

Stellungnahme zu den Empfehlungen des wissenschaftlichen Beirats
 „Zur Inklusionsentwicklung im Land Brandenburg bis 2020. Empfehlungen des Beirats ‚Inklusive Bildung‘ beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg“¹

Der wissenschaftliche Beirat „Inklusive Bildung“ konstituierte sich im Oktober 2011 auf Einladung von Bildungsministerin Martina Münch in Potsdam. Ihm gehörten zehn Experten auf dem Gebiet der inklusiven Bildung an. Sprecher waren Wilfried Steinert und Ulf Preuß-Lausitz. Die vom Expertenrat verfassten „Empfehlungen ...“ sollten die Aufgaben der Entwicklung einer „Schule für alle“ für die Zeit bis 2020 zusammenführen. Das Ergebnis wurde der Öffentlichkeit am 4. April 2014 vorgestellt. Es umfasst 50 Seiten und gliedert sich in folgende Abschnitte:

1. *Zukunftsfähigkeit der Brandenburger Schulen auf dem Weg zur Inklusion*
2. *Die gesellschaftliche Bedeutung*
3. *Zur Entwicklung inklusiver Schulen und zur Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen*
4. *Entwicklungsperspektiven der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte*
5. *Diagnostik an inklusiven Schulen und Konsequenzen für den Ressourceneinsatz*
6. *Curriculare Entwicklungen, Leistungsbewertungen und Abschlüsse*
7. *Personalentwicklung*
8. *Finanzierungsfragen für unterschiedliche Kostenträger*

Jeder Abschnitt führt zu konkreten Empfehlungen. Zum Beispiel gilt die Empfehlung 1.1 den Schulen: „1.1: Alle Schulen erweitern und konkretisieren ihr Leitbild bezüglich der Frage, wie mit der Vielfalt der Heranwachsenden in Erziehung und Lernen umgegangen wird. Leitbild und Schulprogramm werden auf der Homepage der Schule veröffentlicht.“² Viele der insgesamt 53 Empfehlungen richten sich an das MBS, die Landkreise bzw. kreisfreien Städte als Träger der Schulentwicklung, die Landesregierung. Bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse dankte die Bildungsministerin Münch den Mitgliedern des Gremiums für ihre Arbeit und meinte: „Die Empfehlungen bestätigen vieles, was wir in den vergangenen Jahren bereits umgesetzt haben und zeigen erneut: Die Umsetzung einer ‚Schule für alle‘ ist ein langer Prozess, der eine breite gesellschaftliche Beteiligung und eine engagierte Diskussion aller Akteure braucht. Wir werden die Empfehlungen des Beirats intensiv auswerten und mit allen Partnern gründlich diskutieren. Die Empfehlungen sind eine wichtige Entscheidungshilfe zur weiteren Entwicklung von Inklusion und machen deutlich, dass die erfolgreiche Umsetzung einer ‚Schule für alle‘ nur gelingen kann, wenn alle Beteiligten und Partner auf kommunaler, Landes- und Bundes-Ebene ihren Teil dazu beitragen.“³

In meinem Diskussionsbeitrag möchte ich auf die folgenden Punkte eingehen:

- | | |
|--|----|
| 1. Ziel und Methodologie der Arbeit des Beirates | 2 |
| 2. Erhöhte Förderquote - stagnierende Förderschulquote: Was sagen die Daten aus? | 2 |
| 3. Gestattet eine sonderpädagogische Grundausstattung den Verzicht auf neue Förderklassen? | 4 |
| 4. Soll die individuelle Zuweisung einer sonderpädagogischen Förderung in den Schwerpunkten L, E und S abgeschafft werden? | 7 |
| 5. Reichen die Schlussfolgerungen zum Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung aus? | 8 |
| 6. Ist die förderdiagnostische Lernbeobachtung ein Auslaufmodell? | 9 |
| 7. Wie soll die Diagnostik an inklusiven Schulen weiter entwickelt werden? | 10 |
| 8. Welche Aufgaben sollen sonderpädagogische Lehrkräfte erfüllen? | 12 |
| 9. Zusammenfassung | 14 |

¹ http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/der_weg/wissenschaftlicher_beirat/Empfehlungen_wissensch._Beirat_31.3.14.pdf

² Zitate aus den Empfehlungen „Zur Inklusionsentwicklung im Land Brandenburg ...“ werden kursiv gedruckt.

³ <http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.360092.de> (Zugriff 6.04.2014)

1. Ziel und Methodologie der Arbeit des Beirates

Das Ziel der Empfehlungen besteht in der Entwicklung eines Bildungssystems ohne soziale Selektivität. Dabei begrenzen die Autoren ihr Anliegen auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen, die behindert oder von Behinderung bedroht sind. Sie verwenden einen prozessualen und sozialen Behinderebegriff, wonach Behinderung in der Wechselwirkung von individuellen Voraussetzungen und Umfeldbedingungen entsteht, etwa als Ergebnis sozialer Isolationsprozesse, mangelnder Anregungen und fehlender Anerkennung. Die Autoren stützen sich auf die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die vom Bundestag mit Zustimmung des Bundesrates in den Gesetzesrang erhoben wurde⁴. Sie begründen ihre Empfehlungen mit Daten zur Entwicklung der Schülerzahlen, Förderquoten, Förderschulquoten und weiteren beschreibenden und prognostischen Daten. Der Expertenrat formuliert kurze Arbeitsstandpunkte, sieht seine Aufgabe aber nicht in der Problemdiskussion und Variantenerwägung.

Stellungnahme: Dem Anliegen der Empfehlungen und den von der BRK ausgehenden Arbeitsstandpunkten ist selbstverständlich zuzustimmen. Jedoch hätte der Expertenrat sich durchaus mit Varianten von praktischen Schlussfolgerungen beschäftigen und diese argumentativ unterlegen sollen (Vor- und Nachteile, Chancen und Grenzen). Stattdessen werden die „*Empfehlungen ...*“ so formuliert und präsentiert, als gäbe es nur den Weg, den die Autoren vorschlagen.

In den Regionalkonferenzen des Landes und weiteren Beratungen, die der Bildung des Expertenrates vorausgingen, sowie in schulpraktischen und wissenschaftlichen Projekten sind Varianten und Möglichkeiten herausgearbeitet worden, die in den „*Empfehlungen*“ kaum eine Rolle spielen.

Wie breit der Rahmen für Entwicklungswege ist, wird im Beschluss der KMK (vom 20.10.2011) „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“⁵ deutlich, unter anderem mit folgenden Formulierungen: „Sonderpädagogische Unterstützungssysteme entwickeln je nach den Gegebenheiten der Region oder des Bildungssystems länderspezifisch unterschiedliche Profile. Sie tragen einer fachlichen und organisatorischen Weiterentwicklung sonderpädagogischer Bildung, Beratung und Unterstützung Rechnung. Diese können als regionale oder überregionale Einrichtungen einzelne oder mehrere Förderschwerpunkte umfassen und die präventiven, inklusiven und kooperativen Formen fachgerecht unterstützen“ (S. 16). „Inklusiver Unterricht beinhaltet Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung, um flexibel und angemessen auf die Erfordernisse der Lerngruppe mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen eingehen zu können, und schließt personelle Überlegungen für die Unterrichtsgestaltung ein“ (S. 9).

Wenn wir danach fragen, wo sich die „*Empfehlungen ...*“ des Beirates innerhalb des Rahmenkonzepts der KMK positionieren, so stellen wir unter anderem fest, dass die Autoren die äußere Differenzierung zurückdrängen und von der Herausbildung neuer Formen spezifischer Unterrichtung (auch zeitweilig) eher abraten.

2. Erhöhte Förderquote - stagnierende Förderschulquote: Was sagen die Daten aus?

Die „*Empfehlungen ...*“ stützen sich auf allgemein zugängliche statistische Daten, unter anderem die *Förderquote*, die *Förderschulquote* und die *Integrationsquote*. Laut Tabelle 1 des Anhangs⁶ betrug die Förderquote 2013/14 7,95 Prozent, die Förderschulquote 4,46 Prozent und die Integrationsquote (GU-Quote) 3,49 Prozent. Tabelle 2 des Tabellenanhangs schlüsselt die Förderschulquote auf. 2012/13 besuchten in Brandenburg⁷

⁴ Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Vom 21. Dezember 2008

⁵ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

⁶ Als Datengrundlage wurde auf S. 48 angegeben: „Schuldatenerhebungen des MBS seit 1996/1997“

⁷ Siehe „*Empfehlungen ...*“, Anhang, Tabelle 2, S. 48.

- 2,63 Prozent aller Schüler eine Klasse in einer Förderschule zum Förderschwerpunkt „Lernen“,
- 0,20 Prozent aller Schüler eine Förderschulklasse zum Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“,
- 0,14 Prozent aller Schüler eine Förderschulklasse zum Schwerpunkt „Sprache“,
- 1,42 Prozent aller Schüler eine Förderschulklasse zum Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“.

Die „Empfehlungen ...“ stellen fest, Brandenburg sei „mit einer Integrationsquote von 42 % zusammen mit Bremen, Schleswig-Holstein, Hamburg, Berlin und dem Saarland im bundesweiten Vergleich auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung am weitesten vorangeschritten“ (S. 5). Gesprochen wird von einem „kontinuierlicher Ausbau der gemeinsamen Unterrichtung“ (ebenda).

Die Entwicklung der Förderschulquote bewerten die Autoren wie folgt: „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“ (S. 5). Auch auf S. 17 heißt es: „Zugleich ist festzustellen, dass trotz Zunahme des gemeinsamen Unterrichts (GU) im Bereich LES der entsprechende Rückgang in den Förderschulen nicht eintrat.“

Stellungnahme: Förderquoten, Förderschulquoten und Integrationsquoten sind wichtige Grundlagen bildungspolitischer Entscheidungen. Die Autoren ziehen diese Daten als Entscheidungsgrundlage heran. Aufgrund der Bedeutung der Daten differenziere ich sie an dieser Stelle ein Stück weiter.

Erstens: In welchem Sinn kann von einem „Ausbau der gemeinsamen Unterrichtung“ (Empfehlungen, S. 5) gesprochen werden? Die *Förderschulquote* betrug im Land Brandenburg 1996 4,68 Prozent, stieg bis 2005/06 auf 6,14 Prozent und liegt 2013/14 bei 4,46 Prozent, also nur geringfügig unter dem Niveau von 1996/97⁸.

Die *Förderquote* lag 1996/97 bei 5,44 Prozent und 2013/14 bei 7,95 Prozent⁹. Das heißt: Vergleichen mit 1996/97 wird heute ein viel höherer Prozentsatz der Schüler sonderpädagogisch gefördert. Während die Förderschulquote zeigt, dass heute prozentual noch fast so viele Schüler die Förderschule besuchen wie vor 17 Jahren, zeigt die Förderquote, dass insgesamt (Förderschule und Integration) ein höherer Anteil der Schüler sonderpädagogisch gefördert wird. Die „Empfehlungen ...“ halten diesen Sachverhalt fest, bieten aber keinen Raum für eine genaue Beschreibung und Analyse der konkreten Entwicklungsprobleme, wirkenden Gesetzmäßigkeiten und Widersprüche.

Der „Ausbau der gemeinsamen Unterrichtung“ besteht vor allem darin, dass gegenwärtig ein höherer Anteil der Schüler-Gesamtheit eine sonderpädagogische Förderung erhält, als das 1996/97 der Fall war. Die meisten der Schüler, die 2012 eine (in der Regel wohlbegründete) integrative Förderung erhalten, wären, statistisch gesehen, vor 17 Jahren sonderpädagogisch nicht gefördert worden und hätten ihre Heimatschule besucht. Die erhöhte Inklusionsquote ist vor allem der gewachsenen Sensibilität für den individuellen Förderbedarf zu danken, nicht aber einer Transformation der ehemals gesonderten Unterrichtung in eine inklusive Form. Trotz qualitativer und quantitativer Ressourcen werden heute prozentual nicht mehr Kinder inklusiv unterrichtet als vor 10 oder 20 Jahren. Eine empirische Beschreibung und Ursachenanalyse dieser Zusammenhänge tut not.

Zweitens: Der Begriff der Integrationsquote wird in dem Material unterschiedlich verwendet. Die Tabelle 1 des Anhangs (S. 48) nennt für 2013/14 eine Integrationsquote von 3,49 Prozent. Auf S. 5 beziffern die Autoren die Integrationsquote auf 42 Prozent. Der Widerspruch lässt sich leicht auflösen: Die 42 Prozent geben an, welcher Prozentsatz der geförderten Kinder integrativ gefördert wird, die 3,49 Prozent beziehen sich auf die Gesamtheit der Schüler.

⁸ Siehe „Empfehlungen ...“, Anhang, Tabelle 1, S. 48

⁹ ebenda

Drittens: Viel wichtiger als diese formale Klärung ist die Analyse der Entwicklung der Förderschulquoten in den einzelnen Förderschwerpunkten. Hierzu entwickle ich an dieser Stelle eine Tabelle anhand einschlägiger KMK-Statistiken. Eine solche Betrachtung wurde in den „Empfehlungen ...“ ausgespart.

Tabelle 1: Wie viele Schüler wurden in Brandenburg 1996, 2003 und 2012 in Förderschulen unterrichtet (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung und geistige Entwicklung)?¹⁰

Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3	Spalte 4	Spalte 5	Spalte 6	Spalte 7	Spalte 8
Förderschwerp.	1996		2003		2012		Tabelle in den KMK-Quellen
	Schüler	Bezogen auf Schüler insgesamt	Schüler	Bezogen auf Schüler insgesamt	Schüler	Bezogen auf Schüler insgesamt	
Lernen	12356	3,4 %	9435	4,0 %	5300	2,7 %	B 1.1.1 (S. 25)
Sprache	812	0,2 %	541	0,2 %	288	0,1 %	B 1.1.2.3 (S. 27)
em. / soz. Entw.	467	0,1 %	493	0,2 %	394	0,2 %	B 1.1.2.6 (S. 29)
Geistige Entw.	2783	0,8 %	2984	1,3 %	2872	1,5 %	B 1.1.2.5. (S. 28)

Der Berechnung von Prozentanteile (Spalte 3, 5 und 7) habe ich die Gesamtschülerzahl Brandenburgs laut nachrichtlicher Tabellen der genannten KMK-Unterlagen (jeweils S. 118) zugrunde gelegt: 1996: 366641; 2003: 235193; 2012: 193341

Vor allem sagt diese Tabelle aus:

Eine Klasse im Förderschwerpunkt „Lernen“ besuchten 1996: 3,4 % und 2012: 2,7 %¹¹.

Eine Klasse im Förderschwerpunkt „g. E.“ besuchten 1996: 0,8 % und 2012: 1,5 %.

Der Anteil der Schüler, die eine Schule im Förderschwerpunkt „Lernen“ besuchten, sank also von 1996 bis 2012 von 3,4 auf 2,7 Prozent. Als Gegenbewegung stieg der Anteil der Schüler, die eine Schule im Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ besuchten, von 1996 bis 2012 von 0,8 Prozent auf 1,5 Prozent¹². Statistisch gesehen steht der Verminderung der Förderschulquote im Förderschwerpunkt „Lernen“ eine ebenso starke Gegenbewegung der Erhöhung der Förderschulquote im Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ entgegen.

3. Gestattet eine sonderpädagogische Grundausstattung den Verzicht auf neue Förderklassen?

Die allgemeinen Schulen sollen eine sonderpädagogische Grundausstattung erhalten. In den „Empfehlungen ...“ heißt es auf S. 17 f.: „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.“

Konkret empfiehlt der Beirat: „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“ (S. 30). Auf S. 17 f. wird ein Ausstattungsmodell genannt: „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 Sprachför-

¹⁰ Sekretariat der Kultusministerkonferenz. STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ, Dokumentation Nr. 202 – Februar 2014. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Dokumentation Nr. 170 – Dezember 2003. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002.

¹¹ Die Zahlen der 4. Spalte meiner Tabelle stimmen mit denen der Tabelle 2 der „Empfehlungen ...“ überein. Jedoch komme ich im Förderschwerpunkt Lernen auf 2,7 Prozent (im Unterschied zu Tabelle 2 der „Empfehlungen ...“, wo als Prozentangabe 2,63 zu finden ist). Eigene Berechnung: $5300/193341 \cdot 100 = 2,74$. Auch zum Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung ergeben sich geringfügige Unterschiede.

¹² Zum Vergleich: Bundesweit besuchten eine Schule im Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung:

1996: 58054 von 9251912 = 0,6 Prozent;

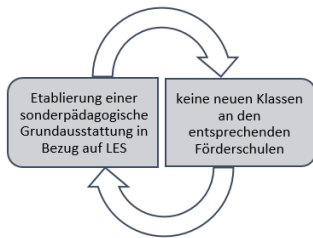
2003: 70286 von 8862934 = 0,8 Prozent;

2012: 74188 von 7471924 = 1,0 Prozent

(Quelle: Dokumentation Nr. 177 – Nov. 2005. Sonderpäd. Förderung in Schulen 1994 bis 2003, Tabelle A 2.1.1 auf S. 6).

derung 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.“

Verbunden werden soll diese Maßnahme mit einem gleichzeitigen Verzicht auf neue Klassen an Förderschulen in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“. Die Empfehlung 1.2 schlägt vor: „... Das MBS stellt schulaufsichtlich sicher, dass beim weiteren Ausbau der gemeinsamen Unterrichtung entsprechend weniger Schülerinnen und Schüler in Förderschulen aufgenommen werden“ (S. 6). In der Empfehlung 4.2 heißt es dazu: „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 Schulaufsbereich ein zusätzlicher Stellen-Pool eingerichtet...“ (S. 18). Angestrebt wird ein „Junktim“:



Zur Begründung stützen die Autoren sich vorrangig auf die Arbeit der Pilotschulen, die Entwicklung der Schülerzahlen¹³ und auf die Tatsache, dass bisher, trotz steigender Integrationsquote, ein entsprechender Rückgang an Förderschulen nicht eingetreten ist.

Stellungnahme: Alle Schulen sollen sonderpädagogisch ausgestattet werden. Das ist wichtig und notwendig. Schlecht ist aber eine administrative Koppelung von sonderpädagogischer Grundausstattung und Rückbau der Förderklassen, wenn dafür nicht andere Formen auch der zeitweiligen externen Differenzierung geschaffen werden. Für sinnvolle, flexibel abgestufte Organisationsformen, die an die Stelle von Förderschulklassen treten können, unterbreiten die „Empfehlungen ...“ keine Vorschläge. Vielmehr bestimmen sie als Prüfkriterium aller Maßnahmen: „Grundsätzlich gilt: Individuelle Förderung darf nicht zu einer Separierung im gemeinsamen Unterricht führen“ (Empfehlung 1.3 auf S. 6).

Wird die Empfehlung 4.2 (S. 17 f.) realisiert, so wird es in wenigen Jahren eine Schule nicht mehr geben, die zurzeit mit Elternwunsch 3,0 Prozent der Schüler besuchen¹⁴. Mit dem positiv klingenden, aber zu absoluten Separierungsausschluss kann es keine besseren Lösungen geben. Die bis 2020 terminierten „Empfehlungen ...“ entfalten eine Zwangsläufigkeit, die nicht mehr direkt an Qualitätsbedingungen geknüpft ist. Schrittmacher der Entwicklung soll der administrative Abbau sein.

Beim Lesen der „Empfehlungen ...“ entsteht der Eindruck, dass die Autoren auf diesem Weg endlich einen Abbau der Förderschulen erreichen wollen. Dabei bleiben Fragen offen, die in diesem Zusammenhang gestellt werden müssen: Weshalb eigentlich ist in den letzten fast 20 Jahren der Anteil der Schüler, die in den Schwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ oder „Sprache“

¹³ Siehe hierzu S. 7: „...Die amtliche Statistik nimmt damit für den Zeitraum von 2008 bis 2030 landesweit eine Halbierung der Geburtenzahlen an (nach Landesamt 2012). Die regionalspezifische Ausdifferenzierung ... ergibt ... deutliche regionale Unterschiede in der Bevölkerungsentwicklung. ...“ und weiter unten ebenfalls auf S. 7: „... 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.“

¹⁴ 2,7 % zum Förderschwerpunkt Lernen, 0,1 % zum Förderschwerpunkt Sprache, 0,2 % zum Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung

an Förderschulen lernten, von 3,7 auf 3,0 Prozent zurückgegangen, der Anteil der Schüler, die in Förderschulen zum Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung lernten, aber gleichzeitig von 0,8 Prozent auf 1,5 Prozent gestiegen? Sind die qualitativen Rahmenbedingungen für die Empfehlung 4.2 in den Jahren 2015 oder 2016 vorhanden, während sie es bislang nicht waren? Welche Ideen und Organisationsformen können als bessere Lösungen die Stelle der Förderklassen treten?

In den Förderschwerpunkten „Lernen“, emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ sind Modelle diskussionswürdig, zu denen es gute Ansätze gibt, beispielsweise die förderdiagnostische Lernbeobachtung, zeitweilige Fördergruppen oder -klassen, temporäre Lerngruppen, Förderkurse (vergleiche die differenzierten Erfahrungen der Pilotschulen). Diese Modelle sind integrativ oder inklusiv und können die Entwicklung der Schülerzahlen berücksichtigen.

Die Anforderungen an die Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen dürfen nicht unterschätzt werden. Fehlentwicklungen und Störungen des Unterrichts können unkontrollierbar werden, wenn zum Beispiel Kinder mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung keine angemessenen Bedingungen vorfinden. Dazu gehören

- die sensible und detailgenaue Beobachtung von Schülertätigkeiten, Interaktionen und Situationen (sowohl, wenn es besonders gut läuft als auch bei Schwierigkeiten),
- das Verstehen und richtige Deuten des Schülerverhaltens und der Lernprozesse, das Erkennen von Mustern und dominierenden Ursachen in Wirkzusammenhängen,
- das Erkennen von Unterstützungsbedarf bei gestörten Lernprozessen,
- die Gestaltung einer produktiven Atmosphäre und tragfähiger sozialer und emotionaler Beziehungen als Nährboden, in dem sich die Ressourcen des Kindes entwickeln können,
- die flexible und planvolle Entwicklung (und auch „Erprobung“) von Fördermaßnahmen, um positive Perspektiven aufzubauen und hemmende Faktoren zu kompensieren,
- individuell passende Lernangebote (Vermeidung von Über- und Unterforderung), adäquate Motivierung und Strukturierung des Lernangebotes und spezielle Förderprogramme.

Diese Qualitätsstandards¹⁵ sind nicht maximale Forderungen, sondern Bedingungen, deren Notwendigkeit empirisch aufgezeigt wurde. Deshalb empfehlen die Autoren des KMK-Papiers¹⁶ einen langen und differenzierten Prozess, der an den jeweils vorhandenen Bedingungen und Organisationsformen anknüpft und sie nutzt: „Die inklusive Schule ist eine Zielvorstellung, die in einem längerfristigen Prozess zu verwirklichen ist. Dieser Prozess erfordert ein koordiniertes, planvolles Vorgehen und zeitliche Vorstellungen. In diesem Sinne werden die vorhandenen Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung weiter entwickelt und einbezogen. Förderschulen mit spezifischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten können sowohl Lernorte mit eigenen allgemeinbildenden und berufsbildenden Angeboten als auch Förderzentren mit sonderpädagogischen Angeboten in den anderen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in der Region sein“ (S. 16, Unterstreichung G.M.). Offensichtlich wird in dem KMK-Papier ein langfristiger, kontinuierlicher Prozess angestrebt, der sich an den Standards orientiert.

Dier anstehenden Entwicklungsaufgaben können nicht in wenigen Jahren und für alle Gebiete Brandenburgs im gleichen Tempo und mit den gleichen Maßnahmen realisiert werden. Das wäre aber der Fall, wenn sonderpädagogische Grundausstattung, Verzicht auf neue Förderschulklassen und Absage an die Feststellungsdiagnostik in den Schwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ verbunden werden. Letztlich zeigen auch die Einschätzungen des Beirates, dass die Bedingungen in Brandenburg von Ort zu Ort unterschiedlich sind.

Benötigt wird ein flexibles, mehrstufiges, bedingungsabhängiges System von Förderstufen und -formen, zu dem verschiedene Organisationsformen externer Differenzierung gehören können (z.B. auch

¹⁵ Vergleiche auch: Wember, F.B. / Prändl, S. (Hrsg.) (2009). Standards der sonderpädagogischen Förderung. München: Reinhardt.

¹⁶ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Kleingruppen und zeitweilige Förderklassen). Goetze, der an der Entwicklung des BRAV-Modells¹⁷ mitgewirkt hat, schreibt: „Ich halte deshalb ein sog. Kaskade-Modell für das sinnvollste Inklusionsmodell, bei welchem den besonderen Lernbedürfnissen in einem differenzierten abgestuften Fördersystem („so wenig Separierung wie möglich“) entsprochen wird. Die Logik eines solchen Modells wird z.B. an schwerst verhaltensgestörten Schülern deutlich, wo der Schutzgedanke (anderen und sich selbst gegenüber) am Anfang zu stehen hat. Auf dem pädagogischen Holzweg ist, wer meint, diesen Schülern mit der Zuweisung von ein paar Förderstunden den richtigen Weg zu weisen; die schulische Lebensrealität wird sehr bald illusionäre Vorstellungen revidieren ... Das Kaskade-Modell käme zudem vielen Schülern mit Verhaltensstörungen entgegen, die unter massiven Bindungsstörungen leiden; wer meint, hier mit stundenweisen Lehrerhilfen wirksame schulische Unterstützung leisten zu können, hat basale bindungstheoretische Erkenntnisse nicht zur Kenntnis genommen, nach denen eine intensive, kontinuierliche Bindungsfigur notwendig ist, um die sog. inneren Arbeitsmodelle des Schülers revidieren zu helfen“ (Goetze, 2009 f.¹⁸).

Eine weitere Anmerkung ist im Zusammenhang mit dem Ausstattungsmodell zur Sekundarstufe I erforderlich. Hierzu habe ich oben (S. 5) bereits den folgenden Satz zitiert: „*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.*“ Dieser Vorschlag für eine Regelung trägt einer Tendenz Rechnung, wonach Inklusion in der Sekundarstufe I vor allem für die Gesamt- und Oberschulen zum Tragen kommt. Es wird hier nicht in die Gesamtheit integriert, sondern in jenen Teil, der nicht das Gymnasium besucht¹⁹.

4. Soll die individuelle Zuweisung einer sonderpädagogischen Förderung in den Schwerpunkten L, E und S abgeschafft werden?

Im Empfehlungszeitraum (bis 2020) soll die personenbezogene Zuordnung sonderpädagogischer Ressourcen in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ aufgegeben werden. Es heißt hierzu: „... *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 ...*“ (S. 18).

In dem Text, der dieser Empfehlung vorangestellt ist, sprechen die Autoren auf S. 17 das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma der personengenauen Diagnostizierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs an. Ein Dilemma besteht, wenn die beiden Möglichkeiten einer Entscheidung zu unerwünschten Resultat führen. Möglichkeit 1: Die diagnostizierende Person verzichtet darauf, eine Diagnose zu stellen, und nimmt in Kauf, dass keine sonderpädagogischen Ressourcen zugewiesen werden. Möglichkeit 2: Die diagnostizierende Person ermöglicht die Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen, nimmt dafür aber in Kauf, eine etikettierende Diagnose zu stellen.

Stellungnahme: Die individuelle Zuweisung einer sonderpädagogischen Förderung ist als wichtige Option auch in den Schwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ aufrecht zu erhalten. Das unlösbare Problem einer sicheren (eindeutigen, zuverlässigen) Zuordnung zu Förderschwerpunkten²⁰ kann nicht umgangen werden, indem ein Förderbedarf überhaupt nicht mehr individuell zugeordnet wird. Denn es muss gewährleistet werden, dass jedes Kind die benötigte Förderung zuverlässig und den Qualitätsstandards gemäß erhält.

Ein Verzicht auf die Diagnostik des individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs vermindert die

¹⁷ BRAV ist eine Abkürzung für BRAndenburger Fördersystem bei Verhaltensstörungen. Dabei handelt es sich um ein Modell der gestuften Förderung für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, bei dem der Schüler je nach individuellem Förderbedarf auf der adäquaten Systemstufe gefördert wird (Siehe Goetze, H., 2001, Ed. Marhold im Wiss.-Verlag Spiess., S. 19 f.)

¹⁸ „Eine Schule für fast alle.“ Interview mit Herbert Goetze. Heilpädagogik online 01/ 10, S. 106-114

¹⁹ Während sich der Inklusionsgedanke im Grundschulbereich die Gesamtheit der Schülerschaft bezieht, wird in der Sekundarstufe 1 vornehmlich in Schulen inkludiert, die zurzeit von etwa der Hälfte der Schülerschaft besucht werden. Das gegliederte Schulsystem und die „Schule für alle“ stehen in einem Widerspruchsverhältnis mit prägenden Folgen für soziale Selektionsprozesse.

²⁰ Das Klassifikationsproblem wird in den „Empfehlungen ...“ nur indirekt angesprochen.

Etikettierung und Stigmatisierung nicht entscheidend, denn dies sind komplexe Phänomene, die sich aus allen interpersonellen, sozialen Vergleichsprozessen ergeben, nicht primär aus der pädagogisch motivierten Zuschreibung von Förderbedarf. Positiv beeinflusst werden können die sozialen Vergleichsprozesse in der Klasse durch eine stärkenorientierte Arbeit, die Beeinträchtigungen Rechnung trägt. Die negativen Wirkungen pädagogisch motivierter Zuschreibungen können minimiert werden, und es haben sich Praxisansätze fest etabliert, die die Zuordnung zu Förderschwerpunkten variabel gestalten (zeitlich und inhaltlich) und eine starre Klassifikation vermeiden. Das ist die Basis der Weiterentwicklung. Die individuelle Zuweisung einer sonderpädagogischen Förderung kann und muss einer Stigmatisierung vorbeugen. Einige Erfahrungen dazu werden auch in den vorliegenden „Empfehlungen ...“ angesprochen, insbesondere im Kapitel 6.

Die in den „Empfehlungen ...“ vorgesehene Durchsetzung des Verzichts auf die Feststellungsdiagnostik in den Bereichen des Lernens, der emotionalen und sozialen Entwicklung und der Sprache kann zu Benachteiligungen führen. Womöglich würde ein noch höherer Prozentsatz von Kindern als „geistig beeinträchtigt“ „diagnostiziert“, weil die Form des inklusiven Settings, die in den „Empfehlungen ...“ angestrebt wird, für manches Kind im Förderschwerpunkt „Lernen“ nicht ausreicht.

Von den Orten, an denen sich eine erfolgreiche Praxis ohne Feststellungsverfahren etablieren konnte und ein guter Erfahrungsschatz entstanden ist, kann Vorbildwirkung ausgehen. Prinzipiell aber muss die gezielte Förderung personengenau und einklagbar zugeschrieben werden können, auch in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“.

5. Reichen die Schlussfolgerungen zum Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung aus?

Dem Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung wurden im Schuljahr 2013/14 im Land Brandenburg 1,57 Prozent aller Schüler zugeordnet (Empfehlungen ..., S. 18 und S. 48). Die Autoren weisen darauf hin, dass dieser Anteil „außerordentlich hoch“ ist (S. 18).

Die Empfehlung, die sich dem Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung direkt widmet, lautet: „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“ (S. 19).

Stellungnahme: Mit der Ausweitung des Förderschwerpunkts der geistigen Entwicklung hat sich eine beunruhigende Entwicklung vollzogen. Otto Speck hat darauf hingewiesen²¹. Der Prozentanteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule zur geistigen Entwicklung besuchen, hat sich zwischen 1996 und 2012 fast verdoppelt²². Er beträgt heute 1,5 Prozent aller Schüler.

Eine Ursache der hohen Zahl sieht der Expertenrat offenbar in einer unzulänglichen diagnostischen Praxis und er begrüßt deshalb die Handreichung zur Feststellung eines Förderbedarfs im Bereich der geistigen Entwicklung²³.

²¹ Speck, O. (2012). Förderschulische Problemverschiebungen – Schüler mit Lernbehinderungen in Schulen für „geistig Behinderte“ – Folgerungen für die Zukunft der Förderschulen – *Heilpädagogische Forschung*, Band XXXVIII, Heft 1, S. 13-21
 Speck, O. (2013). Die wundersame Vermehrung von Schülern mit „geistiger Behinderung“ – und niemand empört sich. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, Heft 1, 1-10.

²² Vergleiche hierzu die Tabelle 1 auf S. .. dieser Stellungnahme und die Tabelle 2 im Anhang der Empfehlungen.

²³ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2013). Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Förderschwerpunkte „körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören“,

Diese Handreichung enthält aber große Probleme: Im Punkt „Indikatoren für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘“ heißt es dort im dritten Anstrich mit Bezug auf ICD-10-WHO (Version 2011): „In Intelligenzmessungen zur Abgrenzung zum Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ erreichen sie Ergebnisse, die bei mehr als 3 Standardabweichungen unter dem Mittelwert bzw. im IQ-Bereich von < 70 liegen“. Was gilt nun? 3 Standardabweichungen unter dem Mittelwert entspricht dem IQ = 55. Ein IQ von 70 liegt 2 Standardabweichungen unter dem Mittelwert. Noch bedauerlicher als diese Irritation ist, dass die Handreichung ein Stück der medizinische Definition der Intelligenzminderung des ICD-10²⁴ unbesehen auf die schulische Praxis anwendet. Im Jahr 2013 definiert eine Handreichung des MBS des Landes Brandenburg den Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung in wesentlichen Teilen anhand der klinischen Skala der Intelligenzminderung.

Die Zuweisung zum Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung muss prinzipiell und kritisch behandelt werden, nicht als vornehmlich diagnostisches Problem. Eine Ausweitung des Förderschwerpunktes der geistigen Entwicklung steht der Inklusionsidee diametral entgegen.

Wenn differenzierende Strukturen für den Förderschwerpunkt „Lernen“ gestrichen und neue nicht aufgebaut werden (z.B. zeitweilige Fördergruppen), besteht die Gefahr, dass noch mehr Schüler generell und nachhaltig weit zurückbleiben, auch in der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten.

Eine theoretisch und praktisch fundierte Diskussion zu der Frage, ob es eine partielle Verschiebung von Förderschwerpunkt „Lernen“ zum Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ gibt und was dies gegebenenfalls bedeutet, hat es bisher kaum gegeben. Erst im Ergebnis einer fundierten Einschätzung können Schlussfolgerungen abgeleitet werden.

6. Ist die förderdiagnostische Lernbeobachtung ein Auslaufmodell?

Die „Empfehlungen ...“ beschäftigen sich mit dem gegenwärtigen sonderpädagogischen Feststellungsverfahren des Landes Brandenburg und konstatieren, sonderpädagogische Ressourcen würden derzeit nach dem „Wait-to-fail-Prinzip“ zugewiesen. „Der Beirat empfiehlt, dieses Verfahren nach dem Wait-to-fail-Prinzip (...) 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 Diagnose (...) und Förderung zu ersetzen“ (S. 22). Wie bereits erwähnt, soll in den hier genannten Schwerpunkten auf das entsprechende Feststellungsverfahren verzichtet werden.

Stellungnahme: Es ist im Prinzip wahr, dass sonderpädagogische Ressourcen dominierend nach dem Wait-to-fail-Prinzip zugewiesen werden. (Allzu wörtlich genommen werden sollte dies allerdings nicht! Meist gibt es unzählige Bemühungen, das Kind rechtzeitig gut zu fördern, nicht zuletzt auf der Basis der Grundschulverordnung.) Der Beirat hätte nicht übersehen sollen, dass gerade in Brandenburg Konzepte und Projekte entwickelt wurden, die den prophylaktischen Ansatz in das Feststellungsverfahren aufnehmen. Das bislang gültige Feststellungsverfahren im Land Brandenburg enthält das Element der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Das ist ein inklusiver Ansatz, das sich bewährt hat, wie in entsprechenden Evaluationen zeigten²⁵. In den vorliegenden „Empfehlungen ...“ wird hier eine Möglichkeit versäumt, an Erreichtem anzuknüpfen, es zu nutzen und auszubauen.

„geistige Entwicklung“ und sonderpädagogischer Förderbedarf im autistischen Verhalten (KSHGA)

²⁴ Intelligenzminderung (F70-F79) des ICD 10 der WHO

²⁵ Matthes, G., Salzberg-Ludwig, K. & Nemetz, B. (2008). Fördern und Diagnostizieren. Untersuchung zur Entwicklung von Kindern der Jahrgangsstufen 1 und 2 in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Potsdam: Universitätsverlag. Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam. URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2008/2698>

Allerdings gab es im Land Brandenburg in den letzten zwei Jahren mit den ministeriellen Handreichungen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs²⁶ in den einzelnen Förderschwerpunkten einige verbindliche Festlegungen zur Anwendung ganz bestimmter statusdiagnostischer Verfahren durch die sogenannte Diagnostik-Kommission, die dem Gedanken der förderdiagnostischen Lernbeobachtung entgegen stehen und zum Prinzip der Statusdiagnostik der 1960er Jahre zurückkehren. Deshalb stimme ich den „Empfehlungen ...“ zu, wenn es in es in diesem Zusammenhang heißt: „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“ (S. 17). Die Lösung des Problems besteht in der Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens, wofür unter anderem die förderdiagnostische Lernbeobachtung steht.²⁷

7. Wie soll die Diagnostik an inklusiven Schulen weiter entwickelt werden?

Für die Diagnostik nennen die Autoren auf den Seiten 22 und 23 eine Reihe von Grundprinzipien und Entwicklungsaufgaben. Ihre Empfehlung lautet: „5.1: Es wird empfohlen, ein differenziertes System begleitender Diagnostik und Förderung einzuführen“ (S. 23). Die Empfehlung enthält ein Neun-Punkte-Programm. In den ersten Punkten heißt es:

- „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“ (S. 24).

In weiteren Programmpunkten nennen die Autoren Aufgaben, Ziele und Standpunkte zur Differenzialdiagnostik, Förderplanung, Entwicklung diagnostischer Kompetenz, Einbeziehung der Eltern sowie zu Zeitkontingente und spezifischen Bedarfen. Auf S. 23 wird festgelegt: „Für eine inklusive Diagnostik gelten die Gütekriterien, die für diagnostische Verfahren insgesamt gelten (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2005)“.

Stellungnahme: Die Autoren formulieren wesentliche und anerkannte Grundprinzipien und Entwicklungsaufgaben einer „inklusive Diagnostik“, unter anderem, indem sie ihre Zielstellung zur Förderung des Lernens aller Kinder im Regelumfeld beschreiben und den Stellenwert von Person-Umfeld-Analysen charakterisieren. Diese programmatischen Anstriche (S. 22f.) gehen konform mit der treffenden Betrachtung diagnostischer Kompetenzen als „Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostischen Einsichten aufgebaut werden kann“ (Weinert, 2000, zitiert nach Helmke, 2010, S. 121²⁸).

²⁶ Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ (LES) URL: http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Handreichung_Diagnostik_LES_Publikation.pdf

²⁷ Matthes, G. (2009). Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens. Stuttgart: Kohlhammer.

²⁸ Helmke, A. (2010, 3. Aufl.): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 3. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer

Andererseits beinhaltet die Empfehlung die Einführung eines „differenzierten Systems begleitender Diagnostik und Förderung“, was recht „technologisch“ anmutet und als ein ziemlich starres System denkbar ist: Mittels relativ verbindlich einzusetzender diagnostischer Verfahren (umfangreiche Eingangsdiagnostik, Screeningverfahren, begleitende curriculumbasierte Messungen) soll eine gestufte Förderung erreicht werden (vergleiche das Prinzip der Mehrebenenprävention²⁹).

Aus den „Empfehlungen ...“ ist nicht abzulesen, ob die angestrebte „Einführung eines Systems begleitender Diagnostik“ der Wember’schen Forderung entsprechen kann, wonach Diagnostik in einem inklusiven System curricular, individuell und prozessbezogen ausgerichtet sein muss (Wember, 2009, 2013³⁰). Das verlangt viele Freiheitsgrade der Lernbeobachtung und –diagnostik.

Es ist wichtig, den Lehrkräften freie Hand bei der Wahl individuell und curricular passender sowie handhabbarer Diagnosehilfen und -verfahren zu lassen. Zum Beispiel konzentriert sich unser förderdiagnostisches Modell (OPUS-Modell)³¹ eher auf Vorschläge für Arbeitsschritte und Analysestrategien (Einschätzung des Fördererfolgs). Wichtige Bestandteile sind die Beobachtung und eine Stärken-Schwächen-Analyse. Der FLEX-Handbücher 6A und 6B bieten Beispiele für Materialien, die der Logik des Förderprozesses entsprechen und in diesem Sinn weiterentwickelt werden³². Das „Wait-to-fail“-Prinzip wird überwunden. Eine sonderpädagogische Begleitung findet bereits auf einer präventiven Stufe statt. In neuen Arbeiten wurde dies eng mit der kooperativen Beratung und Förderplanung verbunden³³.

Folgende Hinweise und Fragen zu dem „Neun-Punkte-Programm der Empfehlung 5.1“ können der Vertiefung dienen:

1. Eine konkrete Forderung lautet: *„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“* (S. 23).

- Was ist hier unter „Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen“ zu verstehen? Was meint „... ohne weitere differenzielle Diagnostik ...“?

2. *„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)“* (S. 22).

- Es sollte nicht primär um die wiederholte „Erhebung des Lernentwicklungsstandes“ gehen. Diagnostik ist eng mit der Didaktik und den Lehrmaterialien zu verbinden und handlungsorientiert zu gestalten (vgl. Prengel, 2013, Abschnitt 5.8, S. 49-52³⁴).

²⁹ Lembke, E. S., McMaster, K. & Stecker, P. M. (2010). The prevention science of reading research within a response-to-intervention model. *Psychology in the Schools*, 47 (1), 22–35.

Diehl, K., Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (2012). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM). Konzeption einer präventiven und inklusiven Grundschule nach dem Response to Intervention-Ansatz (RTI). Rostock: Universität Rostock

³⁰ Wember, F.B. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, S. 380-388

Wember, F.B. (2009). Individuelle Förderung – Kern der sonderpädagogischen Förderung und Zentrales Instrument der Qualitätssicherung. In F.B. Wember & S. Prändl (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung* (S. 89-108). München: Reinhardt.

³¹ Eine Darstellung findet sich auf der Internetseite www.individuelle-lernfoerderung.de

³² http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/flex/flex_6A.pdf/ ebenso 6B

³³ Matthes, G. & Salzberg-Ludwig, K. (2010). Kooperative Beratung und Förderdiagnostik - Ein Handlungskonzept für die individuelle Lernförderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12/ 2010, S. 454 - 461.

Hülscher, Wieneke-Kranz und Zöllner (2010) „Unterrichtsentwicklung. Förderplanung im Team“. LISUM.

³⁴ Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes erstellt von Annedore Prengel

- Eine besonders wichtige Aufgabe sehe ich auch darin, die gelingende Teilhabe anhand von Prozesskriterien der Lerntätigkeit zu messen, so dass die individuellen Bedürfnisse des Kindes und Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt werden (Kompetenzmotivation, emotionales Befinden, Interaktion)³⁵.

3. Die Autoren postulierten: „Für eine inklusive Diagnostik gelten die Gütekriterien, die für diagnostische Verfahren insgesamt gelten ...“ (S. 23 unten).

- Die klassischen Gütekriterien verlangen eine objektive, zuverlässige und valide Erfassung relativ stabiler personaler Schülermerkmale. Eine prozessbegleitende Diagnostik kann nicht vorrangig auf eine reliable Erfassung von relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen gerichtet sein.
- Kritisch zu reflektieren ist die Wortschöpfung „inklusive Diagnostik“. Sie führt nicht über bewährte Begriffe wie z.B. „Prozessdiagnostik“ oder „unterrichtsbegleitende Diagnostik“ hinaus.

8. Welche Aufgaben sollen sonderpädagogische Lehrkräfte erfüllen?

Bereits auf S. 11 heißt es im Zusammenhang mit der Unterrichtsentwicklung als Kernaufgabe einer inklusiven Schule: „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“ (S. 11). Im Zusammenspiel von Sonder- und Fachpädagogen kann der Blick „gleichermaßen auf die individuellen Lernwege und die Leistungsherausforderung gerichtet“ werden (ebenda).

In den Abschnitten 7.3.1 und 7.3.2 widmen sich die „Empfehlungen“ den Aufgaben der allgemeinen und der sonderpädagogischen Lehrkräfte (S. 28 ff.) im Inklusionsprozess. Auf S. 29 wird formuliert: „Inklusiver Unterricht erfordert sonderpädagogische Kompetenz im Kollegium“. Wie die Anstriche auf den Seiten 29 und 30 konkretisieren, soll die Sonderpädagogin dahingehend wirksam werden, dass alle Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in jeder Unterrichtsstunde adäquat gefördert werden, auch wenn sie selbst nicht anwesend ist. Sie soll bewirken, dass Beeinträchtigungen möglichst gar nicht erst entstehen. Sie soll als Beraterin, Diagnostikerin, partielle Lernförderin und Unterstützerin sowie Mitarbeiterin der Klassen- und Fachlehrer tätig sein. „... die sonderpädagogische Kompetenz (soll) der gesamten Schule und nicht einzelnen Schülerinnen oder Schülern zur Verfügung (stehen), 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“ (S. 30). Aufgaben sind: „Mitwirkung im Unterricht ..., Hospitation und Beobachtung, um den Kolleginnen und Kollegen Rückmeldung und Unterstützung für eine Unterrichtsplanung ... zu geben, die die besonderen Kompetenzen und Bedarfe der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, bis hin zur Organisation weiterer personeller Unterstützung ...; 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 (...)“ (ebenda).

Dafür sollen Arbeitsbedingungen geschaffen werden. Die Leitung einer Schule soll „schulgesetzlich um Verantwortliche mit entsprechenden Abminderungsstunden für besondere Förderung/Inklusionspädagogik und Ganztags erweitert“ werden (Empfehlung 7.2, S. 28). Für alle Lehrkräfte und die pädagogischen Fachkräfte einer Schule sollen „Zeiten für notwendige Teambesprechungen zur Vorbereitung und Reflexion inklusiven Unterrichts“ verbindlich vorgesehen werden und in den Jahrgangsteams sind wöchentliche Planungen und Besprechungen durchgeführt werden“ (Empfehlung 7.3, S. 29).

³⁵ Matthes, G. (2012). Wie kann Inklusion gelingen? Sprachrohr Lerntherapie. Zeitschrift für integrative Lerntherapie, Heft 2. S. 3-12. Im Internet als PDF-Datei abrufbar URL: <http://www.individuelle-lernförderung.de/app/download/5799625292/Matthes>

Die Autoren der „Empfehlungen ...“ markieren eine ungünstige Auffassung der sonderpädagogischen Aufgabenstellung: *„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“* (S. 30).

Stellungnahme: Die Anforderungen an die Tätigkeit von Sonderpädagogen an der allgemeinen Schule müssen viel mehr diskutiert werden, als das gegenwärtig der Fall ist. Die „Empfehlungen ...“ skizzieren eine tief greifende Umwidmung des sonderpädagogischen Lehrerberufs: Die Sonderpädagogin soll eine sonderpädagogische Fachkraft sein, die in bestimmter Weise „über den“ konkreten Unterrichts- und Lehrer-Schüler-Interaktionen steht und vor allem Monitoring-, Supervisions-, Planungs-, Unterstützungs-, Vor- und Nachbereitungsaufgaben zu erfüllen hat. Sie muss sich ein Bild machen: Was sind räumliche, soziale, kommunikative und curriculare Barrieren? Wo gibt es solche an meiner Schule? Was kann ich tun, um zu erreichen, dass die Pädagogen meiner Schule gut arbeiten und somit allen Kindern und Jugendlichen barrierefreie Bildungsprozesse ermöglichen? Die Sonderpädagogin kann direkt eingreifen und im Unterricht helfen, Analysen durchführen, die Planung unterstützen, Materialien anfertigen usw. Sie ist sonderpädagogisches Gewissen, Kompetenzvermittlerin und Tätigkeitsmodell in einer Person.

Dieses neue Tätigkeitsbild „eines sonderpädagogischen Generalisten“ an der allgemeinen Schule ist ein Entwurf, für den es gute Beispiele gibt – nicht mehr und nicht weniger. Deshalb benötigen wir eine prinzipielle und offene Diskussion, unterstützt durch wissenschaftliche Begleitung und Abbildung der Probleme einer allgemeinen Praxiseinführung.

Sonderpädagogische Förder- und Beratungskompetenz ist kaum denkbar, ohne dass die Sonderpädagogin sich dem Kind oder Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung selbst intensiv zuwendet und dafür Verantwortung übernimmt. Sie handelt in der pädagogischen Interaktion einführend, diagnostizierend, fördernd. Sie nähert sich der richtigen Methode oft in einem längeren Prozess. Dieses Bild sonderpädagogischer Tätigkeit darf nicht aufgegeben werden. Um Heranwachsende mit schwierigen und eingeschränkten Lernvoraussetzungen und schwierigen Lebensbedingungen zu erreichen, ist ein hoher emotionaler, kognitiver und zeitlicher Aufwand erforderlich. Die Lehrerin muss einen tragfähigen und persönlichen Kontakt zu dem Schüler aufbauen und gestalten können, so dass sie ihm neue, ermutigende Lernerfahrungen nahebringen und ein zuverlässiger, berechenbarer Sozialpartner (eine Bindungsperson) sein kann; die oft eingegengte Zone der nächsten Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen muss wieder neu erschlossen werden. Darin vor allem besteht die Kompetenz, aus der Sonderpädagogen ihre Wirksamkeit und ihr Selbstwirksamkeitsgefühl schöpfen können. Wäre Sonderpädagogen das nicht ausreichend möglich, weil sie vorwiegend *„für die gesamte Schule“* (S. 30) und gemeinsam mit den Fachlehrern *„für die Initiierung von Lernprozessen für alle Schülerinnen und Schüler zuständig“* (S. 11) sind, so müssten die Schulen Lerntherapeuten und Verhaltenstherapeuten sonderpädagogisch qualifizieren und einstellen, so dass diese den klassischen sonderpädagogischen Part übernehmen können. Zudem wäre die Sonderpädagogin bald außerstande, ihre Beratungsaufgaben an der Schule zu erfüllen.

Auch zukünftig sind Projekte notwendig, die sich mit der Entwicklung sonderpädagogischer Kompetenz- und Aufgabendimensionen beschäftigen, z.B. mit der kooperativen Beratung und mit weiteren Bildungs- und Unterstützungsangeboten. Es müssen Modelle, Beispiele, Muster von konkreten sonderpädagogischen Tätigkeitsprofilen an allgemeinen Schulen abgebildet und zum Teil auch geschaffen werden. Die Schärfung und Differenzierung des bislang zu unklaren und (in den „Empfehlungen ...“) zu einseitigen Tätigkeits- und Anforderungsprofil von Sonderpädagogen, die an allgemeinen Schulen tätig sind, steht auf der Tagesordnung.

9. Zusammenfassung

Der Begriff der Inklusion beinhaltet ein Bildungskonzept der Chancengerechtigkeit, Gleichwertigkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit. Hierzu wirkt die Behindertenrechtskonvention orientierend und lässt große Räume für eine demokratische Gestaltung offen.

Das Ziel der „Empfehlungen ...“ besteht in Entscheidungshilfen für die Weiterentwicklung der Inklusion in den nächsten Jahren im Land Brandenburg. Auf 50 Seiten entwickelt die Expertenkommission ihre Empfehlungen zu Aufgaben und Maßnahmen für die Entwicklung inklusiver Schulen, die Diagnostik, curriculare Entwicklungen, den Ressourceneinsatz, die Personalentwicklung, Finanzierungsfragen u.a.m.

Einige Vorschläge haben eine bestimmte Schlüsselfunktion, weil sie die Arbeitsgrundlagen der Praxis verändern:

1. Eine Feststellung des individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Schwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ soll es nicht mehr geben.
2. In diesen Schwerpunkten sollen keine neuen Klassen an Förderschulen gebildet werden.
3. Dafür sollen die allgemeinen Schulen eine sonderpädagogische Grundausstattung erhalten.
4. Die sonderpädagogische Kompetenz soll nicht mehr bezogen nur auf einzelne Kinder, sondern für die Gestaltung inklusiven Unterrichts und der Schulentwicklung fruchtbar werden.
5. Eingeführt werden soll ein differenziertes System begleitender Diagnostik und Förderung.

Stellungnahme (zusammenfassend): Die besondere Potenz des vorgelegten Materials besteht darin, dass es alle relevanten Bereiche berücksichtigt: Vorschule, Schule und Übergang in die Arbeitswelt, Didaktik und Diagnostik, die Förderschwerpunkte, die Schülerzahlen und den Elternwunsch, die Lehrkräfte und ihre Kompetenzen usw. Zu allen Punkten formulieren die Autoren anregende Vorschläge, von denen jeder eine gewisse Berechtigung hat.

Dennoch muss das vorgelegte Papier relativ kritisch gesehen werden, vor allem weil die Feststellung eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen, der emotionalen und sozialen Entwicklung und der Sprache generell wegfallen soll, was mit der Absage an die Bildung entsprechender neuer Klassen verbunden wird. Möglich werden sollen diese Eingriffe durch eine sonderpädagogische Grundausstattung der Schulen, die Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Tätigkeitsprofils und die Einführung eines verbindlichen begleitenden System der Diagnose und Förderung.

Diese Maßnahmen haben sich in Projekten und Praxisansätzen mehr oder weniger bewährt. Neu wäre ihre landesweite und administrative Einführung. Sie soll an die Stelle eines schrittweisen Ausbaus treten, der variabel an den jeweils vorhandenen Erfahrungen anknüpft.

Die gleichschrittige Realisierung der zentralen Entscheidungsvorschläge im ganzen Land würde zu Instabilität und Unsicherheit führen. Es wäre dann unwahrscheinlich, dass die „schiefe Ebene“ hin zum Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung abgefangen und umgekehrt werden kann. Der Verzicht auf die Zuweisung eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs in der emotionalen und sozialen Entwicklung könnte bewirken, dass noch mehr Kinder in Kliniken und Heime aufgenommen werden müssen. Das angedachte System der unterrichtlichen Diagnose und Förderung könnte sich als zu stark reglementiert erweisen und das vorgetragene sonderpädagogische Aufgabenprofil an allgemeinen Schulen die notwendige spezielle individuelle Förderung nicht hervorbringen.

Diese Aufzählung dramatisiert nicht. Im Jahr 2012/13 hatten 5,64 Prozent aller Schülerinnen und Schüler Brandenburgs einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im Lernen, der emotiona-

len und sozialen Entwicklung und der Sprache. In den anderen Förderschwerpunkten (geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen) waren es 2,38 Prozent³⁶. Diese Zahlen zeigen das praktische Ausmaß der vom Beirat angestrebten Entscheidung, ein individuell verbrieftes Recht auf eine sonderpädagogische Förderung des Lernens der emotionalen und sozialen Entwicklung und der Sprache nicht mehr zuzulassen. Dabei hatte sich die Populationsbestimmung in den letzten 20 Jahren als offen für die inklusive Entwicklung erwiesen.

In einer aktuellen Situation im Land Brandenburg,

- in der, wie auch 1996, rund 4,5 Prozent der Kinder in Förderschulen unterrichtet werden³⁷,
- in der innerhalb dieser rund 4,5 Prozent ein weit höherer Anteil dem Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung zugeordnet wird, als dies vor 15 Jahren der Fall war³⁸,
- in der sich die relative Zahl der förderbedürftigen Kinder erhöht hat und sich die Erhöhung der Inklusionsquote größtenteils aus diesem erhöhten Anteil rekrutiert³⁹,
- in der das Tätigkeitsprofil von Sonderpädagogen, die in Grundschulen und der Sekundarstufe I und II tätig sind, unterbestimmt ist,

in einer solchen Situation ist unbedingt davon abzuraten, die offizielle Bescheinigung eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs in den oben genannten Förderschwerpunkten generell auszuschließen und gleichzeitig Förderschulklassen und andere externe Differenzierungsformen offensiv zurückzudrängen. Vielmehr soll jeweils überprüft werden, inwiefern vorhandene Strukturen differenzierter Förderung weiterentwickelt werden können.

Notwendig ist ein ausbalanciertes Anforderungsprofil für Sonderpädagogen an allgemeinen Schulen. Die Konzeption von sonderpädagogischer Tätigkeit, die in den „Empfehlungen ...“ dargestellt wird, überbetont die allgemeinen Aufgaben für die ganze Schule und ist unzulänglich im Hinblick auf die Förderansprüche der Kinder und Jugendlichen mit langandauernden, schwer überwindbaren und generellen Lernschwierigkeiten, mit emotional-sozialen Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung, mit entwicklungshemmenden Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens. Die sonderpädagogische Fachkompetenz wird zu einem überwiegenden Teil für die direkte Arbeit mit den beeinträchtigten Kindern benötigt.

Zum Verhältnis von interner und externer Differenzierung, zur Gewährleistung ausreichender Förderformen für beeinträchtigte Kinder und zum generellen Funktionieren von RTI-Systemen sind viele Fragen offen bzw. ihre Beantwortung befindet sich im Stadium von Projekten. Die Lösung dieser Entwicklungsaufgaben aber wird von den Autoren als Voraussetzung der administrativen Entscheidungen genannt.

Notwendig ist ein durchlässiges, variables System von abgestuften, flexibel handhabbaren Formen interner und externer Differenzierung. Alle Vorschläge, die die Integration und Inklusion vor allem „vor Ort“ unterstützen und der Entwicklung entsprechender Kompetenzen und Strategien dienen, sind zu unterstützen. Dafür bieten die „Empfehlungen ...“ viele Anregungen, zum Beispiel zum ressortübergreifenden gemeinsamen Handeln (S. 9 f), zum Übergang vom Kindergarten zur Schule (S. 12 f.), von der Sek. I zur Sek. II und in die Arbeitswelt (S. 13 f.), zur Bedeutung von Ganztagsangeboten (S. 14), zu den curricularen Entwicklungen, Leistungsbewertungen und Nachteilsausgleich (S. 24 ff.),

³⁶ Nach Tabelle 2 des Tabellenanhangs der Empfehlungen.

³⁷ Siehe „Empfehlungen“, S. 48

³⁸ 1996 besuchten in Brandenburg 0,8 Prozent aller Schülerinnen und Schüler eine Förderschule für den Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung, 2012 waren es rund 1,5 Prozent (siehe „Empfehlungen“, S. 48, und die entsprechenden Zahlen in dieser Stellungnahme oben)

³⁹ 1996 betrug die Förderquote 5,44 Prozent, 2012 betrug sie 8,04 Prozent (siehe Tabelle 1 des Tabellenanhangs in den Empfehlungen). Da der Anteil der Kinder, die Förderschulen besuchen, sich nicht vermindert hat, resultiert die Erhöhung der Integrationsquote (GU-Quote) von 0,76 Prozent (im Jahr 1996) auf 3,38 Prozent im Jahr 2012 allein aus der Erhöhung der Zahl der Schülerinnen und Schüler, für die sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde.

zur Bedeutung der Eingliederungshilfe (S. 31 f.). Diese Maßnahmen stehen auch in der Kontinuität der von den Empfehlungen der KMK⁴⁰ vorgezeichneten Entwicklung.

Zu wünschen wäre, dass die Empfehlungen für die Fortführung und den Ausbau von Projekten und Praxisansätzen genutzt werden, die in Brandenburg bereits Fuß gefasst haben, zum Beispiel die förderdiagnostische Lernbeobachtung im Feststellungsverfahren, die inklusive sonderpädagogische Förderung in der flexiblen Schuleingangsphase, die Arbeit der Pilotschulen, das BRAV-Modell, Ansätze zum RTI-Konzept, Formen und Erfahrungen der kollegialen Supervision und kooperativen Beratung und Förderplanung u.a.m. Diese und weitere Modelle sind anschlussfähig, stimmen optimistisch und weisen den Weg zu einer gelingenden Inklusion! Eine Schlüsselaufgabe besteht in der Fortbildung für eine prozessbegleitende Beratung und Teamarbeit. Lehrpersonen müssen sich kompetent und zuständig fühlen, kooperative Beratungsprozesse zu initiieren und durchzuführen, die dazu dienen, dass alle Kinder und Jugendlichen ihren Voraussetzungen entsprechend Lernfortschritte erzielen, gute sozial-kommunikative Kontakte haben und sich emotional sicher fühlen.

Fortschritte auf dem Weg zur Inklusion hängen zum einen davon ab, dass die Handelnden sich Entwicklungsaufgaben stellen, die sie als bedeutsam und lohnend ansehen. Sie widmen ihre Kraft wichtigen Anliegen, für deren Bewältigung sie Rahmenbedingungen erkennen oder schaffen können. Deshalb ist es wichtig, an den vorhandenen Erfahrungen anzuknüpfen und nicht durch große Sprünge und zum Teil nicht adäquate Festlegungen „von oben“ zu demotivieren. Zum anderen hängen Fortschritte auf dem Weg zu Inklusion davon ab, dass die Handelnden Strategien entwickeln können, die ihre Praxis voranbringen und möglichst wenig reglementiert sind. Deshalb sind neue Wege vor allem des Kompetenzerwerbs und Projekte, wie die im vorhergehenden Abschnitt genannten, wichtig.

⁴⁰ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf