich ausgestattet. Grundschulen stellen verbindliche Kontakte zu den weiterführenden Schulen her, welche Kinder mit besonderem Förderbedarf in den gemeinsamen Unterricht übernehmen. Die Fortsetzung des gemeinsamen Unterrichts wird an allen Sekundarstufenschulen durch Fortbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte entwickelt.

3.8: Für die berufliche Orientierung und Einfädung in berufliche Bildung werden den inklusiv unterrichtenden Oberschulen personelle (sonder- und/oder sozialpädagogische) Ressourcen zur Verfügung gestellt.

3.9: Bildungs-, Sozial und Arbeitsministerium richten unter Einbeziehung des Berufsbildungswerks und der Kammern eine gemeinsame Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung der Umsetzung der UN-Konvention für die berufliche Bildung sowie zur Entwicklung von Arbeitsplatzangeboten mit unterstützter Beschäftigung auf dem 1. Arbeitsmarkt ein.

3.10: Perspektivisch ist die inklusive Schule (in Primar- und Sekundarstufen) eine Schule, in der ein rhythmisiertes ganztägiges Angebot für alle gewährleistet ist. Solange dies für einzelne Kinder noch nicht zu verwirklichen ist, stimmen Grundschule und Hort/integrierte Kindertagesbetreuung sowie weitere außerschulische Kooperationspartner im Ganztags bzw. im Sekundarbereich Schule und außerschulische Kooperationspartner ihre pädagogischen Konzepte ab und klären dabei spezifische Bedürfnisse und Unterstützungsnotwendigkeiten dieser Kinder in Abstimmung mit den Eltern und Leistungsträgern. Sie werden dabei vom regionalen Förder- und Beratungszentrum unterstützt.

3.11: Das Kita-Gesetz ist so anzupassen, dass allen Träger von Hort-, Nachmittags- und Ferienbetreuung eine Aufnahme von Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf möglich ist. Die Träger werden verpflichtet, ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entsprechend zu qualifizieren.

3.12: Die Landesregierung wird aufgefordert, sich auf Bundesebene für die Zusammenlegung der Leistungen aus SGB VIII und XII und damit für Leistungen aus einer Hand (sog. Große Lösung) einzusetzen.

3.13: Im BbgSchG wird ausdrücklich der Grundsatz der Inklusion für alle Schulstufen und –formen verankert. Das bedeutet, dass alle Schulen im Rahmen der vom Land vorgegebenen allgemeinen Ziele der Schulform in ihren Leitlinien und Schulprogrammen konkretisieren, was dies für ihre Schule konkret bedeutet. Die zieldifferente Unterrichtung an Gymnasien wird rechtlich ermöglicht, damit bei Konsens aller Zuständigen (Schulleitung, Schul- und Klassenkonferenz, Eltern und Elternvertreter) Inklusion in den jeweiligen Gymnasien ermöglicht wird. Diese Gymnasien werden dann entsprechend ausgestattet.

3.14: Träger freier Schulen werden in alle landes- und regionalbezogenen Maßnahmen zum Ausbau inklusiver Bildung einbezogen, soweit dies in der Zuständigkeit des MBSJ bzw. der öffentlichen Schulträger liegt.

Schulen in freier Trägerschaft erhalten die vergleichbaren Ressourcen für inklusive Bildung wie die staatlichen Schulen.

Sie werden aufgefordert, eigene inklusive Konzepte vorzulegen und in ihren Schulen umzusetzen.

Zu: 4 Entwicklungsperspektiven der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

4.1: Im Sekundarbereich werden in jedem Kreis/jeder kreisfreien Stadt im Einvernehmen von Landkreis/kreisfreier Stadt, Schulträger, staatlichem Schulamt Schulen ausgewählt, die sich (zusätzlich zu ihrer Grundausstattung im Förderbereich LES) für einen oder mehrere weitere Förderschwerpunkte entscheiden. Diese Schulen werden von Landkreis/kreisfreier Stadt, Schulträger und Schulamt entsprechend personell, baulich und sächlich ausgestattet.

Die zusätzliche sonderpädagogische Ausstattung pro Schülerin oder Schüler wird entsprechend der Lehrer/Schüler-Relation von den bisherigen Förderschulen in die allgemeinen Schulen verlagert.

4.2: Der Beirat begrüßt die Absicht der Landesregierung, für alle allgemeinen Schulen eine sonderpädagogische Grundausstattung in Bezug auf LES einzuführen, die sich an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler einer Schule orientiert. Das gegenwärtige Ausstattungsmodell für die inklusiven Grundschulen im Pilotprojekt inklusive Grundschule (für 5% aller Schülerinnen und Schüler je 3,5 LWS bei einer Klassen-Frequenzberechnung von 23) wird jährlich hochwachsend für alle Grundschulen eingeführt. Im Sekundarbereich wird ebenfalls von 5% pro Alterskohorte ausgegangen (einschließlich der Annahme, dass Sprachförderung weniger nötig ist, dagegen Vorbereitung der beruflichen Orientierung zusätzlich stattfindet). Falls die Gymnasien in ihren Schulprogrammen keine Förderung im Bereich LES vorsehen, wird die für Sek I verfügbare Personalressource den übrigen Schulen zur Verfügung gestellt.¹⁹

Begonnen wird – aufwachsend – mit den Klassen 1 und 2 (Schulanfangsphase) und der 7. Klasse.

Parallel dazu werden keine neuen Klassen an den entsprechenden Förderschulen eingerichtet.

Um regionale und soziale Besonderheiten zu berücksichtigen, wird pro Schulaufsichtsbereich ein zusätzlicher Stellen-Pool eingerichtet.

Jede Schule mit sonderpädagogischer Grundausstattung LES sichert durch Personalentwicklung die tatsächliche Kompetenz im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung.

Sie wird durch den Schulträger und das Land bei der Einrichtung der entsprechenden Räumlichkeiten (z. B. einer Schulstation, eines Auszeit-Raums, von Beratungsräumen) unterstützt. Größere Schulen

¹⁹Beispiel: Wenn in einem Schulamtsbereich 50% der Sek-I-Schüler das Gymnasium besuchen und die Gymnasien keine LES-Förderung durchführen, verdoppelt sich logischerweise die 5%-Altersressource auf 10% für die übrigen Schulen, also für die Gesamt- und Oberschulen des Kreises / der kreisfreien Stadt.

richten ein Zentrum unterstützender Pädagogik ein, das neben der sonderpädagogischen Förderung, der Förderung im Bereich Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS), Dyskalkulie, der Begabungsförderung und der Schulsozialarbeit für die innerschulische prozessorientierte Diagnostik, Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte bei Fragen spezifischer Förderung berät und für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Unterstützungseinrichtungen zuständig ist.

4.3: Es wird empfohlen, an allen inklusiven Schulen Schulstationen einzurichten.

4.4: Die Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen (SpFB) werden in Förder- und Beratungsstellen (FBZ) umgewandelt, in die die regional vorhandenen Schulpsychologischen Dienste einbezogen werden.

4.5: Der Beirat begrüßt, dass eine neue Handreichung zur Feststellung eines Förderbedarfs geistige Entwicklung vorliegt. Es muss sichergestellt werden, dass sie nicht nur durch Fortbildung vermittelt, sondern auch tatsächlich landeseinheitlich umgesetzt wird.

Kinder mit Förderbedarf geistige Entwicklung werden, soweit die Sorgeberechtigten dies wünschen, in den zuständigen Grundschulen unterrichtet und erzogen. Dies gilt im Grundsatz auch in der Sekundarstufe. Die Nachmittagsbetreuung wird ermöglicht, wenn dies von den Sorgeberechtigten gewünscht wird.

4.6: In jedem Landkreis bzw. jeder kreisfreien Stadt werden mehrere barrierefreie Grundschulen und mindestens je eine barrierefreie Oberschule / Gesamtschule und je ein Gymnasium vorgehalten bzw. im Einvernehmen von Landkreis/kreisfreier Stadt, Schulträger, staatlichem Schulamt und Schule eingerichtet. Diese Schulen sind nicht nur barrierefrei im Sinne der Brandenburgischen Bauordnung, sondern haben spezielle Räume für die Körperpflege, einen Ruheraum, einen Rollstuhlraum und einen Raum für außerunterrichtliche Therapie.

Wenn Eltern dies wünschen, können Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung auch an anderen allgemeinen Schulen aufgenommen werden.

Die Diagnostischen Teams beraten die Schulen und Eltern unter Einbeziehung der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Die Vereinbarungen über die je individuell unterschiedlichen sächlichen, personellen und weiteren Maßnahmen werden regelmäßig in Zielvereinbarungen gemeinsam ausgewertet und fortgeschrieben.

Der Beirat begrüßt die Erstellung einer Handreichung für diesen Förderschwerpunkt.

4.7: *In jedem Schulaufsichtsbereich* werden, entsprechend der voraussichtlichen Schülerzahl im Förderbereich Hören (0,2% in Orientierung am Bundesdurchschnitt) und in Bezug auf die allgemeine Schülerentwicklung, Lehrkräfte mit der Fachkompetenz Hören für die Beratung, die Diagnostik und die Arbeit mit Kindern vorgehalten. Dabei wird rein rechnerisch von dem jetzigen Bedarf an sonderpädagogischer Kompetenz pro Schülerin oder Schüler ausgegangen.

Auch für den Förderschwerpunkt Hören werden in Zusammenarbeit mit Fachlehrkräften *landeseinheitliche Standards der Diagnostik* entwickelt, durch Fortbildung vermittelt und in der Umsetzung sichergestellt.

4.8: Die *Förderschule Hören in Potsdam* wird zum *landesweiten Förderzentrum* entwickelt. Es ist für die Fortbildung und damit die Sicherung der Fachlichkeit im Bereich Hören zuständig, berät im Bereich fachgerechter Einsatz der Hörtechnik und der technischen Entwicklung, schallschützender Maßnahmen und wirkt an der Standardentwicklung im Förderbereich Hören mit. Es kann Begegnungsmöglichkeiten in Freizeitbereich für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler schaffen. Die Spezialklassen in Eberswalde laufen aus.

Wenn das Förderzentrum Hören eine landesweit wirkende Einrichtung geworden ist, kann die *Trägerschaft* in die des Landes/des MBS übergehen.

Unterricht von Kindern mit Förderschwerpunkt Hören findet perspektivisch in den wohnortnahen allgemeinen Schulen statt. Dafür werden in den Landkreisen/kreisfreien Städten in jeder Schulstufe und Schulart einzelne allgemeine Schulen im Einvernehmen von Landkreis/kreisfreier Stadt, Schulträger, staatlichem Schulamt und Schule ausgewählt, die Erfahrungen in allen Fragen der entsprechenden Unterrichtung und Förderung bündeln und dafür personell, räumlich und sächlich ausgestattet werden.

4.9: Das MBS setzt eine *Arbeitsgruppe Hören* unter Einbeziehung der für Frühförderung Hören zuständigen Einrichtungen ein, an der Personen/Institutionen mitwirken, die selbst betroffen sind, die als Lehrkräfte Fördererfahrungen im Gemeinsamen Unterricht (GU) haben, die Gebärdensprache beherrschen und für Beratung und Planung im Förderbereich Hören zuständig sind.

4.10: Wie im Förderschwerpunkt Hören wird auch im Förderschwerpunkt Sehen die *Fachkompetenz Sehen für Beratung, Diagnostik und Förderung in den Schulamtsbereichen* regional vorgehalten. Der Unterricht findet in den wohnortnahen allgemeinen Schulen statt. Dafür werden in den Landkreisen/kreisfreien Städten in jeder Schulstufe und Schulart im Einvernehmen von Landkreis/ kreisfreier Stadt, Schulträger, staatlichem Schulamt und Schule einzelne allgemeine Schulen (einschließlich Gymnasien) ausgewählt, die Erfahrungen in allen Fragen der entsprechenden Unterrichtung und Förderung bündeln und dafür personell, räumlich und sächlich ausgestattet werden.

4.11: Das Land richtet eine *dauerhafte Arbeitsgruppe Förderbereich Sehen* unter Einbeziehung der für Frühförderung Sehen zuständigen Einrichtungen ein, an der Personen/Institutionen mitwirken, die selbst betroffen sind, die als Erzieherinnen und Lehrkräfte Fördererfahrungen im gemeinsamen Unterricht (GU) haben und die für Beratung und Planung im Förderbereich Sehen zuständig sind.

4.12: Die *Förderschule Sehen in Königs Wusterhausen* wird zügig in ein Kompetenzzentrum Sehen umgewandelt. Es ist für die Fortbildung und damit die Fachlichkeit zuständig, wirkt an der Standardisierung der Diagnostik mit, übernimmt zentrale Aufgaben der Medienpflege, berät in baulich-räumlichen und anderen fachlichen Fragen und nimmt an der landesweiten Arbeitsgruppe Förderbereich Sehen teil. Das Kompetenzzentrum baut sich als Ressourcenzentrum für förderschwerpunktbezogene Materialien aus. Überdies kann es als Kompetenzzentrum auch zu einem Begegnungsort, z. B. an Wochenenden oder in Ferienfreizeiten, entwickelt werden. Die langjährigen Erfahrungen mit dem Kompetenzzentrum Sehen in Schleswig-Holstein werden bei der Umwandlung einbezogen. Die gymnasiale Oberstufe läuft umgehend aus; gleichzeitig werden individuelle, wohnortnahe Lösungen an Gymnasien bzw. Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe für in die GOST übergehende Schülerinnen und Schüler mit Sehbehinderungen geschaffen.

Wenn das Kompetenzzentrum Sehen keine Schülerinnen und Schüler mehr unterrichtet, geht die Einrichtung in die *Trägerschaft* des Landes über.

Zu: 5 Diagnostik an inklusiven Schulen und Konsequenzen für den Ressourceneinsatz

5.1: Es wird empfohlen, ein differenziertes System begleitender Diagnostik und Förderung einzuführen:

1. Für den inklusiven Unterricht werden eine den Lernprozess begleitende pädagogische Diagnostik und eine kontinuierliche Dokumentation der Lernentwicklung verpflichtend, damit der Unterricht auf der Basis der gemeinsamen Lehrpläne sowie der individuellen Förderpläne gestaltet werden kann.
2. Alle Schülerinnen und Schüler werden in der Schulanfangsphase/zu Beginn einer neuen Jahrgangsstufe Lernstandserhebungen unterzogen, um frühzeitig diejenigen Kinder zu erfassen, welche zusätzliche Unterstützung benötigen.

3. In der Schulanfangsphase liegt darüber hinaus auch der Fokus auf der frühzeitigen Identifikation von besonderen Begabungen sowie von Teilleistungsschwächen, um Unterstützung bedarfsgerecht planen zu können.
4. Bei Schülerinnen und Schülern, die im Ergebnis von Screenings oder in Lernstandanalysen zusätzliche Unterstützung erhalten, liegt ein verstärkter Fokus auf der Analyse der individuellen Lernfortschritte. Die Lehrkraft nutzt die diagnostischen Informationen zur Überprüfung der Erfolge der individuellen Fördermaßnahmen und passt diese dementsprechend an.
5. Bei Schülerinnen und Schülern, die mittelfristig nicht adäquat von den individuellen Fördermaßnahmen profitieren, erfolgt eine Intensivierung der Förderung bzw. eine Planung der Verstärkung der Fördermaßnahmen. Dazu kann eine Differenzialdiagnostik erforderlich werden, die auch standardisierte Tests zur Erfassung der kognitiven, sozial-emotionalen, sprachlichen, motorischen und rezeptiven Kompetenzen umfassen kann (vgl. Matthes 2000, Probst/Euker 2011, Huber/Grosche 2012)
6. Die Befähigung zur Lernprozessdiagnose und –beobachtung sowie die Entwicklung individueller Lern- und Entwicklungspläne ist in allen Phasen der Lehrerbildung Gegenstand der Professionalisierung.
7. Für die diagnostischen Aufgaben des inklusiven Unterrichts erhält die Schule entsprechende Zeitkontingente zur schulinternen Zuordnung für einzelne Lehrkräfte.
8. Spezifische Bedarfe, wie zum Beispiel Pflegebedarf durch Integrationshelfer oder Förderbedarf in speziellen Lernbereichen werden weiterhin im Einzelfall diagnostisch erhoben und sind mit den dokumentierten Lernbedürfnissen und Unterstützungsbedürfnissen der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers zu begründen.
9. Die Eltern bzw. Sorgeberechtigten sind in alle Prozesse transparent einzubeziehen. Vor abschließenden Entscheidungen sind sie zu hören; Gutachten und Protokolle aus Feststellungs- bzw. diagnostischen Verfahren sind ihnen rechtzeitig vor notwendigen Entscheidungen zur Verfügung zu stellen.

Zu: 6 Curriculare Entwicklungen, Leistungsbewertungen und Abschlüsse

6.1: Die vorhandenen Rahmenlehrpläne werden in einem inklusiven kompetenzorientierten Rahmenlehrplanwerk vereinigt. Durch die Diagnose individueller Lernstände und die Entwicklung individualisierter Fördermaßnahmen und Bewertungen kann in einem ersten Schritt der Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Förderschule für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen abgeschafft werden. In einem zweiten Schritt erfolgt die Entwicklung eines inklusiven, kompetenzorientierten Rahmenlehrplans für alle Schülerinnen und Schüler, einschließlich des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes „geistige Entwicklung“.

6.2: Die Möglichkeit der Schulen, Leistungen von allen Schülerinnen und Schülern nicht mit Ziffernzensuren, sondern mit einer verbalen kompetenzbasierten Rückmeldung zu beurteilen wird (schrittweise) bis zum 8. Jahrgang erweitert.
So lange die Schülerinnen und Schüler, welche zieldifferent unterrichtet werden, Klassen besuchen, in denen alle Mitschülerinnen und Mitschüler Ziffernzensuren erhalten, sollten die zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler bei Klassenarbeiten und auf den Zeugnissen zusätzlich zu der kompetenzorientierten verbalen Beurteilung auch Ziffernnoten erhalten mit dem jeweiligen Zusatz: „Die Bewertung ist an den individuellen Lernzielen orientiert.“

6.3: Die Lehrkräfte werden durch Fortbildungen qualifiziert, Leistungen individuell und kompetenzorientiert zu bewerten, Lernentwicklungen kontinuierlich zu dokumentieren und daraus individuelle

Lern- und Entwicklungspläne abzuleiten. Vorrang hat dabei die Beschreibung von Stärken und erreichten Kompetenzen. Entsprechende Module werden auch in die Lehrerbildung aufgenommen.

6.4: Der Terminus „Nachteilsausgleich“ wird durch „angemessene Vorkehrungen“ ersetzt sowie formal und pädagogisch entsprechend ausgestaltet.

6.5: Das MBS prüft die Möglichkeiten, dass bei Einhaltung des Gleichbehandlungsgebotes Schulabschlüsse so definiert und formuliert werden können, dass sie zur kompetenzorientierten, wertschätzenden Grundlage für den weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg werden.

Zu: 7 Personal im Inklusionsprozess

7.1: Das MBS erarbeitet in Abstimmung mit den anderen Leistungsträgern Regelungen, die die Koordination für alle in der Schule beschäftigten bzw. tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der (erweiterten) Schulleitung bündeln.

7.2: Die Leitung einer Schule wird schulgesetzlich um Verantwortliche mit entsprechenden Abminderungsstunden für besondere Förderung/Inklusionspädagogik und Ganztage erweitert. Entsprechende Aufgabenbeschreibungen und Beratungszeiten werden in den Stellenbeschreibungen verankert.

7.3: In der Arbeitsplatzbeschreibung und Arbeitszeitberechnung aller Lehrkräfte und pädagogischer Fachkräfte einer Schule werden Zeiten für notwendige Teambesprechungen zur Vorbereitung und Reflexion inklusiven Unterrichts berücksichtigt. Die Einzelschulen führen einen wöchentlichen Planungs- und Besprechungstermin in ihren Jahrgangsteams durch, an dem auch die weiteren in diesem Jahrgang tätigen Personen (Schulsozialarbeiter, Sonderpädagogen, Integrationshelfer u.a.) teilnehmen.

7.4: Jede Schule erhält eine verlässliche Grundausrüstung sonderpädagogischer Kompetenz nach Maßgabe der gesamten Schülerzahl und Sozialindices, in kleineren Schulen ggf. auch im Verbund. Dabei ist darauf zu achten, dass diese zusätzlichen Kräfte nicht an mehr als zwei Schulen tätig sind.

7.5: Schulsozialarbeit wird im Schulgesetz verankert.
Der Auftrag, das Leistungsspektrum und die Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit sind zu beschreiben. Eine angemessene personelle, sächliche und räumliche Grundausrüstung wird für jede inklusive Ganztageschule zur Verfügung gestellt.

7.6 Das MBS initiiert zusammen mit dem MASF eine Bundesratsinitiative zur Novellierung der Sozialgesetzbücher VIII und XII mit dem Ziel, Schulen Pool-Zuweisungen zu ermöglichen, so dass der Einsatz von Klassenassistenten anstelle individueller Einzelfallhelfer ermöglicht wird.
Für die Übergangszeit bis zu einer Neuregelung der SGB wird das Antragsverfahren so vereinfacht, dass unabhängig von der Leistung nach SGB VIII oder SGB XII ein einheitlicher Antrag gestellt werden kann.

7.7 Das MBS erarbeitet gemeinsam mit den anderen zuständigen Ressorts eine detaillierte Aufgabenbeschreibung der Personen, die in der Schule unterstützend tätig sind. Auf der Grundlage dieser Aufgabenbeschreibungen wird die Dienstaufsicht bestimmt und werden Qualifizierungsprogramme, differenziert nach der jeweiligen Art des Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler, entwickelt und mit den Leistungsträgern vereinbart.

Zu: 8 Finanzierungsfragen für unterschiedliche Kostenträger

8.1: Das MBS und die kommunalen Spitzenverbände im Land Brandenburg (Landkreistag und Städte- und Gemeindebund) stellen in Zusammenarbeit mit weiteren relevanten Kostenträgern in mehreren Landkreisen und Städten im zweijährigen Rhythmus eine Übersicht der Gesamtkosten der Beschulung von Kindern mit Behinderungen bzw. mit Förderbedarf in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht dar. Sie gehen dabei jeweils von einer Ist-Erhebung aus. Die dabei zugrunde gelegten Parameter werden gemeinsam vereinbart und sind öffentlich transparent. Die langfristigen Entwicklungen der regionalen Schülerzahlen werden dabei einbezogen.

8.2: Der Schullastenausgleich, der bisher für diagnostizierte Kinder der Förderbereiche LES zur Verfügung gestellt wurde, wird künftig in gleicher Höhe analog der vom Beirat empfohlenen sonderpädagogischen Grundausstattung den Schulen ohne individuelle Zuordnung gewährt. Das Gemeindefinanzierungs-Ausgleichsgesetz ist entsprechend zu novellieren. Bis zu einer rechtsgültigen Novellierung werden die entsprechenden Mittel ohne Einzelnachweis den Kommunen für die inklusiv arbeitenden Schulen zur Verfügung gestellt.

10 Literatur

- AG Kita des Runden Tisches: Empfehlungen für Kindertagesstätten auf dem Weg zu echter und gelebter Inklusion. Stand 29. 5. 2013.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, Allgemeinbildende Schulen im Land Brandenburg 2010/11, SB B I 9 – j/ 10, 2011.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg: Allgemeinbildende Schulen im Land Brandenburg 2011/12, SB B I 1 – j01/11, 2012.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg: Statistischer Bericht A I 08-09, Mai 2010.
- Begemann, Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970.
- Bellarmy, C. / Zermatten, J. / Kirchschräger, P. / Kirchschräger, Th (Ed.): Realizing the Rights of the Child. University of Zurich: rüffer & rub 2007.
- Dietze, T.: Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Zeitschrift für empirische Grundschulforschung, H. 1/2013, 34-44.
- Fischer, H. / Holtappels, H.-G. / Klieme, E. / Rauschenbach, Th. / Stecher, L. / Zürchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule. Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Weinheim und Basel: Beltz 2011.
- Hegarty, S.: Resources. In: OECD (Ed.): integrated Students with special Needs into Mainstreaming Schools. OECD: Paris 1995, 77-81.
- Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag 1997.
- Huber, C./Grosche, M. (2012): Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 8, 312-321.
- Ingenkamp, K./Lissmann, U. (2005): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim: Beltz.
- Klemm, K.: Inklusion und Exklusion im Zeitverlauf 2001 bis 2013. Datenauswertung auf der Grundlage der KMK-Zahlen, Skript Februar 2014.
- KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Stat. Veröff. Nr. 196, Febr. 2012, Berlin 2011.
- König, A.: Ganzheitliches Bildungsverständnis als Schlüssel zur Inklusion. Chancen des Elementarbereichs als Ort gemeinsamen Lernens. In: Gemeinsam Leben, 21/4, 2013, 196-205.

- Kron, M.: Barrierefreie Passagen in inklusiver Erziehung und Bildung. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Klett Kallmeyer 2012, 101-114.
- Leigemann, R. / Fries, A.: Die Entwicklung der Schülerschaft an Förderzentren körperliche und motorische Entwicklungen in Bayern. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung und weiterer Untersuchungen in den Jahren 2004 bis 2008. In: Z. f. Heilpädagogik (60), 2009, 213-223.
- Landkreis Potsdam-Mittelmark: Modell- und Hochrechnung zur Ermittlung der Kosten inklusiver Beschulung am Beispiel der Grundschule Brück. Fachbereich Soziales, Jugend, Schule und Gesundheit, August 2013.
http://www.kobranet.de/kobranet/freitext/1219/ModellrechnungInklusion_Methodik_August2013.pdf
- Liebers, K./Seifert, C. (2012): Assessmentkonzepte für die inklusive Schule - eine Bestandsaufnahme. in: Karge, S. / Liebers, K. / Puhr, K. (Hrsg.): Diagnostik und Didaktik in heterogenen Lerngruppen. Zeitschrift für Inklusion Online, Ausgabe 3/2012. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/166/156>, 2012.
- Matthes, G. (2000): Förderdiagnostik und Förderplanung – ein Modell. In: Mutzeck, W. (Hrsg.), Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim: Beltz, 84-96.
- Meijer, C. J.W. (Hrsg.): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Staaten. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, 1999.
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (Hrsg.): Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg. Potsdam Dezember 2011.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Herkunft der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung, Sehen und Hören an öff. und freien Schulen nach Landkreisen und kreisfreien Städten (nur Brandenburger Schüler). Ref. 25, Mai 2013 (b).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: (Hrsg.): Schule für alle. Entwicklung und Umsetzung der inklusiven Bildung im Land Brandenburg. Erste Bilanz und Ausblick. Potsdam Mai 2013.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung, Sehen, Hören, geistige Entwicklung, Autismus, Ref. 32, Juni 2013 (a).
- Montag-Stiftung: Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Seelze: Friedrich 2012.
- Opp, G. / Fingerle, M. (Hrsg.): Resilienz – wie Kinder schwierige Lebenssituationen meistern. 2. Neubearb. Auflage, München: Reinhardt.
- Prenzel, A.: Humane und entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, 175-183.
- Prenzel, A.: Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt/M: Grundschulverband. 2013.
- Preuss-Lausitz, U.: Brandenburg auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung bis 2020. Analyse und Empfehlungen zur Umsetzung. Potsdam: Fraktion Bündnis90/Die Grünen im Brandenburger Landtag, 2011.
- Preuss-Lausitz, U.: Inklusionsentwicklung in Deutschland unter Aspekten von Gerechtigkeit, Effektivität und Schulentwicklung. Vorlage für die Expertenkommission Inklusion der Deutschen UNESCO-Kommission, März 2013.
- Preuss-Lausitz, U.: Muss eine inklusive ‚Schule für alle‘ die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben? In: Brodkorb, M. / Koch, K. (Hrsg.): Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2012, 19-47.
- Preuss-Lausitz, U.: Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In: Eberswein, H. / Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 7. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz 2009, 514-524.

- Probst, H./Euker, N.: Pädagogische Testdiagnostik für die inklusive Schule. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer 2011, 195-205.
- Rademacher, H. /Altenburg-van-Dieken, M. (Hrsg.): Konzepte zur Gewaltprävention in Schulen. Berlin 2011.
- Schnell, I. / Sander, A. / Federolf, C. (Hrsg.): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011.
- Schöler, J.: Einzelfallhelfer in Ihrem Unterricht – eine Chance für alle Schüler; Stuttgart - RAABE-Verlag, 2011 - Grundlagenwerk (Lehrkräfte): Auf dem Weg zur inklusiven Schule; Teil I, B.2.
- Schöler, J. und Petzold, K.: Unterstützung für alle – Einzelfallhilfe in Ihrem Unterricht. Stuttgart - RAABE-Verlag, 2013 - Grundlagenwerk (Lehrkräfte): Auf dem Weg zur inklusiven Grundschule, Teil I, B4.
- Speck, O.: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2011
- Walter-Klose, Chr.: Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Oberhausen: Athena 2012.
- Watkins, A. (Hrsg.) (2007): Assessment in inklusiven Schulen. Bildungspolitische und praxisorientierte Aspekte. European Agency for Development in Special Needs Education. Odense, Middelfart: Europ. Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung.
- Werthem, K.v.: Knotenpunkt Schulstation. Bildung im Zusammenhang von Familie, Schule und Jugendhilfe. Saarbrücken 2007.
- Winter, G. / Göppel, R.: Trainingsraum für Störer? In: Pädagogik (63), 2011, 46-47.
- Wocken, H.: Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderung. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Z. f. Heilpädagogik (51), H. 12/2000, 492-503.

10 Tabellenanhang

Tabelle 1: Entwicklung der Förderquote, der Förderschulquote und der Integrationsquote seit 1996/1997 bis 2013/2014 in Brandenburg

	1996/97	1999/00	2005/06	2008/09	2012/13	2013/14
Förderquote	5,44	6,16	8,18	8,51	8,04	7,95
Förderschulquote	4,68	5,14	6,14	5,41	4,66	4,46
Integrationsquote (GU-Quote)	0,76	1,02	2,04	3,10	3,38	3,49
Datengrundlage: Schuldatenerhebungen des M.BJS seit 1996/1997						

Tabelle 2: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt und ihr Anteil an der Gesamtschülerzahl nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2012/2013 - Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft

Datengrundlage: Schuldatenerhebung des M.BJS 2012/2013						
Förderschwerpunkt	Gemeinsamer Unterricht (Integration)		Förderschule (Exklusion)		Gesamt	
	2012/13		2012/13		2012/13	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Lernen	2.142	1,06	5.300	2,63	7.442	3,69
Emotionale und soziale Entwicklung	2.381	1,18	394	0,20	2.775	1,38
Sprache	871	0,43	288	0,14	1.159	0,58
Zwischensumme LES	5.394	2,68	5.982	2,97	11.376	5,64
Körperl.u.motorische Entwicklung	678	0,34	204	0,10	882	0,44
Hören	328	0,16	247	0,12	575	0,29
Sehen	123	0,06	82	0,04	205	0,10
Geistige Entwicklung	285	0,14	2.872	1,42	3.157	1,57
insgesamt	6.808	3,38	9.387	4,66	16.195	8,04
Die prozentualen Anteile beziehen sich auf die Schüler in den Jahrgangsstufen 1-10 und die Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt "geistige Entwicklung".						

Tabelle 3: Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt -davon an Förderschulen oder im gemeinsamen Unterricht - und ihr Anteil an der Gesamtschülerzahl²⁰ nach Kreisen (Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft)

Datengrundlage: Schuldatenerhebung des MIBJS 2012/13							
Kreis	Gesamtschülerzahl	darunter mit sopä.		davon			
		Förderschwerpunkt (Förderquoten)		an Förderschulen (Exklusion)		im gemeinsamen Unterricht (Integration)	
		abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Brandenburg an der Havel	5426	488	8,99	247	4,55	241	4,44
Cottbus	7772	756	9,73	455	5,85	301	3,87
Frankfurt (Oder)	4934	412	8,35	268	5,43	144	2,92
Potsdam	16009	1162	7,26	708	4,42	454	2,84
Barnim	13968	1586	11,35	859	6,15	727	5,20
Dahme-Spreewald	13119	932	7,10	552	4,21	380	2,90
Elbe-Elster	8259	670	8,11	432	5,23	238	2,88
Havelland	14158	885	6,25	380	2,68	505	3,57
Märkisch-Oderland	14742	1286	8,72	800	5,43	486	3,30
Oberhavel	17781	1020	5,74	508	2,86	512	2,88
Oberspreewald-Lausitz	7989	575	7,20	389	4,87	186	2,33
Oder-Spree	14508	1397	9,63	899	6,20	498	3,43
Ostprignitz-Ruppin	8169	641	7,85	419	5,13	222	2,72
Potsdam-Mittelmark	17301	998	5,77	419	2,42	579	3,35
Prignitz	5736	570	9,94	395	6,89	175	3,05
Spree-Neiße	8270	557	6,74	272	3,29	285	3,45
Teltow-Fläming	13355	844	6,32	599	4,49	245	1,83
Uckermark	10050	1416	14,09	786	7,82	630	6,27
Land insg.	201546	16195	8,04	9387	4,66	6808	3,38

Tabelle 4: Demografische Entwicklung und sonderpädagogischer Förderbedarf

Tab. 4.1: Land Brandenburg: Geburtenentwicklung und -prognosen 1991 bis 2030

Jahr	1991	1993	2000	2010	2015	2020	2030
Geburten	17.215	12.240	17.690	19.000	17.500	14.700	9.900

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg SB A II-j/09 (1991-2000), übrige A I 8 – 11, Mai 2012.

Aus dieser langfristigen Perspektive geht hervor, dass bis 2015 mit einem Zuwachs an Grundschulern, später an Sekundarschülern zu rechnen ist, danach jedoch von einem erneuten Rückgang der Schülerinnen und Schüler auszugehen ist. Für 2030 werden für Brandenburg fast nur noch halb so viel Geburten im Vergleich zu 1991 und 2010 prognostiziert.

Der Landesdurchschnitt verdeckt jedoch *starke regionale Unterschiede*. Das bedeutet, dass auch der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mittelfristig nicht nur insgesamt sinkt, sondern regional in unterschiedlicher Weise. In der folgenden Projektion werden die regionalen Geburtenprognosezahlen für 2015 als Grundlage gewählt, um Schätzungen für den Einschulungsjahrgang 2021 pro gesamten Landkreis bzw. kreisfreie Stadt vornehmen zu können.

Als Förderquoten werden die Vorgaben für den Förderbereich LES der Pilotschulen (5%) und für alle übrigen Förderbereiche zusammen 2% zugrunde gelegt; sie liegen damit zusammen über dem Bundesdurchschnitt von 6,6% (KMK 2014, S. XVI²¹). Die Verteilung der Förderschwerpunkte außerhalb LES entspricht der gegenwärtigen Brandenburger Verteilung und weicht nur im Bereich geistige Entwicklung leicht nach oben vom Bundesdurchschnitt ab.

²⁰ Die Gesamtschülerzahl ist die Summe der Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 (ohne ZBW) und der Schüler an den Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt "geistige Entwicklung".

²¹ KMK: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012, Nr. 202, Februar 2014.

Tab. 4.2 Projektion: Sonderpädagogisch zu fördernde Schüler/innen (SEN²²) in den Landkreisen und kreisfreien Städten des Geburtsjahrgangs 2015, Einschulung 2021

Kreisfreie Stadt / Landkreis	Geburtenprognose 2015 in Tsd.	Alle SEN 7%	LES 5%	Geistige Entw. 1,2%	Körperl. Entw. 0,5%	Sehen 0,1%	Hören 0,2%
Brandenburg	0,6	42	30	7	3	0,6	1,2
Cottbus	0,8	49	40	9,5	4	0,8	1,6
Frankfurt/O	0,5	35	25	6	3,5	0,5	1,0
Potsdam	1,9	133	95	23	9,5	1,9	3,8
Barnim	1,3	91	65	15,5	6,5	1,3	2,6
Dahme-Spreewald	1,2	84	60	14,5	6	1,2	2,4
Elbe-Elster	0,6	42	30	7	3	0,6	1,2
Havelland	1,1	77	55	13	5,5	1,1	2,2
Märkisch-Oderland	1,3	91	65	15,5	6,5	1,3	2,6
Oberhavel	1,4	98	70	17	7	1,4	2,8
Oberspreewald-L.	0,7	49	35	8,5	3,5	0,7	1,4
Oder-Spree	1,2	84	60	14,5	6	1,2	2,4
Ostprignitz-Ruppin	0,6	42	30	7	3	0,6	1,2
Potsdam-Mittelmark	1,4	98	70	17	7	1,4	2,8
Prignitz	0,5	35	25	6	2,5	0,5	1,0
Spree-Neiße	0,7	49	35	8,5	3,5	0,7	1,4
Teltow-Fläming	1,2	84	60	14,5	6	1,2	2,4
Uckermark	0,8	56	40	9,5	4	0,8	1,6
Land Brandenburg	17,5	1225	875	210	87,5	17,5	35

Quelle: Geburtenprognosen: Landesamt für Statistik Berlin-Brandenburg, Statistischer Bericht A I 08-11, Mai 2012. Für Förderbedarfe eigene Berechnung.

²² Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (students with special educational needs).