

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

Hochschule Neubrandenburg

H

H



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

**FACHBEREICH SOZIALE ARBEIT,
BILDUNG UND ERZIEHUNG**

Prof. Dr. Anke S. Kampmeier
Sozialpädagogik/Arbeit mit Menschen mit
Behinderungen

DEKANIN

Hochschule Neubrandenburg
Postfach 11 01 21, 17041 Neubrandenburg
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Mecklenburg-Vorpommern

Experten/-innengruppe Inklusion, Frau Prof. Dr. Katja Koch
Begleitgruppe zur Experten/-innenkommission, Herrn Thomas
Jackl

Tel. (0395) 5693 – 5000, - 5002

Fax (0395) 5693 - 5080

E-Mail kampmeier@hs-nb.de

Datum 08.11.2012

19048 Schwerin

**Bericht der Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern
bin zum Jahre 2020“**

Themenfeld 1: Zielbestimmung, Begriffsklärung und Umsetzung

Kapitel 4: Frühkindliche Bildung

Themenfeld 5: Pädagogische Anforderungen an die inklusive Schule

Kapitel 6: Organisatorische Perspektiven für sonderpädagogische Förderung in allgemeinen
Schulen. Ausstattungen und Konsequenzen für die regionale Entwicklung

Kapitel 7: Qualifikationsentwicklung des pädagogischen Personals: Fortbildung,
Ausbildung, Weiterbildung

(jeweils Arbeitsstand 12.09.12)

**Stellungnahme folgender Kolleginnen des Fachbereichs Soziale Arbeit, Bildung und
Erziehung der Hochschule Neubrandenburg**

Prof. Dr. Mandy Fuchs, Professorin für Didaktik frühkindlicher Bildung und Erziehung

Prof. Dr. Claudia Hruska, Professorin für Psychologie der frühen Kindheit

Prof. Dr. Anke S. Kampmeier, Professorin für Sozialpädagogik und Sonderpädagogik

Prof. Dr. Steffi Kraehmer, Professorin für Sozialpolitik, Ökonomie sozialer Einrichtungen und
sozialer Dienste

Prof. Dr. Marion Musiol, Professorin für Vorschulpädagogik

Prof. Dr. Heike Helen Weinbach, Professorin für Frühpädagogik/ Kindheitspädagogik

1. Vorab:

Wir befürworten die stringente und umfassende Arbeit der Experten/-innenkommission sehr. In kurzer Zeit wurden umfangreiche Themenfelder differenziert diskutiert, Lösungsvorschläge erarbeitet und verschriftlicht. Wir befürworten und unterstützen ebenfalls den Blick auf Bereiche der Bildungsdiskussion und -arbeit über die Grenzen des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur hinaus (Frühkindliche Bildung, Beratungs- und Unterstützungsangebote/Netzwerke, Ressourcensteuerung).

Wir befürworten die stringente und umfassende Arbeit der Experten/-innenkommission sehr.

STAND DER INTERNATIONALEN DISKUSSION

Wir betrachten allerdings die Dominanz einer klassischen sonderpädagogischen Sichtweise kritisch. Die vorliegenden Papiere erwecken den Anschein, als ginge es bei der Entwicklung der inklusiven Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahre 2020 (fast) ausschließlich um die Bildung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bzw. Auffälligkeiten und hier insbesondere im Lernen, bei der Sprache und in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung. Ausgehend von dem bestehenden getrennten (Bildungs-)System für Menschen mit und ohne Behinderungen mag diese Perspektive verständlich sein. Ausgehend von pädagogischen, psychologischen, soziologischen und didaktischen Erkenntnissen ist dieser Zugang nicht nachzuvollziehen. Unserer Einschätzung nach sind sowohl die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die (schul-)pädagogische Praxis als auch die (pädagogischen) Haltungen der beteiligten Menschen weiter fortgeschritten, als dass eine Neuauflage des Gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (GU) in Anlehnung an das Integrationsparadigma der 1980er/1990er Jahre notwendig wäre. Eine verantwortungsvoll an dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, BRK) orientierte Bildungsplanung legt die u.a. in Artikel 3 (Allgemeine Grundsätze) aufgeführten Aspekte zu Grunde: Es geht der BRK nicht um die Orientierung an Schwächen, es geht nicht um die Intensivierung von Sonderbehandlungen, sondern es geht um die Chancengleichheit aller Menschen.

Wir betrachten die Dominanz einer klassischen sonderpädagogischen Sichtweise kritisch.

Es geht der BRK nicht um die Orientierung an Schwächen, es geht nicht um die Intensivierung von Sonderbehandlungen, sondern es geht um die Chancengleichheit aller Menschen.

So unterstreicht auch die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse - angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität"; Salamanca, Spanien, 7. - 10.

Juni 1994 folgendes: „Das **Leitprinzip**, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen **alle Kinder**, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, ... , Kinder von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“

Inklusion bedeutet im Sinne einer Partizipation aller die Annahme und Akzeptanz von Vielfalt über den Bereich von Behinderungen hinaus. Inklusion beschreibt eine Grundhaltung und ein didaktisches Prinzip des Umgangs mit Verschiedenheit. In dem Sinne beschreibt Inklusion eine Ressourcen- und Potenzialorientierung und keine Defizitorientierung.

Das Sprechen über Inklusion geschieht in jedem Land anders. Es hängt von der jeweiligen Geschichte, ihren Implikationen und Folgen wesentlich ab. Deshalb kann es hilfreich sein, im Dialog über Inklusion die Präsenz geschichtlicher Zusammenhänge zu berücksichtigen. Die Geschichte der Inklusion Deutschlands lässt sich zurückverfolgen auf viele philosophische und pädagogische Debatten im 19. Jahrhundert bis zu Beginn der 1930er Jahre. Bis zu diesem Zeitpunkt streiten zumindest engagierte Reformpädagoginnen, Frauenrechtlerinnen, Jüdinnen und Juden, schwule und lesbische Menschen und viele andere exkludierte Gruppen durchaus erfolgreich für ihre Inklusion in die Gesellschaft, für ihre Rechte und für Partizipation. Diese progressive, engagierte Tradition wird in Deutschland 1933 nachhaltig unterbrochen. Hier beginnt die systematische, wissenschaftlich gestützte und legitimierte Aussonderung, Exklusion und Tötung von Menschen, die als „nicht lebenswert“, als „nicht dazugehörig“ definiert werden. Forschung, Systematisierung, Kategorisierung, Vermessung, Diagnostik, Beschreibung des Menschen sind neben der Politik der Gewalt zentrale Instrumente dieser Exklusions- und Vernichtungspolitik. Nach 1945 gelingt es weder der BRD noch der DDR einen glaubhaften Neuanfang herzustellen. Aussonderung von Menschen, wie zum Beispiel die von Kindern und Jugendlichen in Heime, in „Hilfsschulen“ bzw. „Sonderschulen“; die Separierung von Migrant*innen in Heimen, zahlreiche Sondergesetze etc. sind hier nur kurz angedeutete Maßnahmen einer Politik der Exklusion, die in beiden deutschen Staaten praktiziert worden ist. Dass dieser Zustand heute nicht überwunden ist, sich aber stark in der Diskussion und im Veränderungsprozess befindet, ist denjenigen zu verdanken, die in sozialen Bewegungen als

Inklusion beschreibt eine Grundhaltung und ein didaktisches Prinzip des Umgangs mit Verschiedenheit. Inklusion beschreibt eine Ressourcen- und Potenzialorientierung und keine Defizitorientierung.

Eine Inklusionsdebatte, die heute international anschlussfähig sein

Betroffene gemeinsam mit Verbündeten alternative Sichtweisen in die Diskussion gebracht haben. Es ist auch denjenigen Verbündeten zu verdanken, die aufgrund ihrer diktaturfreien Landesgeschichte, wie zum Beispiel England oder die skandinavischen Länder, sehr viel früher mit diesen Diskussionen und Umsetzungen begonnen haben. Von ihren Erfahrungen und Diskussionen können wir lernen. Eine Inklusionsdebatte heute, die international anschlussfähig sein möchte, wird diese Aspekte mit einbeziehen.

möchte, wird die Aspekte der historischen und kulturellen Hintergründe von Inklusion und Exklusion mit einbeziehen.

2. Zu den Themenfeldern/ Kapiteln:

2.1. Themenfeld 1: Zielbestimmung, Begriffsklärung und Umsetzung

INKLUSION IM ENGEN SINN

Der Darstellung der Begriffs- und Paradigmenentwicklungen sowie derjenigen der individuum- bzw. institutionsorientierten Sichtweisen der Integration bzw. Inklusion stimmen wir zu. Die Schlussfolgerung allerdings, dass >>fortan ausdrücklich im Sinne der **Inklusion in einem weiteren Sinne** und damit synonym zu Integration<< (S. 4) gesprochen wird, weil (1.) die „individuumbezogene Praxis der Integration keine Konditionierung auf die Institution Schule gewesen sei, sondern die Institution Schule selbstverständlich auch stets reflektiert worden sei und diese (2.) >>gerade hierdurch dazu beiträgt, eine möglichst große Anzahl von Schülerinnen und Schülern an zentrale Leistungsstandards heranzuführen<< (S. 4), können wir nicht mittragen. Die Begründungen durch 1. und 2. haben keine logische Konsequenz auf das erwähnte Inklusionsverständnis.

Die Problematik des gegliederten Schulsystems im Kontext der Inklusionsdiskussion teilen wir. Um zunächst nicht an der Gliederung des Schulsystems ansetzen zu wollen, bedarf es jedoch nicht der Ablehnung eines „engen Inklusionsverständnisses“.

Wir begrüßen die pädagogischen Grundsätze einer inklusiven Schule, sehen jedoch auch hier wieder den defizitorientierten Zugang kritisch: ungünstige Voraussetzungen für schulisches Lernen, sonderpädagogischer Förderbedarf, Wertschätzung unabhängig vom Leistungsstand, schulische Minderleistungen, Reintegration (S. 6). Günstiger scheinen uns eine deutlichere Stärkung und Fokussierung der Unterschiedlichkeit und

Um zunächst nicht an der Gliederung des Schulsystems ansetzen zu wollen, bedarf es jedoch nicht der Ablehnung eines „engen Inklusionsverständnisses“.

Vielfältigkeit sowie der Ressourcen aller Schülerinnen und Schüler sowie aller Fachkräfte der Bildungseinrichtungen zu sein. In diesem Sinne sind Aussagen, wie „Ein inklusives Bildungssystem kann sich jedoch nicht nur auf ausgewählte Förderschwerpunkte beschränken.“ (S. 8) abzulehnen (s. auch 1.).

2.2. Kapitel 4: Frühkindliche Bildung

JEDES KIND IST BESONDERS

Wir begrüßen und unterstützen den Bezug zur „Großen Lösung“, zur Bündelung der Leistungen für Kinder unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe (S. 1). Wir begrüßen und unterstützen außerdem insbesondere den Bezug zu dem >>Konzept der Inklusion für alle Menschen<< (S. 1 f), welches leider nur als Fußnote erwähnt wird. Ferner unterstützen wir die Forderung einer strukturellen und personellen Anpassung frühkindlicher Bildungs- und Erziehungseinrichtungen zur Gewährung der Chancengleichheit aller Kinder.

Es wird ein dreigestuftes Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation von kindlicher Entwicklung vorgeschlagen. In der zweiten Stufe wird der Hinweis auf den Einsatz von Screeningverfahren gegeben. Das Verfahren DESK 3-6 kann dabei nicht als geeignetes Verfahren verstanden werden. Es ist kein zeitökonomisches Verfahren und entspricht auch von den Items her nicht immer einer zeitgemäßen Sichtweise von frühkindlicher Bildung. Zudem bezieht sich das Verfahren lediglich auf den Altersbereich 3-6 Jahre, der explizit jüngere und ältere Kinder in Kindertagesstätten ausklammert.

Erzieher/-innen in Kindertagesstätten benötigen neben dem Wissen und Können, wie und was sie beobachten sollen, ebenfalls fundierte entwicklungspsychologische Kenntnisse, die auch Konzepte von Entwicklungssprüngen, komplexen Beeinflussungen von Entwicklungssprüngen in einzelnen Entwicklungsbereichen auf andere Entwicklungsbereiche sowie Ideen von Zonen der nächsten Entwicklung beinhalten. Zudem muss die Beobachtung und Dokumentation immer auch das Verhalten des Kindes im Sozialkontext zu Gleichaltrigen und zu den Erziehenden (Erzieher/-innen und Eltern) einbeziehen, um auch der Dimension der Interaktion gerecht zu werden. Es besteht außerdem die Gefahr, das Kind zu sehr als Objekt der Beobachtung zu verstehen

NOTWENDIG sind eine deutlichere Stärkung und Fokussierung der Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit sowie der Ressourcen aller Schüler/-innen und Fachkräfte der Bildungseinrichtungen.

Wir begrüßen und unterstützen den Bezug zur „Großen Lösung“, zur Bündelung der Leistungen für Kinder unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe sowie den Bezug zu dem >>Konzept der Inklusion für alle Menschen<<.

Das Verfahren DESK 3-6 kann nicht als geeignetes Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation von kindlicher Entwicklung verstanden werden.

NOTWENDIG ist die Beachtung von Entwicklungssprüngen und von Interaktion.

anstatt als Subjekt seiner Entwicklung. Dies wird in dem Entwurf und dem dreistufigen Vorgehen komplett außer Acht gelassen und bedarf der Aufnahme in die Konzeption.

Wenn Pädagoginnen/Pädagogen von der Grundannahme ausgehen, dass jedes Kind „einzigartig“, „einmalig“, individuell ist, dann muss ihnen für die Betrachtung/Beachtung des Kindes bewusst sein, dass in einem Screening- oder Testverfahren immer nur von normativen Vorstellungen ausgegangen wird, von einem sogenannten „Modellkind“. D.h. mit standardisierten Verfahren nehmen die Fachkräfte, z.B. die „Einmaligkeit/Einzigartigkeit“ des Kindes nicht wahr. Diese Klarheit muss zunächst der Ausgangspunkt sein, wenn Pädagoginnen/Pädagogen über ihr Handeln reflektieren.

In normativen Verfahren ist all jenes festgeschrieben, was Erwachsene bereits über ein Kind wissen (vor allem aus entwicklungs-psychologischen Erkenntnissen). Was in diesen Verfahren nicht beschrieben ist, ist all das, was Erwachsenen „fremd“ oder „unbekannt“ ist, z. B. das Originelle in den Ausdrucks- bzw. Aneignungsweisen eines Kindes. Gerade dieses „Andere“ oder auch „Fremde“, was das Kind in seinem Handeln im Alltag zeigt, bleibt völlig ausgeblendet und spielt in den Beschreibungen/„Bewertungen“ eines Kindes keine Rolle. Aus dieser Betrachtung heraus, ist es umso dringlicher, dass sich Pädagoginnen/Pädagogen darüber im Klaren sind, dass ein normatives Testverfahren ausschließlich darauf gerichtet ist, zu erfassen, ob das beobachtete Kinde der Norm entspricht oder nicht. Entspricht das Kind nicht der Norm, dann setzt individuelle Förderung ein, in dem am diagnostizierten „Defizit“ gearbeitet wird.

Von den Beobachtungen/Betrachtungen, im Kontext von Testverfahren, völlig ausgeklammert sind u.a. die Beantwortung der Fragen:

- Welchen Rahmen hat die Pädagogin/der Pädagoge dem Kind zur Verfügung gestellt, damit es für sich Entwicklungs- und Bildungsprozesse gestalten kann? Hier ist vor allem die Person der Erwachsenen zu nennen, die entscheidenden Anteil am Gelingen des Aufwachsens des Kindes hat. Ebenso die Attraktivität der Räume, des Materials und nicht zu unterschätzen das soziale Klima, die Qualität der Beziehungen in der Kindergruppe insgesamt;
- Welche Anstrengungen sind in der Gestaltung der pädagogischen Prozesse zu unternehmen, insbesondere im

NOTWENDIG ist die kritische Reflexion des pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund normativer Vorstellungen.

Gerade dieses originelle „Andere“, „Fremde“ kindlichen Handelns muss in seiner Funktionalität wertgeschätzt werden.

Berücksichtigung dieser vier Fragen

„Zeitfenster“ zwischen den Testverfahren;

- Welche Rolle spielt die persönliche „Verfasstheit“ der Beobachterin/des Beobachters? Kann z. B. das an diesem Tag vorgesehene Screening oder Testverfahren ausgesetzt werden?
- Wie verhält sich die Testperson, wenn das Kind kein Interesse am „Test“ signalisiert? Kinder haben ein „feines Gespür“ darüber, was ihnen noch nicht gut genug gelingt und an/mit dem wird nun „gearbeitet“!?

Mit diesem Anspruch sind die Forderungen nach der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte und der notwendigen Akademisierung im frühpädagogischen Bereich, wie sie an der Hochschule Neubrandenburg erfolgt, verbunden.

Kindertageseinrichtungen (und andere Bildungseinrichtungen) bedürfen multiprofessioneller Teams, die mit Ihrer Professionalität aus den verschiedenen beruflichen Kontexten die Institutionen inter- und/oder transdisziplinär bereichern.

Es ist auch nicht klar, in welcher Form besondere Begabungen und damit im Zusammenhang stehende Verhaltensoriginalitäten mit Screeningverfahren geeignet erfasst werden sollen. Gerade um die Identifikation früher Begabungen innerhalb des pädagogischen Alltags von Kindertageseinrichtungen wird eine aktuelle Fachdiskussion geführt, welche die Notwendigkeit der individuellen prozessorientierten Beobachtung von Kindern verlangt, um persönliche Stärken und Begabungen aufgreifen zu können. Aktuelle Konzepte von Entwicklungs- und vor allem Bildungsbeobachtungen und die Erfassung von individuellen Stärken gehen immer von einem Prozessgeschehen aus. Das Verfahren des Dortmunder Entwicklungsscreenings (DESK) berücksichtigt diese Umstände nicht.

Wichtig erscheint in dem Zusammenhang, dass Zugänge und Verfahren dem pädagogischem Personal zugänglich gemacht werden, die Kinder von Beginn an (ab dem ersten Lebensjahr) und unabhängig von Altersabschnitten in unterschiedlichen Institutionen begleiten können. Diese Verfahren müssen institutionsübergreifend les- und schreibbar sein. Sie müssen Entwicklungen im Prozess darstellen, Förderbedarf entdecken, vor allem aber auch die individuellen Stärken und Potentiale der Kinder dokumentieren und Primär- und Sekundärprävention und Verfahrenswege von Unterstützung der Kinder (und deren Familien) ermöglichen. Sie müssen die Reflexion der pädagogischen Arbeit des pädagogischen Fachpersonals

NOTWENDIG ist die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte und die Akademisierung im frühpädagogischen Bereich.

Bildungseinrichtungen bedürfen multiprofessioneller Teams, die aus den verschiedenen beruflichen Kontexten die Institutionen inter- und/oder transdisziplinär bereichern. Dies gilt es zu stärken.

NOTWENDIG sind: institutionsübergreifende Verfahren, die die Entwicklungen im Prozess darstellen, Förderbedarf entdecken, vor allem die individuellen Stärken und Potentiale der Kinder dokumen-

einschließen und Hinweise und Vorschläge von Verfahrensabläufen zur Zusammenarbeit mit weiteren Fachgruppen, wie SPZs, Logopäden/-innen, Kinderärzten/-innen, Fachärzten/-innen und Kinder- und Jugendpsychiater/-innen sowie -psychologen/-innen beinhalten. Außerdem sind klare Regelungen für die Kosten der Diagnostik und der (Weiter)behandlung/ -förderung notwendig.

tieren und Primär- und Sekundärprävention und Verfahrenswege zur Unterstützung der Kinder (und deren Familien) ermöglichen, die zur Reflexion der pädagogischen Arbeit des Fachpersonals anregen und Vorschläge zur Zusammenarbeit mit weiteren Fachgruppen enthalten.

2.3. Pädagogische Anforderungen an die inklusive Schule

KOMPLEXITÄT STATT LINEARITÄT

Der Schulinnenblick ist sehr differenziert dargestellt. In vielen Punkten können wir uns anschließen (Schulethos, inklusionsförderlicher Unterricht). Der defizitorientierten Darstellung von Schülern/-innen, z. B. unter „Schulische Prävention“ können wir uns nicht anschließen. Hier bedarf es unserer Meinung nach der ebenfalls differenzierten Beachtung der beteiligten Lehrkräfte und ihrer Methoden, der Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Interaktionen, der Lernbiografien der Beteiligten, der Motivationen etc.

Die Hinweise zur Beurteilung von Leistungen sind nachvollziehbar zurückhaltend. Es erscheint uns jedoch notwendig, das Thema Noten und Bewertungen weiterführend zu diskutieren und eine Ergänzung, im besten Falle auch Aufhebung der Zensuren durch bzw. zugunsten der Erstellung von Begabungsprofilen bzw. des Führens von Lerntagebüchern und Portfolios zu thematisieren.

Aus unserer Sicht fehlen die folgenden Aspekte, die in den Ausführungen einbezogen werden sollten: Feedback-Kultur, Sozialraumorientierung/ Netzwerkbildung, Multiprofessionelle Teams aus (Sonderschul-)Lehrern/-innen mit je unterschiedlichen Qualifikationen, Heilpädagogen/-innen, (Schul-)Sozialarbeitern/-innen, Erziehern/-innen etc. (Aufgaben/Zuständigkeiten/Rollen, Verträge/Bezahlung, Art und Methoden der Teamarbeit). In pädagogisch-didaktische Hinweise müssen Prinzipien, wie Alltagsorientierung (Lernen muss einen Sinn ergeben), Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung (im Sinne von Konstruktion,

Der defizitorientierten Darstellung von Schülern/-innen, z. B. unter „Schulische Prävention“ können wir uns nicht anschließen. Hier bedarf es der ebenfalls differenzierten Beachtung der beteiligten Lehrkräfte und ihrer Methoden, der Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Interaktionen, der Lernbiografien der Beteiligten, der Motivationen etc.

NOTWENDIG sind:

Feedback-Kultur, Sozialraumorientierung/ Netzwerkbildung, Praxis multiprofessioneller Teams, Alltagsorientierung, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung, Konstruktion, Ko-/Re-/De-Konstruktion, Komplexität statt Linearität von Lernen und Entwicklung, Bedürf-

Ko-Konstruktion, Re-Konstruktion, De-Konstruktion), Komplexität statt Linearität (Ganzheitlichkeit kindlichen Lernens), Bedürfnisorientierung (Berücksichtigung der Bindungstheorie und der Interaktionsforschung), Akzeptanz der Unterschiedlichkeit der Kinder (Inklusion/Diversity) einbezogen sein.

nisorientierung, Bindung, Interaktion, Akzeptanz und Wertschätzung der Unterschiedlichkeit der Kinder

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

SYSTEM QUER GEDACHT

Aus unserer Sicht stellt dieses Kapitel die notwendigen und günstige Veränderungen ausgehend von der aktuellen Schulstruktur und deren Praxis dar. Wir begrüßen im Wesentlichen die aufgeführten, das Gesamt der Bildung betrachtenden, sehr differenziert dargestellten und sachkundigen Ausführungen. Sie geben die notwendigen Rahmenbedingungen für eine inklusive Schulpraxis – durchaus auch im engeren Sinne.

Insgesamt ein Kapitel mit sehr guten Grundlagen für inklusives Arbeiten in Bildungsinstitutionen.

2.5. Qualifikationsentwicklung des pädagogischen Personals: Fortbildung, Ausbildung, Weiterbildung

EIN ANDERER BLICK

Wenngleich die Überschrift suggeriert, dass das pädagogische Personal in Schulen gemeint sei, geht es hier nur um die Lehramtsaus- und -fortbildung (was strukturell verständlich ist, im Kontext einer Zukunftsplanung aber möglicher Weise um weitere Professionen – Sozialarbeiter/-innen etc. – ergänzt werden könnte).

Die Konzeption von Aus-, Fort- und Weiterbildungen wird hier wiederum von Institutionen her gedacht. Es wäre sehr wünschenswert, gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildungen von Elementar- und Schulpädagogen/-innen sowie Sozial- und/oder Heilpädagog/-innen zu planen und durchzuführen, um ein tiefgreifenderes Verständnis von Entwicklungswegen der Kinder in ihrem Lebensverlauf zu ermöglichen. Die Konzeption gemeinsamer Lehrinhalte von Elementar- und (Sonder-)Schul- sowie Sozialpädagogen/-innen würde damit ein Plus für das neue

NOTWENDIG sind: gemeinsame/verzahnte Aus-, Fort- und Weiterbildungen von Elementar-, Schul- und Sonderpädagogen/-innen sowie Sozial- und/oder Heilpädagog/-innen und ggfls. weiteren Fachkräften für ein tiefgreifenderes Verständnis von Entwicklungswegen der Kinder und Jugendlichen in ihrem Lebensverlauf

Bildungsverständnis im Sinne inklusiver Pädagogik in Gang setzen. Dieses kann durch die Verknüpfung von Lehrinhalten aus dem Studium sowie der Fort- und Weiterbildungen gelingen.

Das Kapitel fokussiert sehr stark den sonderpädagogischen Förderbedarf und unterstreicht das Verständnis von Inklusion als Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf/ Behinderungen/ Beeinträchtigungen. Diesem Ansatz können wir uns nicht anschließen (s. auch 1.). Andererseits sind Ausführungen, wie z. B. Vorlesung und Seminar zu den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotional-soziale Entwicklung (S. 6) in der praktischen Durchführung auch z. B. empowerment- und ressourcenorientiert möglich.

Allerdings befürworten wir insgesamt einen deutlich geringeren defizitorientierten Zugang der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und stattdessen eine deutliche Betonung von Erziehung und Bildung durch Beziehung, Interaktion, Respekt, Selbsttätigkeit (Autopoiesis) und systemische Bezüge.

Screening- oder Testverfahren (vgl. 2.2.) „hebeln“ Grundhaltungen dem Kind gegenüber nicht aus, z. B. das Interesse an gelungenen Beziehungsgestaltungen/ Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind. Den Schwerpunkt, pädagogische Prozessgestaltung dahingehend zu aktivieren bzw. zu intensivieren, scheint unumgänglich (z. B. Prozesse von Feinfühligkeit, Prozesse von wechselseitiger Anerkennung). Hierzu gehört auch die Erhöhung der Qualität von Erziehungspartner/-innenschaft, um die geteilte Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern stärker zu berücksichtigen.

Hier sind insbesondere das Wissen zu Instrumenten der gerichteten bzw. ungerichteten Beobachtung und deren „Wert“ im Zusammenhang von Wahrnehmungen von Bildungs- und Entwicklungsprozessen des Kindes und Jugendlichen und deren individuellen Förderung von Bedeutung.

Außerdem müssen die biografischen Erfahrungen der Pädagoginnen /Pädagogen in den Fokus gerückt werden: diese müssen/ sollten konstruktiv bearbeitet werden, um u. a. aus der Perspektive eines Kindes zu verstehen: Wie fühlt sich dieses Kind gerade? Wie würde ich mich fühlen? Was kann ich selbst tun, damit mir nicht „ausschließlich“ das Nicht- Können, Nicht-Wissen des Kindes „ins Auge“ springt?

Vorlesung/ Seminar zu den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotional-soziale Entwicklung empowerment- und ressourcenorientiert gestalten

NOTWENDIG ist eine deutliche Betonung von Erziehung und Bildung durch Beziehung, Interaktion, Respekt, Selbsttätigkeit (Autopoiesis) und systemische Bezüge.

Pädagogische Prozessgestaltung „wichtiger“ als Screeningverfahren

NOTWENDIG sind gerichtete und ungerichtete Beobachtung

NOTWENDIG ist die Fokussierung biografischer Erfahrungen

„Solange pädagogische Fachkräfte Heterogenität als ein grundsätzliches Problem und nicht als Normalfall oder sogar als Bereicherung betrachten, wird sich auch im pädagogischen Alltag nur wenig ändern, weil das Bemühen um vermeintlich homogene Gruppen unweigerlich zur Selektion führt.“ (Schenz, C./ Esser, P. (2011): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Begabungsförderung. In: Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule; Beltz, 2011)

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

Landeselternrat M-V

I

I

Stellungnahme des Landeselternrates M-V zur Mitarbeit in der Begleitgruppe zur Expertenkommission

Grundsätzlich werden die Ausarbeitungen der Expertenkommission positiv bewertet und von den Elternvertretern angenommen. Das Papier ist im ganzen rund, wenn auch teilweise zu allgemein. Wie in der Begleitgruppe bereits angesprochen, ist es wichtig die Umsetzung dieses Berichtes als Ganzes zu ermöglichen. Eine Teilumsetzung widerspricht dem Charakter des Papiers und würde eine weitere Verzögerung bedeuten. Der enorme Umfang und die der Expertengruppe dafür zur Verfügung stehende geringe Bearbeitungszeit machen deutlich, dass auch hierfür neben den Ergänzungen durch die Begleitgruppe noch weitere Arbeitsgruppen gegründet werden müssen, um einige Themen zu vertiefen und genauere Vorgaben in Zahlen und Fakten zu schaffen und Möglichkeiten der Umsetzung für die Vorschläge der Experten zu finden. Insbesondere fehlen bei den Themen wie frühkindliche Bildung, Übergänge zwischen Kita und Schule, konkrete Umsetzungsvorschläge für ein einheitliches Konzept und eine dauerhafte Verzahnung zwischen Kita und Schule und Hort. Diese konnten von der Expertengruppe aber nicht geleistet werden und bedürfen der weiteren speziellen Auseinandersetzung. Dies bezieht sich auch auf andere Nebenbaustellen, die eng mit dem Thema Inklusion verbunden sind und auch im Zusammenhang gesehen werden müssen. Als einzelne Beispiele seien hier nur genannt:

die Aufhebung der verschiedenen Zuständigkeiten von Schule, Hort und Kitas;
Maßnahmen gegen den wachsenden (auch altersbedingten) Lehrermangel;
Anpassung der Lehrer-, Erzieherausbildung und des Lehrerausbildungsgesetzes;
damit einhergehend das Problem der Parallele von Lehrermangel und Einführung der Inklusion;
Konkretisierung des Personalschlüssels in Kitas bei Inklusion;
Festlegung von Standards in Bildung, Diagnostikverfahren usw. .

Kritisch wird von den Eltern der Begriff der Kostenneutralität allgemein zur Umsetzung der Inklusion, als auch im Einzelnen aufgefasst. Es ist nur lebensnah, dass die Umsetzung der Inklusion zu Beginn ein Mehr an finanziellen Mitteln, personellen und anderen Ressourcen erfordern wird und dies sollte auch so deutlich benannt werden.

Im Einzelnen wird nochmal aus der Meinungsvielfalt der Elternvertreter zu bestimmten Punkten im Papier der Expertenkommission Stellung genommen:

Zu Kapitel 4

- Zu 4.2. und 4.5: Die Arbeit mit den Portfolios als Basis für Bildungspläne und Kompetenzfeststellungen wird begrüßt.
Lernentwicklungskompetenzen können angemessen und umfassend zurückgemeldet werden. Insbesondere für gelingende Übergänge sind solche umfassenden

Kompetenzrückmeldungen viel aussagekräftiger und informativer, um an die jeweilige Lernentwicklung individuell anzuknüpfen und fortzufahren.

Die angesprochenen datenschutzrechtlichen Probleme bei der Weitergabe wurden bisher so nicht mit den Eltern kommuniziert. Ob dafür eine verbindliche rechtliche Grundlage geschaffen werden muss ist fraglich, denn der erste Weg sollte der Dialog sein. Eine rechtliche Verpflichtung der Eltern der Zustimmung zur Weitergabe sollte nur in Ausnahmefällen erforderlich sein. Die Maßnahme wird durch sich selbst überzeugen, deshalb sollte auch das Vertrauen in die Eltern so groß sein, dass sie den Sinn und Zweck dahinter erkennen und alle gemeinsam zum Wohle des Kindes entscheiden.

- Zu 4.6: GS und Hort – zwei Konzepte / zwei Zuständigkeiten, so gelingt der Weg zur Inklusion nicht und echte ganzheitliche Bildungschancengleichheit kann leider nicht erreicht werden. Die örtliche und inhaltliche Anbindung des Hortes an Schule ist längst überfällig und muss auch durch eine einheitliche Zuständigkeit unterstützt werden. In diesem Fall wären Kooperationsvereinbarungen nicht nötig und es würden sich völlig neue Möglichkeiten des Einsatzes von Personal und Stunden ergeben.
- Den Kitas wurde im Rahmen der Vorbereitung und Anbahnung zur Inklusion zu wenig Beachtung geschenkt. Die Praxis zeigt, dass bestehende Kooperationsvereinbarungen oft nicht mit Leben gefüllt werden können, dass es den Lehrern und Erziehern nicht möglich ist, diesen ständigen Kontakt zu halten.

Zu Kapitel 5

- Zu 5.6: „Denkt man den Gedanken der Inklusion zu Ende, dann machen Schulnoten keinen Sinn.“ Ein sehr schöner Satz, der mir aus der letzten Arbeitsgruppensitzung in Erinnerung geblieben ist. Kompetenzbeschreibungen und Kompetenzraster sind eine gute Möglichkeit der differenzierten Leistungsbeschreibung.

Zu Kapitel 6

- zu 6.2: Der Wegfall der DFK im Zusammenhang mit der flexiblen Schuleingangsphase wird sehr positiv bewertet und angesichts der Tatsache, dass dieser Vorschlag bereits von einer anderen Expertenkommission 2008 aufgrund empirischer Erhebungen gemacht wurde, ist dies wohl auch längst überfällig! Es muss trotzdem klargestellt werden, dass der Verzicht auf Neueinrichtung von DFK erst für einen Zeitpunkt nach Sicherstellung von genügend und ausreichend qualifiziertem Personal in den Grundschulen gesetzlich verankert werden darf. Messpunkte für genügende quantitative und qualitative Güte des Personals sind im Expertenpapier so nicht vorgeschlagen- müssten aber gefunden werden.

Eine Senkung der Klassenfrequenz ist vllt. tatsächlich nicht erforderlich - aber dafür die verbindliche Festlegung einer Höchstgrenze notwendig. Die Akzeptanz in der Elternschaft von einer Klassenstärke bis 22 kann bestätigt werden.

- zu 6.3: Dass die Ausgliederung des Bereichs LES aus dem DD zu dessen relevanter Entlastung führt, darf vermutet werden und wäre zu begrüßen, kann man aber mangels Zahlenkenntnis nicht beurteilen. Es ist eine unbewiesene Behauptung, dass das System des DD auch bei personeller Aufstockung "nicht zu verbessern sei". Auch wenn die Uni Rostock Handreichungen für die GrS entwickelte, wird durch die große Streuung in der Qualifikation der diagnostizierenden Lehrer an den Schulen befürchtet, dass es zu nicht hinnehmbaren Unterschieden im Ergebnis der Diagnostik kommen könnte. Lehrer werden eben nicht so einheitlich ausgebildet, wie Mediziner...An dieser Stelle ist die Schaffung von Standards wieder zu betonen.
Grundsätzlich ist es aber der richtige Ansatz, dass die Feststellungsdiagnostik des DD durch eine Förderdiagnostik direkt an den Schulen ersetzt wird. Damit wird sowohl eine Entlastung der Kinder und Eltern (Anträge, lange Wartezeiten, Ungewissheit, Untersuchungen und Tests der Kinder) erreicht, als auch eine zeitnahe Unterstützung gewährleistet.
- zu 6.4: Gymnasien sollte überhaupt nicht die Möglichkeit gegeben werden, keine sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt LES zu planen. Andernfalls würden alle übrigen Schulformen doch zu "Restschulen" geformt und die Gymnasien etablieren sich als "störungsfreie" Schulen. Die notwendige Anpassung des Lehrerbildungsgesetz müsste dementsprechend auch sonderpädagogische Inhalte für das Lehramt an Gymnasien vorsehen.
Im Rahmen unserer Meinungsvielfalt gibt es neben Befürwortern in der Elternschaft auch andere Meinungen zur Abschaffung der Förderschulen (auch zu 6.9.). Diese Gegenstimmen sind auf dem Weg zur Inklusion auch deutlich zu machen und zu beachten, auch wenn dort das Bewusstsein vorhanden ist, dass die parallele Aufrechterhaltung schmaler Förderschulstrukturen schwierig ist. Ein guter Vorschlag sollte stets als das Ergebnis der intensiven Abwägung seiner Vor- und Nachteile präsentiert werden. Insofern könnten die Vorschläge an dieser Stelle an Überzeugungskraft gewinnen, wenn auch die Nachteile offen erwähnt werden.
Implizit wird hier eine endgültige Abschaffung von gesonderten Förderschulen gestaltet. Die Wahlfreiheit der Eltern zwischen inklusiven und segregierenden Schulen sollte nach dieser Meinung in jedem Fall (!) erhalten bleiben. Wir können/dürfen Inklusion nicht als Lebensmodell vorschreiben! Die unter 6.8 vorgeschlagenen Wohnortschulen mit spezifische Kompetenzen scheinen allerdings - bei ausreichender Anzahl - als möglicher Kompromiss, soweit sie für alle Förderschwerpunkte angeboten werden, ausreichend zu sein.
- zu 6.5: Ort, Inhalt und Form der Festlegung, Sonderpädagogen nicht als "Feuerwehr" für den zu erwartenden Unterrichtsnotstand einzusetzen, müssen klar definiert werden. Genau hier liegt das Problem der zeitlichen Parallelität von wachsendem Lehrermangel und Einführung der Inklusion!

- zu 6.6: Hier liegt eine Hauptschwachstelle des Inklusionsweges in M-V: Der Bruch zwischen Primarstufe und Sekundarstufe. Ohne überzeugende Gestaltung eines langen gemeinsamen Lernens an einer Schule werden hier Brüche in der Förderung produziert, die uns jetzt schon vielfach behindern und durch noch so viele Portfolios und deren Weitergaben nicht geheilt werden. Es entstehen einfach völlig überflüssige Reibungsverluste. Hier sollte die ganz klare Forderung nach einer Gemeinschaftsschule (oder wie auch immer bezeichnet) bis Klasse 8 eingefügt werden. 6.6 ist in seiner jetzigen Fassung nur ein Teil der Lösung. Desweiteren muss/sollte die Weiterbildung für Pädagogen der weiterführenden Schulen jetzt beginnen. Auf das Ergebnis der Expertengruppe und die politische Umsetzung zu warten, kostet wertvolle Zeit, die unsere Kinder im jetzigen, nicht mehr funktionierenden System nicht haben. In 1 ½ Jahren kommt der erste Jahrgang an die Sek 1 - wir müssen die Zeit nutzen und angemessene Vorbereitungen treffen.
- zu 6.9: Soweit den Förderschulen in privater Trägerschaft offenbar wachsende Bedeutung zugeschrieben wird, muss hier auch ganz klar eine Änderung ihrer Rechtsstellung als örtlich zuständige Schule erfolgen (Beförderungskosten).
- zu 6.10 : Das Standortnetz und damit auch die räumliche Ausstattung der Schulen müssten bei konsequenter Umsetzung der Gemeinschaftsschule natürlich komplett neu geplant werden. Die Erhaltung und der konsequente Ausbau der vollen Halbtagsschule als auch der Ganztagschule ist deshalb nicht nur hilfreich, sondern auch nötig. Es bleibt seitens des BiMi zu klären, ob und in welcher Form ein solcher Ausbau angedacht ist und wie in diesem Zusammenhang die eventuelle Kapitalisierung von 250 Lehrerstellen aus dem Ganztagesbereich zu verstehen ist (Protokoll Netzwerk „Kulturelle Kinder und Jugendbildung M-V“)
- zu 6.14: Eine Aufstockung des Höchstbetrages für Lehr-Lernmittel um 60 % zu fordern, ist höchst gewagt und in der Elternschaft sehr umstritten. Auch wenn dieser seit vielen Jahren nicht mehr geändert wurde, scheint die vorgeschlagene Erhöhung doch weit über der Inflationsrate zu liegen und muss konkreter begründet werden, um eine Akzeptanzbildung möglich machen.

Der Vorschlag, die Schulträgerschaft von den LK auf die Ämter und amtsfreien Gemeinden zu verlagern, wird überaus begrüßt, da bereits jetzt eine ungleiche Situation z.Bsp. zwischen GS in Stadt und Land vorliegt, wenn eine Gemeinde als Schulträger wichtige Mittel nicht zur Verfügung stellen kann. Dies widerspricht auch dem Gedanken der Standards in Bildung, welche gleiche Voraussetzungen auch in sächlicher und räumlicher Hinsicht bedürfen, ohne die Individualität von Standorten in Frage zu stellen. Wenn wir über Inklusion sprechen, müssen wir solche Gedanken nicht nur in den heutigen Schranken des eventuell Machbaren denken, sondern uns auch trauen, diese zu Ende zu denken! In diesem Sinne sollte die Schulträgerschaft vielleicht gar nicht mehr auf kommunaler Ebene, sondern auf Landesebene stattfinden, auch wenn dazu sehr umfangreiche politische und verfassungsgesetzliche Schranken überwunden werden müssen.

- 6.17: Informationen für Eltern über Inklusionsmöglichkeiten
Es wird ein umfassendes Elternfortbildungsprogramm aufgestellt (dem IQ M-V angeschlossen), welches informiert und alle Eltern mitnimmt. Im LER wird dazu gerade eine Stellungnahme für die Vorstellung beim IQ MV gefertigt.
Es müssen Eltern umfassend informiert werden, aber auch Schule (Pädagogen) müssen mehr über alle Unterstützungsmaßnahmen und über alle Partner im gemeinsamen Bildungsweg informiert / geschult werden. Dazu sind Vernetzungsstrukturen aller Beteiligten wünschenswert und erforderlich.

Resümee:

Der Landeselternrat ist dankbar für die Möglichkeit der Teilnahme an der Begleitgruppe. Die Zusammenarbeit mit den Vertretern der anderen Interessengruppen war sehr konstruktiv, bereichernd und spannend. Insbesondere war das Annähern und teilweise auch Zusammenwachsen von Ansichten und Meinungen zum Thema Inklusion sehr überraschend und positiv. Damit wird aber auch sehr deutlich, dass der ständige Dialog und die gemeinsame Kommunikation zwischen allen an Bildung Beteiligten der richtige Weg für ein Gelingen der Umsetzung von Inklusion sein kann. Zuhören und gehört werden, die Meinung des Anderen versuchen, zu verstehen und sich in die andere Sichtweise versuchen hineinzudenken, anstatt sie abzulehnen. Die Probleme sind so vielschichtig und von jeder Seite betrachtet, genauso wichtig. Da Inklusion ein gesellschaftlicher Prozess ist, der wachsen muss, kann ich für mich sagen, dass wir mit den Arbeitsgruppen in der Begleitgruppe bereits einen Schritt in diese Richtung gegangen sind.

Vielen Dank an die Mitstreiter der Begleitgruppe und die Expertenkommission für die bisherige Zusammenarbeit. Der LER M-V bietet auch in der nächsten Phase seine Unterstützung, Begleitung und Zusammenarbeit auf dem gemeinsamen Weg zur Inklusion an.

für den LER M-V
Anja Schmitz

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

Vereinigung der Unternehmerverbände M-V e.V.

J

J



**Stellungnahme der Vereinigung der Unternehmensverbände
für Mecklenburg-Vorpommern e.V. zum Bericht der Expertenkommission
„Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“**

Kapitel 4: Frühförderung, Inklusion im Kitabereich, Übergang Kita/Grundschule

Kapitel 5: Die inklusive Schule: Pädagogische Anforderungen, auch stufenbezogen (Grundschule; Sekundarstufe-berufliche Bildung); Rahmenbedingungen einer inklusiven Klasse

Kapitel 6: Organisatorische Perspektiven für sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen, Ausstattungen und finanzielle Konsequenzen für verschiedene Kostenträger

Kapitel 7: Qualitätsentwicklung des pädagogischen und weiteren Personals (einschl. Schulleitungen): Fortbildung, Ausbildung und Weiterbildung

Die Vereinigung der Unternehmensverbände für Mecklenburg-Vorpommern e.V. (VUMV) gibt dem Bericht der Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“ ihre grundsätzliche Zustimmung. Die Arbeitsergebnisse der Expertenkommission sind in Kapitel untergliedert, die nicht einzeln betrachtet und kommentiert werden sollen. Wir sehen die Kapitel in einem grundsätzlichen Zusammenhang und nehmen im Folgenden zu einigen Aspekten Stellung.

Die VUMV unterstützt ausdrücklich die im Bericht vertretene Auffassung, dass mit dem eingeleiteten Prozess der Inklusion eine Neubestimmung der Aufgaben der Regelschule verbunden sein muss. Mit der Förderung von Schüler/-innen mit Beeinträchtigungen müssen insbesondere schulische Strukturen wie auch die Fähigkeiten des pädagogischen Personals so entwickelt werden, dass die Regelschule in der Lage ist, mit der pädagogischen Situation in heterogenen Lerngruppen umzugehen. Dies verlangt ebenso eine Weiterentwicklung von Unterrichtsmethoden und Curricula sowie eine adäquate Lehreraus- und -weiterbildung.

Die VUMV unterstützt die im vorliegenden Bericht vorgenommene Definition von „Inklusion“ als „Inklusion im weiten Sinne“. Danach sollen Kinder und Jugendliche mit und ohne besondere Förderbedarf zwar gemeinsam und zieldifferent unterrichtet werden, jedoch unterschiedliche Schulabschlüsse erwerben können, die auf die Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt vorbereiten. Der Erwerb eines Schulabschlusses auch für Schüler/-innen mit Beeinträchtigungen wird als elementar angesehen. Er ermöglicht den Jugendlichen gleichberechtigte Teilhabe am Arbeits- und Berufsleben und damit auch am gesellschaftlichen Leben.

Ebenso ausdrücklich wird die im Bericht vertretene Auffassung unterstützt, zentrale Leistungsstandards nicht aufzugeben wie auch nicht auf Noten und Zeugnisse sowie differenzierte Schulabschlüsse zu verzichten. Inklusion muss die Kernaufgabe von Schule ermöglichen

und realisieren, nämlich die Schüler/-innen entsprechend ihrer individuellen Leistungsfähigkeit und Begabung auf das Leben nach der Schule vorzubereiten. Dies ist ohne verbindliche Leistungs- und Bildungsstandards sowie deren individuelle Überprüfung nicht möglich.

Die Mammutaufgabe „Inklusion“ wird nur erfolgreich umgesetzt werden können, wenn die Schulen künftig große Freiräume im Gestalten dieser Aufgabe entsprechend ihren konkreten Bedingungen erhalten, andererseits ein systematisch betriebenes internes und externes Qualitätsmanagement die Umsetzung sichert. Die VUMV hält daher die Weiterentwicklung der Selbstständigen Schule und nachhaltige Implementierung eines Qualitätsmanagements in Schulen für dringend erforderlich.

Die VUMV unterstützt ausdrücklich die mit dem Bericht gegebene Orientierung für die Schulprogrammarbeit der (Regel)Schulen. Dies betrifft die Empfehlung, dass sowohl Schüler/-innen mit günstigen als auch ungünstigen Voraussetzungen für schulisches Lernen, mit und ohne Behinderungen, Beeinträchtigungen oder Benachteiligungen sowie durchschnittlich und hochbegabte Schülerinnen und Schüler, also alle Schüler/-innen optimal gefördert werden sollen. Des Weiteren soll Binnendifferenzierung im Sinne einer Adaption von Unterrichtszielen und -methoden an die Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen stattfinden.

Gegenwärtig verfolgt die VUMV mit großer Sorge, dass mit einer Novelle des Schulgesetzes wegweisende Festlegungen aus dem Jahr 2009 geändert werden sollen. Dies betrifft insbesondere die Aufhebung der gesetzlichen Festlegung, individuelle Förderpläne für alle Schüler/-innen zu erstellen. Wir halten diese Entscheidung für falsch.

Das Argument, Lehrkräften mehr Zeit für ihre eigentliche Aufgabe - dem Unterricht - zu geben, indem nur noch Förderpläne für Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf erstellt werden müssen, ist nicht nachzuvollziehen und konterkariert die Kernaufgabe von Schule.

Die Regionale Schule hat inzwischen den Ruf, eine „Restschule“ zu sein. Wenn es nicht gelingt, sowohl die leistungsschwächeren als auch die leistungsstärkeren Schüler/-innen in dieser Schulform adäquat zu fördern, läuft die Regionale Schule Gefahr, in den Ruf der ehemaligen Hauptschule zu kommen. Insbesondere bei dem eingeleiteten Veränderungsprozess der Inklusion muss darauf geachtet werden, dass neben der großen Herausforderung bei der Integration von Schüler/-innen mit Beeinträchtigungen, die Förderung der anderen, insbesondere auch der leistungsstärkeren Kinder nicht aus dem Blick gerät. Dafür sind individuelle Förderpläne für jeden Schüler und jede Schülerin zwingende Voraussetzung. Dies sollte noch nachdrücklicher im Bericht der Expertenkommission hervorgehoben werden.

Im Weiteren weisen wir auf folgende Punkte hin:

- Im Zuge der Einführung der inklusiven Bildung ab der 1. Klasse sollte der rechnerisch ermittelte Faktor 0,18 Std als Ansatz für sonderpädagogischen Einsatz pro Schüler überprüft werden. Angesichts der ungenügenden Qualifikation der Lehrkräfte für die Aufgaben der Inklusion erscheint uns dieser als zu gering angesetzt. Zumindest für einen Übergangszeitraum sollte er erhöht werden.
- Bei der Mittelzuweisung sollte der vom Bildungsministerium ins Gespräch gebrachte „soziale Faktor“ aufgenommen werden. Nach dessen Aussage wird dabei eine Zusatzförderung von 2% wirksam.

- Wir unterstützen den Ansatz, Regelschulen die „Umsetzung der Bildung inklusiv“ zunächst freiwillig entscheiden zu lassen und dies mit einem Anreiz für die jeweilige Bildungseinrichtung zu versehen. Allerdings sollten durch die Landesregierung schnell alle notwendigen sachlichen und personellen Voraussetzungen geschaffen werden, um daraus eine Verpflichtung für die Regelschule zu machen. Selbstredend ist auch, und dies insbesondere, eine systematische und umfängliche Qualifizierung des pädagogischen Personals dafür zwingende Voraussetzung.
- Die Erstellung eines Kompetenzzeugnisses für die Schüler/-innen findet unsere Zustimmung. Es sollte mit einem Benotungszeugnis kombiniert werden.
- Zwischen dem Kindergarten- und dem Grundschulbereich ist eine systematische Kooperation zu installieren. Nur so kann ein fließender Übergang vom Lernort Kindergarten in den Lernort Schule ermöglicht und die gezielte Förderung der Kinder in der Grundschule fortgesetzt werden. Bereits im Kindergarten werden Unterlagen über die Entwicklung des Kindes erstellt. Die VUMV unterstützt die Forderung im Bericht, datenschutzrechtliche Änderungen vorzunehmen, damit diese Unterlagen von den Kindergärten an die Grundschulen übergeben werden können. Derzeit ist dies noch nicht möglich.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die VUMV von der Landesregierung eine schnelle Auswertung des Berichtes der Expertenkommission mit entsprechend schulpraktischen Schlussfolgerungen erwartet, damit die dafür veranschlagten Haushaltsmittel transparent nachvollziehbar sind. Des Weiteren wünscht die Wirtschaft auch künftig, in die weiteren Diskussionen zur Inklusion einbezogen zu werden.

Schwerin, den 09.11.2012

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

K

K



Beate Westphal
Mitglied der Begleitgruppe
Sprachheilpäd. Förderzentrum Rostock
Alter Markt 1
18055 Rostock

Gesamtpositionspapier zum Expertenbericht „Konzeption zur Inklusiven Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

Die deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. begrüßt und unterstützt ausdrücklich die Forderungen der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft. Eine Umsetzung dieser Forderungen ermöglicht auch für Menschen mit Sprach- und Sprechstörungen ein größtmögliches Maß an Selbstbestimmung und barrierefreier, gleichberechtigter Teilhabe.

Position zum Punkt 4 „Frühkindliche Bildung“

Eine besonders herausgehobene Stellung innerhalb der Aufgabenfelder sprachheilpädagogischer Sonderpädagogik weist die dgs der Frühförderung im Bereich der elementaren Bildung zu. In diesem Altersbereich können die sprachlichen Entwicklungsbeeinträchtigungen erkannt werden. Im sprachheilpädagogischem Kontext stehen sowohl valide therapeutische als auch sprachfördernde Ansätze zur Überwindung sprachlicher Beeinträchtigungen zur Verfügung. Im Hinblick auf Prävention liegen hier größtmögliche Chancen gravierenden Folgebeeinträchtigungen im Bereich Sprache, in der sozio -emotionalen Entwicklung sowie in der Entwicklung akademischer Fähigkeiten zu begegnen.

Sprachheilpädagogische Maßnahmen können bereits ab einem Alter von zwei Jahren bis zur Einschulung in vielfältiger Weise umgesetzt werden und damit späteren Teilhabebeeinträchtigungen vorbeugen. Insbesondere Konzepte zur Elternberatung und -information, zur allgemeinen Sprachentwicklung, zur allgemeinen Sprachförderung/bildung sowie zur direkten, spezifischen, sprachtherapeutischen Intervention können helfen, Spracherwerbsstörungen zu beschränken und zu vermeiden.

Fazit: Je früher Sprachförderung ansetzt, desto größer sind die Chancen sprachliche Beeinträchtigungen zu mindern oder zu überwinden. Aus diesem Grund sind jegliche sprachheilpädagogische Maßnahmen im Elementarbereich notwendig und sollten im Kontext von Inklusion ermöglicht werden.

Punkt 4.1

Wir begrüßen, dass alle Kindergärten inklusiv arbeiten.

Wenn die Maßnahmen in inklusiven Kindergärten für einzelne Kinder nicht greifen, müssen temporär epochal hoch intensive , auch segretative, Settings vorgehalten

werden mit dem Ziel, die Kinder auf die Anforderungen einer inklusiven Schule vorzubereiten.

Punkt 4.2

Die Überprüfung der Sprache ist nicht ausreichend, da es sich bei den vorgeschlagenen Tests um sprachfreie Tests handelt. Wir empfehlen das Marburger Screeningverfahren.

Punkt 4.6

Der Hort gehört in die Zuständigkeit des Bildungsministeriums. Dies sichert eine gleichbleibende Qualität der pädagogischen Arbeit über die gesamte Öffnungszeit der Schule.

Wir befürworten die örtliche und inhaltliche Anbindung des Hortes an die Schule!

Position zum Punkt 5 „Inklusive Schule: Pädagogische Anforderungen auch stufenbezogen (Grundschule; Sekundarstufe; Übergang Sekundarstufe-berufliche Bildung); Rahmenbedingungen einer inklusiven Klasse und (Schule)

Punkt 5.6

Die dgs befürwortet die Aufhebung der Benotung in einer inklusiven Schule. Dem erhöhten Arbeitsaufwand für differenzierte Kompetenzbeschreibungen muss dabei Rechnung getragen werden.

Punkt 5.7

Grundschule

Die Beschreibung der Aufgabenfelder von PmsA sollte konkreter erfolgen. Des weiteren merken wir an, dass die Rolle der PmsA, welche z.Zt. an den Sprachheilpäd. Förderzentren tätig sind und über eine fundierte Ausbildung zur Förderung von Schülern mit Sprachstörungen sowie über weitreichende Erfahrungen /Kompetenzen in diesem Bereich verfügen, nicht hinreichend zum Ausdruck kommt. Aufgaben der PmsA in einer inklusiven Schule:

- Unterstützung der Unterrichtstätigkeit
- Betreuung und Förderung der Schüler in den Förderstunden und der unterrichtsfreien Zeit
- Unterstützung des Sonderpädagogen (Zuarbeit bei: Diagnostizierung, Erstellung der Förderplänen, Zeugnissen, Evaluation der Förderung ...).
- Unterstützung/Begleitung bei Wandertagen, Exkursionen, Klassenfesten etc.
- Hilfe bei der Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer Behinderung und Anbahnung eines angemessenen Selbstwertgefühls
- Spezielle Hilfsangebote für Schüler in akuten Konfliktsituationen

Je Grundschulklasse ist eine staatlich anerkannte Erzieherin (Hortserzieherin) einzusetzen.

Position zum Punkt 6 „Organisatorische Perspektiven für sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen, Ausstattung und finanzielle Konsequenzen für verschiedene Kostenträger

6.1 Zurückstellungen

Aus unserer Sicht sollten Zurückstellungen im Ausnahmefall auch weiterhin gewährt werden. Kinder mit multiplen Störungen der Entwicklung (z.B. körperlich und emotional-sozial und sprachlich eingeschränkte Kinder; traumatisierte Kinder etc.) sollten die Möglichkeit erhalten, die allgemeine Schulreife zu stärken. Für die gesamte Schullaufbahn ist ein erfolgreicher Schulstart für alle Kinder wichtig. Wir schlagen vor, einen „engen“ Kriterien- bzw. Maßnahmenkatalog zur Gewährung/Nichtgewährung von Zurückstellungen zu entwickeln.

6.2 Flexible Eingangsphase

Die dgs-LG MV begrüßt die Flexible Eingangsphase.

Es wird nicht beschrieben, welche Fördermaßnahmen für schwerst auffällige Kinder (bekannt bereits aus dem Kindergarten) bei Eintritt in die Schule verfügbar sind.

Die dgs- Lg MV spricht sich für den Erhalt spezifischer Förderformen für schwerst sprachauffällige Kinder /Schüler aus. Hier müssen die Schüler besonders in den ersten drei Schuljahren intensiv sprachlich gefördert werden, um die sensible Phase der sprachlichen Entwicklung ausnutzen und einen hohen Fördererfolg ermöglichen zu können. Nach der Grundschulzeit wird eine Minderung sprachlicher Defizite in großem Umfang nicht mehr möglich sein.

6.4 Umstellung der sonderpädagogischen Stellenzuweisung für die Förderschwerpunkte LES

Die dgs **befürwortet** die Gleichstellung des Förderschwerpunktes Sprache mit den Bereichen Lernen und emotionale und soziale Entwicklung **nicht**.

Es besteht die begründete Sorge, dass Schüler mit Sprachstörungen nicht so stark wahrgenommen werden, wie Schüler mit Lern- und Verhaltensstörungen. Die sonderpädagogische Grundausstattung wird in den Regelschulen eher zu Ungunsten eines sprachgestörten Kindes ausfallen. Ein stotternder Schüler z. B. stellt keine „Bedrohung“ für die Klasse dar, ein verhaltensoriginelles Kind bringt jedoch oft den gesamten Schulalltag durcheinander und wird in der Förderung daher immer Vorrang erhalten.

Wir schlagen eine sonderpädagogische Grundausstattung für alle drei Bereiche sowie LRS und LimB getrennt voneinander vor.

Die dgs **spricht sich gegen** den Wegfall der individuellen Förderfeststellung im Bereich Sprache aus. Kinder, die bereits im Elementarbereich aufgrund massiver Sprachstörungen in der Frühförderung gefördert werden, müssen auf der Grundlage einer spezifischen, individuellen Diagnostik unmittelbar vor oder kurz nach Eintritt in Schule die Möglichkeit erhalten, **weiterhin** eine spezifische Förderung **nun auch in Schule** wahrnehmen zu können. Eine sinnvolle Förderung kann nur auf Grundlage einer differenzierten Diagnostik basieren. Eine begonnene intensive Förderung darf mit Eintritt in Schule nicht wegfallen, weil angenommen wird, dass sich Sprachstörungen „verwachsen“ bzw. sich im Kontext Schule „erst wieder zeigen müssen“. Auch hier gilt der Grundsatz: Ausnutzung der sensiblen Phase der Sprachentwicklung.

Wir schlagen vor, dass die Schuleingangsuntersuchung (bzw. Portfolios der Kitas) zwingend auch sprachliche Elemente enthalten muss. Die Erhebung des

Sprachentwicklungsstandes sowie die Feststellung der phonologischen Bewusstheit eines Kindes, als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb, müssen in Schuleingangsuntersuchungen bzw. in den Entwicklungsbefunden der Kitas zum Standard gehören.

6.5 Sicherung fachlichen Austausches und Zentren

Die dgs befürwortet die Erhaltung der fachlichen Professionalität durch geeignete Maßnahmen.

Angedacht sind Zentren unterstützender Pädagogik in der Einzelschule. Es besteht die Gefahr, dass die Kompetenz spezifischer Sonderpädagogen (wie z.B. Sprachheilpädagogen) verloren geht, da es an Einzelschule trotz ZuP keine Ballung von einzelnen spezifischen Sonderpädagogen (wie Sprachheilpädagogen) geben wird. Netzwerke oder Fachverbände, die selbstverständlich den fachlichen Austausch gewährleisten können, werden jedoch ihre Initiatoren nur in spezifischen Kompetenzzentren oder Schwerpunktschulen finden.

Die dgs spricht sich für den Erhalt von Kompetenz- und Beratungszentren Sprache aus. Wir schlagen vor, dass sich die Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Sprache“ weiterentwickeln und zu „Regionalen Kompetenzzentren Sprache“ ausgebaut werden. Das Kompetenzzentrum bildet die fachliche und administrative Basis, aus der die unterschiedlichen Angebote sprachheilpädagogischer Unterstützung und Bildung für alle Lernorte von sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen hervorgehen. Das reicht von Angeboten für Kindertagesstätten (z.B. Fortbildung für Erzieherinnen) bis hin zur Unterstützung von stotternden Gymnasiasten. Dazu entwickelt das Kompetenzzentrum eine breite Palette von Angeboten in einem gefächerten Aufgabenfeld.

Zum Aufgabenfeld des Kompetenzzentrums gehören:

- Informations- und Beratungsangebote für Eltern, die durch Kostenfreiheit und aufsuchende Formen niedrigschwellig angelegt sind (Beratungsstellen)
- Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern bis hin zu Interaktionstrainings (Frühförderstelle)
- Angebote direkter Sprachtherapie
- Coaching von pädagogischem Fachpersonal zur Unterstützung ihrer Sprachförderaktivitäten
- schulartübergreifende Fortbildungsangebote
- Gestaltung eines sprachheilpädagogischen Bildungsangebotes im Unterricht der eigenen Klassen und in den regionalen Kooperationseinrichtungen
- Initiieren und Pflegen eines regionalen Netzwerkes aus schulischen Partnern und außerschulischen Partnern
- Entwicklung und Sicherung qualitativer Standards in der Gestaltung und Evaluation der Angebote sowie in der Professionalisierung der Sprachheilpädagogen

Die Aufgaben der Sonderpädagogen müssen klar festgeschrieben sein, als Katalog oder Leitfaden und für alle Schulen gelten. Der Sonderpädagoge darf nicht „Mädchen für alles“ sein bzw. zur „Brandlöschung“ eingesetzt werden.

Position zum Themenfeld 7 „Qualitätsentwicklung des pädagogischen und weiteren Personals (einschl. Schulleitungen); Fortbildung, Ausbildung, Weiterbildung

Damit der Prozess der inklusiven Gestaltung des Bildungssystems für alle Beteiligten zum Gewinn wird, setzt sich der Fachverband dgs dafür ein, im Prozess der Inklusion die spezifische Fachlichkeit der Sprachbehindertenpädagogik zu erhalten und weiterzuentwickeln.

In einem inklusiven Bildungssystem steigt der Bedarf an exklusiver Professionalität an.

Punkt 7.3.1

Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte aller Schularten und PmsA sind notwendig. Gesamtschulen fehlen in der Auflistung.

Punkt 7.3.2

Die Fortbildungsreihe der Schulleiter sollte um „Personalmanagement“ und „Kommunikationstechniken“ erweitert werden.

Die dgs spricht sich dafür aus, dass festgelegt werden soll, wie viele Stunden Fortbildung ein Lehrer innerhalb eines Schuljahres oder Kalenderjahres mindestens besuchen sollte.

Die dgs bietet an, dass Fortbildung in dem Fachbereich Sprache durch Unterstützung der Landesgruppe dgs e.V. organisiert und auch durchgeführt werden können.

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

ASB Arbeiter-Samariter-Bund

Interdisziplinäre Frühförder- und Beratungsstelle

L

L

Stellungnahme des Sprecherrats der Frühförderstellen MV

zum Kapitel 4: Frühkindliche Bildung, insbesondere zu 4.4. Interdisziplinäre und heilpädagogische Frühförderung

Schon Anfang der 70er Jahre entstanden in Deutschland erste Frühförderstellen, deren Aufgabe es war, frühe Hilfen für behinderte oder entwicklungsauffällige Kinder im vorschulischem Alter und deren Familien anzubieten. In diesem Hilfesystem wurde die Förderung (Frühförderung) der Entwicklung der Kinder mit den Bedürfnissen der Eltern nach Hilfe und Unterstützung zusammengeführt.

Die entscheidende Gesetzesänderung zur Verankerung der "heilpädagogischen Hilfen" für Kinder von der Geburt bis zur Einschulung als gesetzliche Pflichtleistung im BSHG erfolgte mit dem 3. Änderungsgesetz im April 1974 - als Reaktion des Bundesgesetzgebers auf die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates vom Dezember 1973.

Seitdem ist in der gesamten Bundesrepublik ein Netz von Frühförderstellen entstanden, das sich als Hilfesystem für betroffene Kinder und deren Familien etabliert hat.

In Mecklenburg - Vorpommern existieren ca. 36 regionale heilpädagogische und interdisziplinäre Frühförderstellen, die ihren gesetzlichen Auftrag nunmehr nach § 30 SGB IX (Früherkennung und Frühförderung) erfüllen. Zwei Frühförderstellen für sinnesgeschädigte Kinder komplettieren das Angebot. So hat sich auch in M/V seit 1990 ein gut funktionierendes, flächendeckendes System von Frühförder- und Beratungsstellen entwickelt.

Gesetzlicher Auftrag dieser Einrichtungen ist die Früherkennung, Behandlung und Förderung von behinderten und entwicklungsauffälligen Kindern sowie die Anleitung, Beratung und Begleitung von Eltern und anderen Bezugspersonen (z.B. Erzieherinnen). Ziel der Maßnahmen ist die Früherkennung, die Förderung von Ressourcen von Kind und Familie und die Ermöglichung der Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft, unabhängig von der Beeinträchtigung des Kindes. Durch die überwiegend aufsuchenden Hilfen (mobile Hausfrühförderung) der Frühförderstellen ist in einem Flächenland wie Mecklenburg-Vorpommern eine professionelle Versorgung für betroffene Familien und deren Kinder möglich.

Mitarbeiter von Frühförderstellen sind (Heil-, Sonder-, Reha-, Sozial-) Pädagogen, Therapeuten und Ärzte, die eng mit den örtlichen Sozial-, Jugend- und Gesundheitsämtern, aber auch mit Kitas und Schulen zusammenarbeiten. Besonders die Gestaltung von Übergängen von der Häuslichkeit in die Kita oder von der Kita in die Schule, wird durch die Frühförderstelle professionell begleitet.

Das Zusammenführen unterschiedlicher Fachprofessionen innerhalb der Frühförder- und Beratungsstellen, ermöglicht den Eltern alle Leistungen und Informationen für und über ihre Kinder aus einer Hand zu erhalten.

Seit einigen Jahren ist eine wachsende Inanspruchnahme von Leistungen der Frühförderung von Kindern mit heilpädagogischen Förderbedarf auch in MV festzustellen. Dem gegenüber bestehen in einigen Landkreisen strukturell unterschiedliche Rahmenbedingungen für Frühförderung. Das führt dazu, dass das Leistungsspektrum der Frühförderung qualitativ und quantitativ sehr unterschiedlich angeboten werden kann. So wird betroffenen Familien der Zugang zu den fachlich notwendigen Hilfen teilweise erschwert bzw. verhindert.

Die Stärkung der Frühförderstellen und die Sicherung qualitativer Standards in den Frühförderstellen in MV stellt eine Voraussetzung für die Förderung von Kindern mit Behinderungen bzw. Entwicklungsverzögerungen dar.

Für die Arbeit in einer inklusiven Kita kann die Frühförderung einen bedeutsamen und bereichernden Beitrag leisten und dazu beitragen, dem Kind die Teilhabe am gemeinsamen Leben in der Kindertagesstätte zu ermöglichen. Durch regelmäßigen Austausch zu den Schwerpunkten der Förderung und zur Entwicklung des Kindes, durch Beratung und Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte bei der Anleitung und Begleitung des Kindes in seinen alltäglichen Aktivitäten und Handlungen trägt die Frühförderung dazu bei.

Die Voraussetzung ist eine enge Kooperation der an der Förderung beteiligten Fachkräfte aus Frühförderung und Kita.

So kann familienorientierte Frühförderung und die individuelle Förderung der Kinder in der Kita gemäß dem KiföG im inklusiven Sinn kooperativ ineinandergreifen und sich gegenseitig ergänzen.

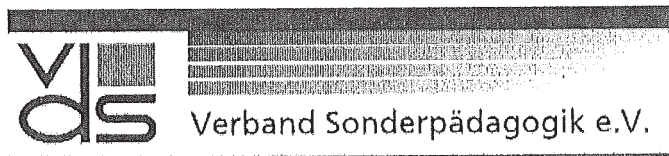
Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

Verband Sonderpädagogik e.V.

M

M



vds Verband Sonderpädagogik e.V. Landesverband Mecklenburg-Vorpommern
Frau Ines Huhle
St. Michael-Schule
Fährstraße 25
18147 Rostock

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern
Expertengruppe
Leiter der Abteilung 2 für Schule und Erwachsenenbildung
z. Hd. Thomas Jackl
Werderstraße 124
19055 Schwerin

Rostock, 09.11.2012

Sehr geehrter Herr Jackl,

der vds Landesverband MV möchte in diesem Schreiben seine Position zur „Konzeption zur inklusiven Schule bis 2020“ der Expertenkommission formulieren.

Das Papier wird in seinen Inhalten begrüßt. Das weite Inklusionsverständnis wird als Brückenschlag verstanden, der das gegenwärtige schulische System und seine anstehenden Probleme in die Lage versetzt, behutsam und unter Beachtung der schon geleisteten Arbeit aller Pädagogen in die Arbeit für eine „Schule für alle“ einzusteigen. Dabei gehen wir d'accord, dass *alle* Schülerinnen und Schüler eine optimale und individuelle Förderung erhalten. Positiv ist zu bewerten, dass der Weg zu einem gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern einer Region aus den Schulen selbst entwickelt werden kann. Dies ist unter den nach wie vor sensiblen öffentlichen Diskussionsprozessen unerlässlich und resultiert ebenfalls aus unterschiedlichen Standortgegebenheiten. Die in der Konzeption genannten Vorschläge zur Umsetzung entsprechen folgerichtig dem Verständnis des erweiterten Inklusionsbegriffes. Es ist daher unabdingbar, eine inklusive Schule aus dem in der Konzeption beschriebenen Gesamtkontext zu entwickeln. Das stellt eine hohe Anforderung an die übergreifende Zusammenarbeit von Ministerien, Ämtern und Verbänden.

Der Verband ist, wie schon in der Arbeit der Begleitgruppe der Expertenkommission, bereit diesen Prozess aktiv mitzugestalten und freut sich auf eine weitere Zusammenarbeit.

Mit freundlichen Grüßen

Ines Huhle
Vorsitzende des vds-Landesverbandes MV

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

Philologenverband M-V e.V.

N

N



Positionspapier des Philologenverbandes Mecklenburg-Vorpommern zur „Inklusion“

1. Zur UN-Konvention

Im März 2009 ist die Bundesregierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen beigetreten. Artikel 24 dieser Konvention besagt, dass auch Menschen mit Behinderung das Recht auf Bildung haben. Ein Recht ohne Wenn und Aber. Wird dieses Recht umgesetzt, muss auch gewährleistet sein, dass "Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen abgehalten werden".

Vor dem Hintergrund dieser Entscheidung hat eine öffentliche Kontroverse eingesetzt, die teils mit sachlichen, teils mit ideologisch überzogenen Argumenten geführt wird. Es geht so weit, dass manche Inklusions-Befürworter die UN-Konvention im politischen Diskurs dazu benutzen, die Abschaffung des mehrgliedrigen Schulsystems, die Abschaffung der Sonder- und Förderschulen, die Abschaffung der Gymnasien bzw. deren Verkürzung auf zwei Jahre, eine Einheitsbesoldung für alle Lehrkräfte, kurz die Einheitsschule für alle zu fordern. Von alledem aber ist in der UN-Konvention nichts zu lesen.

Um den Anspruch und die Bedeutung der UN-Konvention richtig einzuschätzen, muss man wissen, dass weltweit 98 Prozent der Menschen mit Behinderungen bis heute keinen Zugang zu Bildungseinrichtungen haben. Die UN-Konvention ist vor diesem Hintergrund ein entscheidender Schritt nach vorn. Sie nimmt die unterzeichnenden Staaten in die Pflicht, Menschen mit Behinderung über Teilhabe an der Bildung eine Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

Deutschland hat dies mit seinem vielgliedrigen Schulsystem bereits umgesetzt.

2. Zum Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Deutschland

Aus der Sicht des Philologenverbandes MV spricht alles dafür, Kinder mit Behinderungen in deren eigenem Interesse dort zu fördern; wo dies mit den besten Erfolgsaussichten geschehen kann. Dafür kann im Einzelfall, das heißt je nach Art und Grad der Behinderung, die allgemein bildende Schule oder aber die Sonder- und Förderschule die beste Lösung sein. Möglichst viele Kinder mit körperlichen Handicaps, die geistig dazu in der Lage sind, dem Unterricht zu folgen, sind selbstverständlich in die allgemein bildende Schule, auch in die Gymnasien aufzunehmen, und dies darf nicht an unzulänglichen Rahmenbedingungen, zum Beispiel nicht vorhandenen Aufzügen oder behindertengerechten Sanitäreinrichtungen scheitern.

Indessen: Wer nur einen Tag in einer Schule für Körperbehinderte, Geistigbehinderte oder einer Tagesförderstätte für Schwerstbehinderte zugebracht hat, weiß, dass es auch Fälle von Schwerstmehrfachbehinderung, Schwerstbehinderung, geistiger Behinderung mit

individuellem Förder- und Pflegebedarf gibt, dem in der Regel nur eine Sonder- und Förderschule mit fachlich qualifizierten Lehrkräften und zusätzlichem Fachpersonal sowie Spezialeinrichtungen entsprechen kann.

Es gibt deshalb nicht wenige Eltern, die sich aus vielerlei Gründen für die Sonder- und Förderschule entscheiden und diese unbedingt erhalten wollen: wegen der hohen fachlichen Kompetenz der Lehrkräfte, ihren diagnostischen, medizinischen und entwicklungspsychologischen Kenntnissen, aber auch wegen der besonderen Förderung in Klassen mit extrem niedrigen Schülerzahlen, der vorhandenen Spezialausstattung für Diagnose, Therapiemöglichkeiten und medizinische Betreuung, des Zusammenseins mit ähnlich behinderten Kindern, des Schonraums, den die Schule bietet, der Gewissheit guter Versorgung und Unterstützung. Nur durch eine so spezifische Förderung wird die bestmögliche gesellschaftliche Teilhabe gewährleistet.

Dies sind Vorteile, die eine "Schule für alle" bei realistischer Einschätzung der Möglichkeiten nicht bieten kann.

3. Elternwahlrecht

Ein Aspekt von besonderem Gewicht ist in den aktuellen Kontroversen, dass viele Inklusionsbefürworter das Elternwahlrecht de facto abschaffen möchten, indem die Möglichkeit der Schulwahl, konkret der Sonder- und Förderschule, ausgeschlossen wird. Für das Elternwahlrecht gibt es gute Gründe, denn in der Regel wissen die Eltern, in welcher Schulart ihr Kind am besten gefördert werden kann. Eine einzelfallbezogene Beratung muss aber in jedem Fall erfolgen.

4. Lernzieldifferenzierter Unterricht je nach Bildungsauftrag

Von den Vertretern einer "totalen Inklusion", der "Schule für alle", wird als methodisches Wundermittel der lernzieldifferenzierte Unterricht angepriesen. Das Unterrichten mit individuell unterschiedlichen Lernzielen mag im Kindergarten oder in den ersten Klassen der Grundschule seinen Platz haben, ist dort praktikierbar und wird wegen der extremen Heterogenität der Lerngruppen ohnehin erforderlich sein.

Hingegen müssen im Fachunterricht des Gymnasiums und anderer Schularten vorgegebene, standardisierte Lernziele von allen Schülern erreicht werden, weil dies die unabdingbare Voraussetzung für die folgenden Unterrichtseinheiten und das Lernen in der nächsten Klassenstufe ist.

Das Gymnasium hat einen klaren Bildungsauftrag, die Vermittlung der allgemeinen Hochschulreife: Die Schüler sind dazu zu befähigen, den Anforderungen eines Universitätsstudiums zu genügen. Für die Erreichung der Hochschulreife ist ein fester Zeitrahmen vorgegeben. Eine permanente Überforderung von Schülerinnen und Schülern, die dem Unterricht nicht folgen können, ist nicht sinnvoll.



5. Ausbildung der Lehrkräfte

Lehrkräfte an Sonder- und Förderschulen sind sonderpädagogisch besonders ausgebildet und damit bestens geeignet, behinderte Kinder optimal zu fördern. Die sachgerechte Förderung von Schülern mit schweren Behinderungen ist eine schwierige Aufgabe. Sie sollte durch dafür qualifiziertes Lehrpersonal geleistet und kein Spielplatz für fachfremdes Dilettieren sein.

Fazit:

Der Philologenverband MV begrüßt die UN-Konvention und weist darauf hin, dass das deutsche Schulsystem dieser bereits jetzt in hohem Maße gerecht wird durch sein flächendeckendes Angebot mit einer sehr differenzierten, speziellen Förderung in Sonder- und Förderschulen für Menschen mit Behinderungen.

Die Sonder- und Förderschulen für Behinderte werden zum Wohle der Betroffenen erst dann angeraten, wenn die allgemein bildenden Regelschulen die lernzielgleiche Förderung nicht leisten können oder die Kinder überfordert sind.

Wir missbilligen es, wenn die UN-Konvention als Instrument benutzt wird, um unrealistische Bildungskonzepte oder ideologische Ziele wie die Einheitsschule und die Einheitslehrer durchzusetzen.

Daher empfehlen wir den Erhalt der Sonder- und Förderschulen in guter Qualität.

Gleichermaßen setzt sich der Philologenverband MV dafür ein, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen auch an Gymnasien unterrichtet werden und dass die hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen verbessert oder neu geschaffen werden, damit eine Integration von Schülern mit Behinderungen, so viel wie sinnvoll ist, gewährleistet werden kann.

Stellungnahme des Philologenverbandes Mecklenburg-Vorpommern zum Bericht der Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg- Vorpommern bis zum Jahr 2020“

Generelle Zielstellung

Grundsätzliches Ziel ist es, Kinder mit Behinderungen dort zu fördern, wo dies mit den besten Erfolgsaussichten geschehen kann. Dafür können im Einzelfall, das heißt je nach Art und Grad der Behinderung, die Förderschule oder aber auch die anderen allgemeinen Schulen die beste Lösung sein.

Auch Inklusionsmusterländer wie etwa Finnland setzten auf verschiedene Wege der Inklusion. Dazu gehörten die Integration in Regelschulen genauso wie zeitweise Differenzierung in Einzelgruppen, Spezialklassen und nach wie vor hochspezialisierte Förderzentren.

Eine zunehmende Inklusion führt an den allgemein bildenden Schulen zu einem zusätzlichen Personal-, Umbau- und Raumbedarf. Dieser hat folgende Ursachen:

- Zugangshindernisse baulicher Art müssen abgebaut werden.
- Eine Verringerung der Lehrer-Schüler-Relation pro Klasse mit Schülern mit Behinderungen ist notwendig, um dem speziellen Förderbedarf von Kindern mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht zu werden.
- Der Bedarf nach zusätzlichen Therapie-, Rückzugs- oder Förderräumen ist zu decken, um den Nachteilsausgleich für behinderte Schüler auch zu ermöglichen und erfolgreich umzusetzen.
- Die Ausweisung von Räumen für zusätzliches Personal (Sonderpädagogen, Integrationshelfer, Assistenzen) hat zu erfolgen, da die bisherigen Plätze für das Lehrpersonal in den Lehrer- und Vorbereitungszimmern nicht ausreichend und dafür auch nicht ausgelegt sind.

Forderungen hinsichtlich der Personalausstattung von Lehrkräften an Gymnasien

Der notwendige Bedarf zur Umsetzung der Inklusion an den Gymnasien kann mit dem vorhandenen Personal in vielen Schulen nicht abgedeckt werden.

Soll die Inklusion erfolgreich umgesetzt werden, muss das Land folgende Maßnahmen durchführen:

- Schaffung von zusätzlichen Ausbildungskapazitäten für Lehrpersonal in den Fachgebieten Körper- und Sinnesbehinderung. Bewerber, die selbst behindert sind, sollten bevorzugt diese Studienrichtungen ergreifen können. Um ihnen ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen, sind ihnen vielfältige Unterstützungssysteme personeller und materieller Art anzubieten.
- Innerhalb der universitären Ausbildung für das Höhere Lehramt an Gymnasien müssen sonderpädagogische Inhalte integriert werden. Weiterhin müssen Möglichkeiten angeboten werden, dass Gymnasiallehrkräfte neben der

- Lehrbefähigung in ihren beiden Fächern einen universitären Abschluss für eine spezielle Behinderungsart erwerben können. Dies kann bereits während des Lehramtsstudiums erfolgen, aber auch berufsbegleitend unter Gewährung einer ausreichenden Anrechnung durch Minderung der Unterrichtsverpflichtung.
- Die Schüler-Lehrer-Relation pro Klasse mit Schülern mit Behinderungen ist zu verbessern.
In diesen Inklusionsklassen muss mindestens eine Dreifachwertung eines Inklusionsschülers erfolgen. Somit wird der Klassenteiler entsprechend reduziert, um dem speziellen Förderbedarf von Kindern mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf ausreichend gerecht zu werden.
 - Pro Schüler hat eine Anrechnung von einem zusätzlichen Stellenvolumen zu erfolgen (Inklusionsstunden).
 - Für Lehrer, die in Klassen mit Schülern mit Behinderungen unterrichten, sind für den zusätzlichen Arbeitsaufwand Anrechnungsstunden/Zeitkontingente in Abhängigkeit von der Anzahl der von ihnen zu unterrichtenden Inklusionsschüler zu gewähren.
 - Für die Inklusion ist an den Gymnasien eine zusätzliche Funktionsstelle zu schaffen, um die Koordination der Betreuung der Schüler mit Behinderungen durchzuführen.

Zusätzliche pädagogische Lehrkräfte, Hilfs- und Assistenzkräfte

- An den Schulen sind entsprechende Lehrkräfte vorzuhalten, die Maßnahmen zum Nachteilsausgleich und eine spezielle Vermittlung von Fähigkeiten zu einer weitgehenden Kompensation der Behinderungen ermöglichen und somit Schüler mit Handicap zu einer umfassenden Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen.
Benötigt werden Lehrkräfte, die eine pädagogische universitäre Ausbildung für spezielle Behinderungsarten besitzen.
Dazu gehört auch die Ausweisung von Stellen für Gebärdendolmetscher.
- Lehrkräften mit Körper- und/oder Sinnesbehinderungen ist die Möglichkeit der Erteilung von Unterricht an den Gymnasien zu gewähren. Schüler, die inklusiv unterrichtet werden, brauchen auch Identifikationspersonen. Gleichzeitig müssen auch nicht behinderte Schüler mit solchen Lehrkräften in Berührung kommen, um Menschen mit Behinderung als Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens zu begreifen. Die Landesregierung hat für diese Lehrkräfte zum Nachteilsausgleich entsprechende Assistenzstellen zu schaffen.
- Der Ausbau der Stellen für pädagogische Assistenzkräfte wird notwendig werden, wenn mehr Schülern die Teilnahme am Regelunterricht ermöglicht werden soll. Eine Inklusion soll im Regelfall dann erfolgen, wenn der Schüler mit seinen Hilfsmitteln weitgehend selbstständig am Unterricht teilnehmen kann. Trotzdem sind abhängig von Art und Grad der Behinderung pädagogische und andere Assistenzkräfte unvermeidbar, z. B. bei autistischen, geistigen sowie erheblichen

Körper- und Sinnesbehinderungen, um den betroffenen Kindern eine optimale Förderung an den allgemeinen Regelschulen zu ermöglichen.

Die entsprechenden zusätzlichen Mittel für diese Personen und deren Ausbildung müssen vom Land getragen werden.

- Je nach Art der Behinderung einzelner Schüler ist medizinisches Pflegepersonal an den Gymnasien auszuweisen (Medikamentengabe, Begleitung zur Toilette, Beseitigung von austretenden Körperflüssigkeiten, ...)

Barrierefreie Schulbücher und Unterrichtsmaterialien

Entscheidend zur erfolgreichen Umsetzung der Inklusion sind auch barrierefreie Schulbücher und Lehrmittel. Für sehbehinderte Schüler bspw. gibt es heute viele technische Hilfsmittel, die vom Schüler selbstständig zu nutzen sind. Diese zeichnen sich durch kleinere Größen, geringeres Gewicht und höhere Leistungsfähigkeit aus.

Dadurch wird insbesondere sehbehinderten Schülern die Teilnahme am Unterricht mit nicht behinderten Mitschülern ermöglicht.

Es muss die Diskussion über barrierefreie Schulbücher intensiviert werden.

- Wir fordern, dass die Kultusministerkonferenz gegenüber den Schulbuchverlagen darauf drängt, zukünftig Schulbücher, dass die für die einzelnen Bundesländer zugelassen werden sollen, auch in einer barrierefreien Fassung vorzulegen sind.
- Es sind weiterhin die rechtlichen Rahmenbedingungen zu schaffen, die es Lehrkräften erlaubt, in begrenztem Umfang Inhalte aus Lehrbüchern und anderen Medien für den Unterricht zu digitalisieren, um diese Materialien barrierefrei aufzubereiten. Die derzeit gültige Regelung erlaubt nur analoges Kopieren, wodurch eine Veränderung der Ausgangsquelle nicht möglich ist und diese Kopien gerade bei Fotos und graphischen Darstellungen in der Lesbarkeit und Qualität gegenüber dem Original deutlich schlechter sind.
Ein zielgerichteter Nachteilsausgleich ist nach geltender Rechtslage dazu nicht in vollem Umfang gewährleistet.

Maßnahmen zum Gesundheits- und Arbeitsschutz der Lehrkräfte

- Mit der Durchführung der inklusiven Unterrichtung von Behinderten an allgemeinen Regelschulen ist für die Lehrkräfte ein individueller Anspruch auf die Durchführung einer Gefährdungsbeurteilung des Arbeitsplatzes notwendig.
- Maßnahmen, wie Vorsorgeimpfungen (z. B. gegen Hepatitis), die bisher nur für Beschäftigte an Einrichtungen, die Behinderte unterrichten, durchgeführt werden, müssen nun auch auf die Regelschulen ausgeweitet werden.
- Auflegung von neuen Förderprogrammen, mit denen die in der Schulnetzplanung als Inklusionsstandorte ausgewiesenen Schulen bzw. deren Schulträger in die Lage versetzt werden, zusätzliche Raumeinheiten zu schaffen und die baulichen und technischen Umbauarbeiten zu realisieren, damit die

notwendigen Arbeitsbedingungen für die an Inklusionsschulen tätigen Lehrkräfte vorhanden sind.

Wir sehen die hier genannten Voraussetzungen als einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Umsetzung der Inklusion an den Gymnasien.

Fazit:

„Inklusion ist nicht zum Nulltarif zu haben und schon gar nicht mit einem Sparmodell!!!“

Die Umsetzung des Inklusionsgedankens darf nicht dazu führen, dass für alle anderen dringend notwendigen Schulreformen kein Geld mehr da sei.

„Nötig sind zusätzliche Mittel, diese Herausforderung ist nicht durch bloße Umschichtungen innerhalb der Schuletats zu stemmen!“

Eine Inklusion von Schülern mit Behinderung ohne personelle und materielle Begleitung wird den Interessen dieser Kinder und Jugendlichen nicht gerecht.

Ziel muss es sein, allen Schüler, ob mit oder ohne Behinderung, optimale Lernbedingungen zu garantieren.

Man muss alles tun, damit mehr behinderten Kindern als bisher der Weg an Grund- und weiterführende Schulen ermöglicht werden kann.

Sorgfalt, Gründlichkeit und Nachhaltigkeit müssten Vorrang vor Schnelligkeit haben.

Die Gymnasien werden die Herausforderung der Inklusion offensiv annehmen. Die in Studien mehrfach festgestellte hohe Sozialkompetenz von Gymnasiasten biete eine günstige Voraussetzung für gelingende Inklusionsprozesse.

Dr. Carsten Hammer

Bildungspolitischer Sprecher des PhV-MV

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

DIE LINKE. Fraktion im Landtag, Simone Oldenburg
stellvertretende Fraktionsvorsitzende, Bildungs- und Sport-
politische Sprecherin

O

O

Stellungnahme zu den Abschlussberichten der Arbeitsgruppen der Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

Die Intention des Landes, durch die Einberufung der Expertenkommission sowie der Begleitgruppe „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“ die Herausforderung der inklusiven Bildung als gesamtgesellschaftliches Anliegen darzustellen, entspricht dem Anliegen der Fraktion DIE LINKE, die sich grundsätzlich dafür ausspricht, in einen breiten Dialog, vor allem mit Vereinen und Organisationen zu treten, die sich der Aufgabe der Integration sowie Inklusion von Menschen mit Behinderung seit längerer Zeit widmen.

Diese Stellungnahme basiert auf meinen Anmerkungen, die dem Bildungsministerium seit September 2012 vorliegen.

Deshalb beziehe ich mich in meinen folgenden Ausführungen lediglich nochmals auf die aus meiner Sicht drängenden Vorhaben, deren Lösung die Grundlage bildet, ein inklusives Schulwesen erfolgreich einzuführen sowie umzusetzen.

Da mir ein Gesamtbericht der Expertenkommission nicht vorliegt, beziehen sich die von mir gewählten Schwerpunkte auf die Einzelberichte der Arbeitsgruppen der Expertenkommission, insbesondere auf notwendige Maßnahmen, die bisher in den Berichten keine bzw. lediglich eine untergeordnete Rolle spielen.

Inklusive Bildung von Beginn an

Um mit dem Schuljahr 2013/2014 individuelle und hauptsächlich fördernde Maßnahmen für jene Schülerinnen und Schüler, die sich bereits in den Grundschulen, Regionalen Schulen sowie Kooperativen und Integrierten Gesamtschulen befinden, einzuleiten, ist es zwingend erforderlich, zusätzlich zu den von der Expertenkommission angedachten 6%igen Stundenerhöhung für die 1. und 2. Jahrgangsstufen, eine mindestens 3 Prozent höhere Ausstattung für die Jahrgangsstufen 3 und 4 bereitzustellen.

Da seit dem Schuljahr 2010/2011 keine Eingangsklassen mehr an den allgemeinen Förderschulen des Landes gebildet werden, werden jene Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem bzw. vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Grundschulen und weiterführenden Schulen gemeinsam unterrichtet.

**Individuelle bzw. gruppenbezogene Förderung statt Wahlpflichtunterricht
(ausgenommen der Unterricht, der das Erlernen der zweiten
Fremdsprache zum Ziel hat)**

Für den weiterführenden Bereich der allgemein bildenden Schulen wäre für eine beginnende Förderung sofort die Möglichkeit gegeben, Stunden, die bisher für den Wahlpflichtbereich ab der Jahrgangsstufe 7 zugewiesen wurden, für die Förderung der Schülerinnen und Schüler einzusetzen. Wöchentlich könnten somit mindestens drei Unterrichtsstunden pro Jahrgangsstufe – Klassenstufe 7 bis Klassenstufe 10 – für individuelle und gruppenbezogene Förderung bereitgestellt werden, ohne dass eine zusätzliche Stundenzuweisung, also ohne zusätzliche finanzielle Mittel des Landes, in einem ersten Schritt notwendig wäre.

Diese Unterrichtsstunden würden jenen Schülerinnen und Schülern lernunterstützende Möglichkeiten eröffnen, die im Wahlpflichtbereich nicht die zweite Fremdsprache erlernen.

Förderkonzepte der Schulen praktikabel gestalten

Diese Art des fördernden Lernens würde auch die bereits bestehenden Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung sowie Qualitätssicherung in ein inklusives Bildungssystem involvieren, da die Schulen des Landes seit Jahren verpflichtet sind, ein Förderkonzept für Schülerinnen und Schüler, die Teilleistungsschwächen aufweisen, zu entwickeln.

Mit den von mir genannten Fördermöglichkeiten würde dieses Konzept der Schulen auch so untersetzt, dass es praktikablen Nutzen für die Kinder und Jugendlichen hat.

Ein rein theoretisches Konzept, was lediglich auf dem zusätzlichen Engagement der Lehrkräfte basiert, ist kein unterstützendes Konzept. Den Schulen müssen auch in diesem Bereich die entsprechenden Handlungsmöglichkeiten in Form einer Stundenzuweisung für die allgemeine und individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung gestellt werden.

Schulabschlüsse für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen ermöglichen

Um die Schülerinnen und Schüler, die an den allgemeinen Förderschulen unterrichtet werden und erhebliche Lernfortschritte aufweisen, optimal zu fördern sowie zu unterstützen, müssen ihnen Angebote unterbreitet werden, einen Regelschulabschluss zu erreichen.

Diese Möglichkeit darf sich nicht an der Schülerzahl der 6. Jahrgangsstufe orientieren, sondern an der Anzahl jener Schülerinnen und Schüler, die Fähigkeiten und Talente aufweisen, diesen Schulabschluss zu erreichen. Hier muss die Anzahl der Jugendlichen, die das besondere Angebot der „Vorlaufklassen“ auf Grund ihrer Voraussetzungen nutzen können, der Maßstab zur Gewährung der Stundenzuweisung sein.

Durch diese Maßnahme wäre eine effektive und tatsächlich zukunftsorientierte Unterstützung gewährleistet, so lange diese Jugendlichen noch separat an allgemeinen Förderschulen unterrichtet werden.

Förderschulen zu inklusiven Förderzentren entwickeln

Allgemeine Förderschulen verfügen über eine optimale Kompetenzstruktur, um inklusive Bildung sofort umzusetzen. Daraus ableitend, sollten allgemeine Förderschulen als Förderzentren die ersten Einrichtungen (Schwerpunktschulen) im Land sein, die sich für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf öffnen.

Im Gesamtbestreben, inklusive Bildung zu ermöglichen, müssen aber auch die Grenzen des zu befürwortenden Anliegens bedacht werden. In diesem Zusammenhang müssen die Überregionalen Förderzentren in ihrer Struktur vorerst unangetastet bleiben, um die Hemmnisse und Herausforderungen, die es auf dem Weg zur „Inklusiven Bildung in Mecklenburg-Vorpommern“ zu bewältigen gilt, nicht zum Nachteil der an diesen Einrichtungen geförderten Schülerinnen und Schüler gereichen.

Einrichten einer flexiblen Schulausgangsphase

Die Schaffung einer flexiblen Schulausgangsphase an allgemein bildenden Schulen für die Schülerinnen und Schüler, die einer besonderen Unterstützung im gemeinsamen Unterricht bedürfen, wäre ein weiterer wichtiger Schritt, die bereits gemeinsam beschulten Kinder so zu fördern, dass sie mindestens einen Schulabschluss der Berufsreife erzielen.

Für Jugendliche, die den Abschluss der Berufsreife oder der Mittleren Reife erreichen können, sollte der Unterricht der Jahrgangsstufen 8 und 9 bzw. der Jahrgangsstufen 9 und 10 auf drei Jahre ausgedehnt werden, um ihnen durch diese zusätzliche Zeit die beste Unterstützung zum Lernen zu gewähren. Zeit ist stets die optimalste Förderung, wenn sie sich nicht an einen Schulalltag anschließt, sondern wenn die Unterrichtsinhalte auf einen längeren Zeitraum gleichmäßiger verteilt werden. Diese flexible Schulausgangsphase wäre analog zur flexiblen Schuleingangsphase einzuführen.

Das zusätzliche Schuljahr wäre die intensivste und zielführendste Fördermaßnahme für Schülerinnen und Schüler, die sich bereits im Schulsystem befinden und gleichermaßen für jene Jugendlichen, die durch die inklusive Bildung in den kommenden Jahren diese Klassenstufen an den allgemein bildenden Schulen erreichen werden.

Die Fülle der Lehr- und Unterrichtsinhalte von zwei auf drei Jahre zu verteilen, würde ebenfalls die Möglichkeit eröffnen, in der so gewonnenen Zeit den Schülerinnen und Schülern wöchentlich einen Praxislerntag zu ermöglichen, um die Kombination von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen als weitere Fördermaßnahme bereitzustellen.

Somit würde diese neue Schulausgangsphase eine Ergänzung zum „Produktiven Lernen“ darstellen, das dann nur an den bisher bestehenden Einrichtungen fortgeführt werden müsste. Da durch die neue Art der Förderung wesentlich mehr Schülerinnen und Schüler einen Regelschulabschluss erreichen würden, könnten die Mittel für berufsvorbereitende Maßnahmen minimiert werden und in die flexible Schulausgangsphase fließen.

Simone Oldenburg

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

Arbeitsgemeinschaft der Träger Evangelischer Schulen in M-V

P

P

Arbeitsgemeinschaft der Träger Evangelischer Schulen
in Mecklenburg-Vorpommern
Benjamin Skladny (Sprecher)
Loissiner Wende 5
17491 Greifswald

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Mecklenburg-Vorpommern
Leiter der Abteilung 2 für Schule und Erwachsenenbildung
Herrn Jackl
Werderstraße 124
19055 Schwerin

Greifswald, den 12.11.2012

Konzept der Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

Sehr geehrter Herr Jackl,

als Sprecher der **Arbeitsgemeinschaft der Träger Evangelischer Schulen in Mecklenburg-Vorpommern**, der 11 unterschiedliche Träger mit insgesamt 32 evangelischen Schulen in M-V angehören, begrüße ich außerordentlich das Einberufen der *Expertenkommission* und ihrer *Begleitgruppe* und die in einer Vielzahl von Sitzungen in kürzester Zeit erarbeiteten Papiere. Und ich möchte besonders auch Frau Prof. Koch für Ihr hohes Engagement und Ihren fast unerschütterlichen Optimismus danken - ohne sie lägen die Ergebnisse in dieser Form nicht vor!

Wir Träger Evangelischer Schulen begrüßen das entstandene Papier und seine Inhalte. Inklusion ist für uns nicht nur das Umsetzen der UN-Konvention oder eine neue (pädagogische) Herausforderung, sondern der Gedanke der Inklusion ist Grundlage unseres Selbstverständnisses und somit auch unserer Evangelischen Schulen: Jeder Mensch als Geschöpf Gottes hat von ihm Würde und Einmaligkeit seines Lebens, unabhängig von seiner Leistung und seinen Fähigkeiten, erhalten. Dies bedeutet eine Hinwendung zum einzelnen Menschen und eine Einladung zum Leben in einer Gemeinschaft, aus der niemand ausgeschlossen wird.

So sehen wir den gewählten „weiten Inklusionsbegriff“ als eine erste Möglichkeit, im bestehenden gegenwärtigen Schulsystem möglichst viele „mitzunehmen“ auf dem Weg zu „Eine(r) Schule für alle“, die uns Grundlage, Programm und Herausforderung zugleich ist.

In den nächsten Monaten kommt es nun darauf an,

- im (finanz)politischen Raum die richtigen Weichen zu stellen, um möglichst viel des Gesamtkonzeptes der Expertenkommission umzusetzen,
- den Diskussionsprozess mit allen Beteiligten weiterzuführen,
- aus den schon vorhandenen Erfahrungen von inklusiven Schulen in M-V zu lernen.

Wir Evangelische Schulen sind bereit, uns hier auch weiterhin aktiv einzubringen und freuen uns auf eine gute Zusammenarbeit.

Mit freundlichen Grüßen

Benjamin Skladny
Sprecher der AG

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

Evangelische Schulstiftung in Mecklenburg-Vorpommern
und Nordelbien

Q

Q

Anmerkungen zu den Empfehlungen der Expertenkommission

Einleitende Bemerkungen

Rückblickend auf die Arbeit in der Begleitgruppe der Expertenkommission "Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020" lässt sich sagen, dass das Bemühen, durch eine derartige Struktur, die vielen an diesem Prozess Beteiligten mit einzubeziehen um zu einer möglichst umfassenden Entscheidungsgrundlage zu kommen, sehr positiv zu bewerten ist.

Die im Folgenden geäußerten Hinweise und Meinungen sind aus dem Abgleich, der vorliegenden Empfehlungen der Expertenkommission mit den eigenen Erfahrungen als Schulleiter einer integrativen Schule heraus entstanden und haben somit keinerlei Anspruch auf empirische Richtigkeit noch Repräsentativität. Zugegebenermaßen ist intensive Beschäftigung mit solch weitreichenden Fragestellungen und die vertiefende Arbeit mit Sekundärliteratur und neuesten Forschungsergebnissen schon allein aus Zeitgründen nicht in dem Umfang möglich, wie es notwendig gewesen wäre. Aus diesem Grund fehlen Aussagen zu Grundsatzdiskussionen. Da es aber vorrangig um den eigenen Beitrag am Gesamtspektrum gehen sollte, ist diese Herangehensweise wohl vertretbar. Die Punkte, die keine explizite Erwähnung finden, sind entweder schon in den Arbeitsgruppen, deren Ergebnisse in den Protokollen nachzulesen sind, behandelt worden, oder entziehen sich dem Kompetenzbereich des Verfassers bzw. bedürfen keines Zusatzes.

5.1 Schulklima, Schulethos und schulische Gesamtatmosphäre

Die Wertschätzung und Wichtigkeit, die diesem Thema einzuräumen ist, kann nicht hoch genug sein, denn nur in einem wertschätzenden Lernklima ist Inklusion erst möglich.

5.3 Inklusionsförderlicher Unterricht

Wie schon oben erwähnt, ist dieser Punkt die Kernfrage für gelingende Inklusion. Nur wenn es eine Umorientierung zu den, in den Ausarbeitungen dargestellten Aspekten guten Unterrichts gibt und diese Stichwörter durch konkrete unterrichtliche Situationen beschreibbar werden, ist Inklusion aller Förderschwerpunkte denkbar. Auch das ist eine Riesenchance und Herausforderung zugleich, die die Inklusion bietet und zur Voraussetzung hat: lebensnaher und kindzentrierter Unterricht.

5.6 Beurteilung von Schulleistungen, Zeugnisse und Rahmenpläne

Kompetenzraster sind nur dann sinnvoll, wenn sie die Entwicklungen dokumentieren und auf das einzelne Kind ausgerichtet sind, denn sonst sind sie nicht mehr als differenziertere Noten, die sich nach dem verwendeten System des Unterrichts richten und abfragen, wie methodisch, didaktische Verfahren abrechenbar sind.

Sie müssen es ermöglichen, den individuellen Lernweg des Kindes abzubilden und zugleich einen Überblick über den Stand des Einzelnen in Hinsicht auf den Beherrschungsgrad, der durch die Rahmenpläne vorgegebenen Inhalte (Kompetenzen) geben können.

Die Kompetenzraster aufsteigend nach Klassenstufen zu erstellen, widerspricht einer inklusiven Herangehensweise an die Leistungsbewertung.

Die Verwendung von jahrgangsstufentieferen Kompetenzrastern im inklusiven Unterricht verschärft diesen Widerspruch noch und muss für das betreffende Kind demotivierend wirken, da es den selektiven Gedanken wieder in den Vordergrund stellt.

Ein Mehraufwand durch das Erstellen von Kompetenzrastern ist nur auf den ersten Blick gegeben, denn wenn der Unterricht so gestaltet wird, dass prozessbegleitende Beobachtungen fortlaufend möglich sind, fokussiert sich nicht alles auf die Zeugniskonferenzen zum Ende der Schulhalbjahre.

Die Sinnhaftigkeit ausschließlicher Verwendung von standardisierten Testverfahren (evidenzbasiert) ist fragwürdig, denn, wenn die Heterogenität das Bewertungsprinzip ist, müsste für jeden Schüler ein Punktekatalog erstellt werden, was den oben genannten Kriterien widerspräche.

Eine inklusive Schule ist nur ohne Noten eine inklusive Schule.

5.7 Schularthbezogene Aspekte

Grundschule

Wird in der Grundschule spezifisch wirksamer Förderunterricht nur additiv angewandt, läge wieder eine primäre Selektion erster Güte vor.

Für gelingende Inklusion haben sich folgende Prinzipien als hilfreich erwiesen:

- Klassenleiterprinzip (so viele Stunden wie möglich von einer Lehrperson)
 - fächerübergreifender Unterricht
 - jahrgansübergreifende Lerngruppen
 - keine Zensurierung
 - individuelle Lernformen ermöglichen
 - keine Pseudomethodik „Heute machen wir mal was gemeinsam.“

Regionale Schule

Auch in der weiterführenden Schule ist jahrgansübergreifender Unterricht möglich.

Das Klassenlehrerprinzip sollte weiter geführt werden, ebenso die Reduzierung der Anzahl zu unterrichtender Schüler (womit nicht in erster Linie die Klassenstärken gemeint sind), denn nur eine genau Kenntnis des einzelnen Schülers ermöglicht es, die Voraussetzungen zu schaffen für optimale Lernfortschritte an den eigenen Niveaugrenzen.

Gymnasium

Ausarbeitungen zum Gymnasium zeigen, dass die Vision einer inklusiven Schule, und damit einer Schule für alle Kinder zwangsläufig einem gegliederten Schulsystem zuwider läuft.

Kapitel 7 Qualifikationsentwicklung des pädagogischen Personals: Fortbildung, Ausbildung und Weiterbildung

Vorbemerkung:

Der Begriff der Binnendifferenzierung sollte weiter konkretisiert werden, denn nur wenn ersichtlich wird, dass durch die Trennung vom herkömmlichen 45min. Frontalunterricht in der Grundschule eine inklusive Gesamtatmosphäre überhaupt erst möglich wird, lässt sich diese Grundforderung inklusiver Pädagogik erst mit Leben füllen.

7.3.1

Eine Kooperation mit integrativen Schulen in freier Trägerschaft unter Klärung der zu gewährenden Anrechnungstunden etc. scheint dringend geboten, denn dort sind die Erfahrungen am größten, auch in Hinblick auf den Einsatz von PmsA-Kräften etc. Aus diesem Grund muss als Konsequenz auch die Stellung von Schulen in freier Trägerschaft verbunden mit deren Finanzierung neu überdacht werden.

7.3.2

Inhaltliche Konzeption

Die Fortbildungsreihe Grundschulpädagogen ist in ihrer Komplexität und Inhaltsfülle sehr umfangreich und drängt den Eindruck, des „Zumindest einmal alles anreißen“ auf, die Notwendigkeit der Behandlung der genannten Aspekte scheint fraglos, jedoch wäre ggf. eine auch für die Lehrkräfte motivierender Prioritätensetzung mit dem eindeutigen Fokus auf der Gestaltung eines Unterrichts, der Inklusion erst möglich macht, eine notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingung.

Fortbildungsreihe Schulleiter

Verschärfend kommt hier der äußerst geringe Umfang von 20h hinzu, obwohl gerade die Schulleitungen maßgeblich für die Umsetzung an ihrer Einrichtung Verantwortung tragen sollen.

Allgemein: die Klassenstufenbezogenheit lenkt die zu realisierenden Standards der individuellen Lernfortschrittsdokumentation wieder per se in eine der inklusionsfördernden Schulkultur entgegenstehenden Richtung.

Kapitel 6

Die Mittelzuweisung bezogen auf alle Schüler eines Jahrgangs unabhängig von einer Diagnostik scheint sinnvoll, lässt aber außer acht, dass das Schulen mit gutem Ruf, was die Inklusion betrifft zum Nachteil werden könnte, da bei gleicher Mittelzuweisung der Anteil von Kindern mit Förderbedarf höher liegen dürfte und es dann geeignete Evaluationsverfahren geben müsste, auf deren Grundlage, die Schulämter die jährliche Mittelzuweisung wie vorgesehen vornehmen. Das schafft keine Planungssicherheit und ist bezogen auf die Tatsache, dass ohne Diagnostik dann wieder nachzuweisen wäre, welche Schule mehr erhalten muss und welche mit weniger Mitteln auskommt, was zu Ende gedacht sogar zu dem umgekehrten Fall führen könnte, dass qualitativ gut arbeitende Schulen weniger Zuweisung erhalten als die Schulen, die durch offensichtliche Missstände einen höheren Bedarf zu haben scheinen.

Zudem wird für kleinere Schule dann weiterhin die kontinuierliche Zusammenarbeit mit einem Sonderpädagogen erschwert, denn davon abgesehen, dass diese Kräfte in absehbarer Zeit nicht zur Verfügung stehen, bleibt aufgrund des Kostenfaktors nur die

Teilung in Kooperation mit einer anderen Schule, dass den in den anderen Kapiteln empfohlenen Einsatz der Sonderpädagogen (z.B. Mitarbeit in multiprofessionellen Teams, Elternarbeit etc.) wieder schwierig erscheinen lässt.

6.11

Regionale Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen sind aus gegenwärtiger Sicht äußerst sinnvoll, da in der Tat die Verschiedenheit der individuellen Probleme (zuständige Kostenträger etc.) weder von den Eltern noch von den Schulen in adäquater Weise zu lösen sind. Die vorhandene Komplexität erfordert eigens in diesem Bereich eingearbeitete und kompetente Fachleute, die dann eng mit den Erziehungsberechtigten und den multiprofessionellen Team an den Einrichtungen zusammenarbeiten.

6.12

Bei der angestrebten gemeinsamen Schulentwicklungsplanung und Hortplanung sollte Berücksichtigung finden, dass die Verschiedenartigkeit der Träger in der Praxis oft ein Hindernis in organisatorischen Fragen darstellt, aber auch Ressourcen im Rahmen des Einsatzes qualifizierter Erzieherinnen und Erzieher in beiden Einrichtungen ungenutzt lässt.

6.16

Integrationshelfer werden in der inklusiven Praxis zukünftig eine wichtige Bedeutung haben und aus diesem Grund, sind die Anforderungen an geeignete Personen den Notwendigkeiten anzupassen und hinreichend Qualifizierungsmöglichkeiten vorzuhalten. Desweiteren scheint die Modifizierung der Stellenbeschreibung für diese Tätigkeit auf den inklusiven Grundgedanken auszurichten, d.h. die ausschließliche Bindung auf ein Kind aufzuheben und den Fokus auf die Ermöglichung der bestmöglichen Teilhabebedingungen zu legen von großer Wichtigkeit. Die Verortung in der Lerngruppe und das Aufgabenspektrum den jeweiligen Gegebenheiten anzupassen, erfordern Konstanz und Flexibilität.

6.18

Da die Erörterung der Kostenfaktoren aller Voraussicht nach, einen Schwerpunkt der sich anschließenden politischen Diskussionen darstellen wird, sind detailliertere Aussagen und Stellungnahmen dann erst sinnvoll.

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

VDP Nord e.V., Verband deutscher Privatschulen und
Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband M-V e.V.

R

R

Begleitgruppe zur Expertenkommission "Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020

Kapitel 4 – Frühkindliche Bildung

Kommentierung zu Punkt 4.1.

Aus langjähriger Integrationsarbeit heraus, beläuft sich unser Erfahrungsfeld auf ein bewusstes Schaffen von gesonderten Rahmenbedingungen. Diese umfassen z.B. räumliche, materielle, personelle und finanzielle Bedingungen, die von Beständigkeit sein müssen. Hierfür sind grundlegende Dinge zu sichern, wie unter anderem die individuellen Rückzugsmöglichkeiten mit entsprechender materieller Ausstattung, unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Kinder und der Möglichkeit einer gezielten Bildungs- und Förderarbeit.

Im gesamten Tagesablauf benötigen die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf eine zusätzliche individuelle und kontinuierliche Bezugsperson, die ihnen als Begleithilfe im Alltag zur Seite steht und entsprechende Wiederholungsmöglichkeiten schafft, angepasst an ihrem eigenen Lerntempo. Der erhöhte Personalschlüssel ermöglicht somit auch die Sicherung der individuellen Entwicklung der anderen Kinder, die sich während dessen schon neuen Dingen widmen.

In den letzten Jahren haben wir als Integrationseinrichtung eine gesicherte Investition finanzieller Mittel von Landesseite erfahren. Nur so ist es uns gelungen, die Kinder individuell und langfristig zu fördern. Ebenfalls konnten wir das jeweilige Ziel einer höchst möglichen Integration dieser Kinder erreichen ohne andere in ihrer Entwicklung zu behindern. Die gesicherte Grundfinanzierung der gesamten Rahmenbedingungen muss eine Voraussetzung sein, für das Gelingen von Inklusion. Das monatliche Verhandeln von Mitteln und die kurzfristige Suche nach geeignetem Fachpersonal darf nicht zur Diskussion stehen. Der Bürokratieaufwand muss unbedingt den Praxisbedingungen angepasst und leistbar sein.

Zu 5.

- verstärkt „Gelingensbedingungen für Lernen und Entwicklung“; Prüfung von allen genannten Fördermaßnahmen (ist die Dokumentation in dieser Form notwendig)
- wichtiger evtl. Beobachtung und Diagnostik durch die Lehrkräfte in Hinblick auf ein Unterstützungssystem für die Lehrer (Klassenleiter hat zentrale Rolle und muss im Lehrerarbeitszeitmodell mit ausreichend Stunden ausgestattet sein)
- Forderung: 1 Klassenleiterstunde pro Klasse plus 3-4 Anrechnungsstunden pro Woche für Klassenleiter in inklusiven Schulklassen
- Prüfung des Systems der „Schülerfürsorge“ (Finnland) für Grundschulen in M-V
Material stellt die Serviceagentur www.mv.ganztaegig-lernen.de zur Verfügung;
Ansprechpartner wäre in der Serviceagentur mit Sitz in Waren Frau Parttimaa-Zabel

Zu 5.6.

Sehr wichtiger Punkt in Rahmen der Inklusion! Muss unbedingt in der vorgesehenen Richtung weiter bearbeitet werden ..siehe auch Kompetenzraster ...

Zu Kapitel 6

6.1. bis 6.17 gute Ansätze und wichtige Punkte ...

Aber: Förderpläne/Individuelle Stunden- bzw. Lehrpläne für jedes Kind als Forderung ... siehe Widerspruch zur Entscheidung „Entlastung der Lehrkräfte – Thema Förderpläne! Verstärkung des Argumentes unter 6:

- inklusive Grundschulen = inklusive Schulhort, bedeutet entsprechende sächliche, personell und finanzielle Ausstattung für einzelne Kinder bez. Inklusive Horte

zu 6.18.

Ergänzung:

In neuen Schulgesetz müssen die SchulG M-V § 103 Abs. 1 und der § 115 Abs. 1 aufeinander abgestimmt werden:

Förderschüler in Förderschulen beim Landkreis /siehe sächliche Kosten

Förderschulen im GU Unterricht (Grundschule) bei den Gemeinden / siehe sächliche Kosten

Inklusive Schulklassen mit einem Anteil von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf bei ..???

Höhe der Schullasten bzw. sächlichen Kosten???

Zu Lehrerfortbildung:

WICHTIG: Prozessbegleitung (von Schulen und Lehrkräften) wichtiger als feste Fortbildungsbausteine für alle Lehrkräfte in inklusiven Schulen

Nils Kleemann

16.11.2012

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

Grundschulverband e.V.

Landesgruppe Mecklenburg-Vorpommern

S

S

Seite 2

- Betrachtungsweise auch auf Ressourcen, materielle Bedingungen lenken

Seite 3

- Weites Inklusionsverständnis befürwortet immer unter der Berücksichtigung aller Kinder
- Keine Form der „Auslese“ – individuelle Unterstützung für Jeden (dazu müssen Voraussetzungen geschaffen werden, die in späteren Themenfeldern zu bezeichnen sind)

Seite 4/ 5

- Weg von der traditionellen Note – hin zu individuellem Lernen, z. B. mit Hilfe Portfolios (aber keine Sammelmappen!) – dann brauchen wir auch den leidigen Begriff der Förderpläne nicht mehr (Änderung Schulgesetz?)
- Frage: Gibt unser Rahmenplan dies her? Kompetenzorientiertes Lernen in Kompetenzrastern?
- Klare Regelungen für alle Beteiligten nötig
- Änderung des Rollenverständnisses
- Recht auf Förderung ist viel zu eng als Begriff und zu ungenau

Seite 6

- Begrifflichkeiten in fast allen Anstrichen oberflächlich, z.B. was sind weitere Helfer
- Warum immer nur „Förderpläne“ – absolut negativ mittlerweile besetzt und wem hilft er wirklich – dem Schüler?

Seite 7

- Bildungskonzeption der 0-10jährigen sollte unbedingt Berücksichtigung finden
- Reichen freiwerdende Ressourcen wirklich aus?

Alle Dimensionen von Heterogenität bitte betrachten und gerecht werden!

Alle an Bildung und Erziehung Beteiligte müssen gemeinsam wirken- auch Eltern!

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

Schulräte der Staatlichen Schulämter Schwerin,
Rostock, Neubrandenburg und Greifswald

T

T

Hinweise zum Kapitel 6; zusammengefasst von den teilnehmenden Schülerräten der Begleitgruppe:

6.1

- Unterstützung der Position, auf Zurückstellungen grundsätzlich zu verzichten

6.2

- Unterstützung der flexiblen Schuleingangsphase
- keine Festlegung von Klassengrößen mit Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, da dieses wieder eine Feststellungsdiagnostik impliziert
- Entscheidung zur Bildung von Lerngruppen unter Einbeziehung der Erkenntnisse der Kita durch Schule (Bezug zu Kapitel 4)
- Empfehlung, eine Arbeitsgruppe zur Einführung der flexiblen Schuleingangsphase einzurichten
- Begriff „Vorklassenverordnung“ muss durch „Diagnoseförderklassenverordnung“ ersetzt werden

6.3

- keine Aussagen zur Qualität der Arbeit des DD, wenn nicht nachgewiesen, daher Verzicht auf folgende Aussagen „Qualität der Bearbeitung häufig nur formal“, „Entscheidungen daher wenig qualitätsgesichert“
- Feststellungsdiagnostik (LES; LRS; LimB) sollte nicht generell entfallen, nur für den Schuleingang, später ergänzend als Förderdiagnostik hilfreich
- keine Fortbildung durch DD; dies ist Aufgabe des IQ MV
- Worin besteht die Rolle des Schulpsychologischen Dienstes im Rahmen der anvisierten Veränderungen?

6.4

- sonderpädagogische Stellenzuweisung als Faktor (0,18) für jeden Schüler ausweisen (höhere Transparenz) und nicht mit einer angenommenen Angabe von 6% ausgeben

6.5

- Integrationsbeauftragte nur in besonders großen Schulen sinnvoll
- wöchentliche Teamsitzungen eher verbindlich verankern, um entsprechend der Aussagen in Kapitel 5 Entwicklungsfortschritte beim einzelnen Kind zu erreichen
- Verzicht auf ZuP – zu viel Überbau
- Vorschlag: regionale Kompetenzzentren könnten alles vereinen (AG, Koordination, interdisziplinäre Zusammenarbeit, Kooperationen ...)
- keine Ermäßigungsstunde für Sonderpädagogen, berechtigter für Klassenlehrer
- hohe Stabilität im Einsatz möglichst weniger Sonderpädagogen (möglichst ein Sonderpädagoge mit vielen Stunden als viele Sonderpädagogen mit wenigen Stunden)

6.6

- Unterstützung Portfolio, besonders wichtig Kommunikation zwischen abgebender und aufnehmender Schule
- Empfehlung: Installierung einer Arbeitsgruppe zur Gestaltung des Übergangs Grundschule – Sekundarstufe

6.7

- Zustimmung

6.8

- Unterstützung der Einrichtung von Schulen für Schülerinnen mit Förderbedarfen im Sehen, Hören und in der körperlich-motorischen Entwicklung und in der geistigen Entwicklung
- Begriff „Schulen mit spezifischer Kompetenz“ schwierig; neben den baulichen und personellen Maßnahmen ist ein überzeugendes spezifisches fachliches Konzept der Schule erforderlich

6.9

- Schulen für kranke Schülerinnen und Schüler, Schulen für die Förderschwerpunkte Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung bleiben weiterhin für besonders schwere Fälle erforderlich
- konzeptionell ist hier eine Intervallförderung zu favorisieren
- ebenfalls sollten Schulen Unterstützung eines Standort-Gesamtkonzeptes im Rahmen der kommenden Schulentwicklungsplanung
- Kompetenzzentren ohne Schüler genauer beschreiben – Rolle der Schulleiter

6.10

- Raumausstattung nicht zwingend in der beschriebenen Form erforderlich, wichtiger sind ausreichend große Lernräume, hier möglichst 2 Lernräume für eine Lerngruppe
- 4-Augen-Prinzip und Gestaltung adaptiver Lernarrangements führt voraussichtlich zur Reduzierung von Lernstörungen und zur Erhöhung der Lernkonzentration

6.11

- Sinnhaftigkeit der Bürgerbüros bzw. RBU ist zu hinterfragen
- eher Bezug zu 6.9 – Einrichtung von Kompetenzzentren (Bündelung der Kompetenzen)

6.12

- regionale Inklusionskonzepte sind auch als Aufgabe der Kompetenzzentren zu sehen
- Kita, Schule, Hort sollten in Kooperation ein gemeinsames Förderkonzept umsetzen (siehe auch Kapitel 4)

6.13

- Kosteneinsparungen tatsächlich beziffern

6.14

- Erhöhung Elterngrenzbetrag erforderlich, wenn Schulträger die erhöhten Kosten für Lernmittel nicht ausgleichen können

6.15

- Koordinierung des Einsatzes PmsA über regionale Kompetenzzentren mit klaren Kriterien und konkreter Aufgabenbeschreibung

6.16

- Zustimmung

6.17

- Zustimmung

6.18

- Zustimmung, aber genaue Kostenrechnung erforderlich

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

4. Stellungnahme:

Autismus-„Regionalverband Nord-Ost“ e.V.

U

U

Stellungnahme des Autismus-„Regionalverband Nord-Ost“e.V. zum Entwurf Expertenkommission „Konzeption zur inklusiven Schule bis 2020“

Unsere Forderungen: Autismus wird eigener sonderpädagogischer Förderschwerpunkt- Einrichtung eines Kompetenzzentrums und Benennung eines Autismusbeauftragten für Mecklenburg-Vorpommern

Begründung:

Um Inklusion auch für Schüler/innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung erfolgreich umsetzen und gestalten zu können, schlagen wir als Autismus Regionalverband Nord-Ost e.V. vor, zu den derzeit in unserem Bundesland ausgewiesenen Förderschwerpunkten

Autismus

als eigenständigen Förderschwerpunkt aufzunehmen.

Die große Unterschiedlichkeit der Ausprägung autistischer Verhaltensweisen erfordert eine individuelle autismusspezifische Ausrichtung der pädagogischen Maßnahmen.

Autismusspezifische Fördermaßnahmen sind notwendig, weil

- die autistische Behinderung Spezifika aufweist, welche die Zuordnung zu keiner anderen Gruppe von Behinderten rechtfertigt
- die extrem individuell ausgeprägten Störungsbilder eine ebenso individuell angelegte Beurteilung und Förderung erfordern.
- die Zunahme der Prävalenz durch die Einführung der neuen, umfassenden Diagnose Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) sowie besserer Diagnostik seit 2000 deutlich gestiegen ist. Neuere Studien gehen von einer Häufigkeit der ASS von 0,65% (!) der Bevölkerung aus (1).

Pädagogen sind auf besondere Weise herausgefordert, autismusbedingte Besonderheiten richtig zu interpretieren und erforderliche Hilfemaßnahmen anzubieten. Die dringend notwendige Strukturierung von Lernprozessen kann nur durch die Implementierung autismusspezifischer Förderprogramme und in enger Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Therapeuten erfolgen.

Auch für die Umsetzung des Schwerpunktes

7. Beratungs- und Unterstützungssystem (S.43)

wäre es hilfreich, Autismus als eigenständigen Schwerpunkt auszuweisen.

Als dringend notwendig erachten wir darüber hinaus die Benennung eines Autismusbeauftragten durch die Schulämter, sowie vor dem Hintergrund des Flächenlandes M-V den Aufbau eines Kompetenzzentrums, wie durch die Expertenkommission vorgeschlagen. Beispielgebend für ein derartiges Kompetenzzentrum ist die „Beratungsstelle Autismus am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, Schleswig-Holstein“, die über 10 sonderpädagogische Planstellen verfügt. Dagegen gibt es in Mecklenburg-Vorpommern bisher keine vergleichbare Beratungsstelle. Die 2 vorhandenen Autismus- Therapiezentren in Rostock und Neubranden-

burg sind wegen ihres primär therapeutischen Auftrags, der fehlenden landesweiten Betreuung und der nicht vorhandenen sonderpädagogischen Kompetenz für diese Aufgabe weder geeignet noch ausreichend vorbereitet.

Durch die vorgeschlagenen Maßnahmen wäre es möglich, die innerschulischen Unterstützungssysteme, wie die von der Expertenkommission im Punkt 5.2. zur schulischen Prävention, S.5 / S.9, dargestellte gelingende schulische Prävention für Schüler/innen mit ASS fachkompetenter und effektiver umzusetzen.

Konkrete Anmerkungen/Ergänzungen zu den einzelnen Themenfeldern:

Kapitel 4

Frühförderung, Inklusion im Kita -Bereich Übergang Kita/ Grundschule

- Fachkompetenz der Erzieher in den Kitas muss durch Aus- und prozessbegleitende Weiterbildung gesichert sein. (Die große phänotypische Variabilität der ASS ist unzureichend bekannt und mitverantwortlich für verzögerte Früherkennung.)
Ein Hauptaugenmerk muss dabei auf der kontinuierlichen, dialogischen und multiperspektivischen Eltern- und Familienarbeit liegen, da diese ein unverzichtbarer Schwerpunkt in der Behandlung autistischer Menschen ist.
- Eine stärkere Kooperation zwischen Bildungsministerium und Sozialministerium ist dringend notwendig
- Anbindung des Hortes an die Schule wird befürwortet
- Die notwendige finanzielle und personelle Ausstattung für inklusives Arbeiten in den Kitas ist zu sichern.

Themenfeld 5

Pädagogische Anforderungen an die inklusive Schule

- **Forderungen und Wünsche an die inklusive Schule als Ergebnis der Fachtagung „Schulische Inklusion und Autismus“ am 26.10.2012 in Rostock:**
siehe Anhang
- Es müssen Voraussetzungen für eine interdisziplinäre Prozessbegleitung geschaffen werden, sowohl personell innerhalb der Schule als auch überregional durch ein Netz an Kompetenz, Beratung und Austauschmöglichkeiten. Dabei sollten fachkompetente Verbände ggf. durch Kooperationsvereinbarungen eingebunden werden.

Kapitel 7

Qualitätsentwicklung des pädagogischen und weiteren Personals (einschl. Schulleitungen)

Fortbildung, Ausbildung und Weiterbildung

- Rahmenbedingungen für eine Nachqualifizierung der Lehrkräfte müssen geschaffen werden
- Ein sofortiger Beginn der Fortbildungen in allen Schularten ist dringend erforderlich
- Sonderpädagogische Aus- und Weiterbildung muss zwingender Bestandteil sein
- Die pädagogische Kompetenz sollte dabei einen breiteren Raum einnehmen als bisher (dazu gehören z.B. Umgang mit Vorurteilen/ die Fähigkeit, das eigene Tun zu hinterfragen/ Implementierung von Forschungsmethoden in die Praxis)

Literatur: (1) M. Noterdaeme, A. Enders: Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Stuttgart, Kohlhammer-Verlag, 2010, S. 34.

Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“

5. Anlage:

derzeitige Zeitplanung

Inklusion - Zeitplanung

Nr.	Durchlauf	Zeitraum	Datum
1.	Entwurf des Abschlussberichtes der Expertenkommission		bis 30.09.2012
2.	Vorlage des Berichtes der Begleitgruppe		bis 19.11.2012
3.	Abschließende Vorlage des Abschlussberichts der Expertenkommission		bis 17.12.2012
4.	Erarbeitung der Unterrichtung durch die Landesregierung einschließlich der beabsichtigten Umsetzung		bis 14.01.2013
[LT	<i>Beschluss des Bildungsausschusses über eine Anhörung bereits Einleitung der Verfahren in den Fraktionen zu Fragenkatalog und Sachverständigen zum Bericht der Expertenkommission (liegt durch Begleitgruppe vor)]</i>		am 16.01.2013
5.	Abzeichnung durch M		bis 18.01.2013
6.	Ressortabstimmung - Anhörung aller Ministerien, StK	4 Wochen	ab 21.01.2013 bis 15.02.2013
7.	Verbandsanhörung - Beteiligung der Lehrerverbände und Gewerkschaften - Landeselternrat - Landesschülerrat - Integrationsförderrat - Kirchen - kommunale Landesverbände - IHK und Handwerkskammern - Unterrichtung LHPR, Hauptfürsorgestelle, und Gleichstellungsbeauftragte - Begleitgruppe	4 Wochen	ab 25.02.2013
8.	Auswertung der Anhörung, Schlusszeichnung	2 Wochen	bis 05.04.2013
9.	Einreichung der Kabinettsvorlage in der Staatskanzlei		11.04.2013
10.	Staatssekretärsrunde		17.04.2013
11.	Kabinettsdurchgang		23.04.2013
12.	Überleitung an den Landtag über den Chef der Staatskanzlei		24.04.2013
13.	Weiterführung des Verfahrens im Landtag		25.04.2013
14.	Antrag zur Aufsetzung der Unterrichtung im Bildungsausschuss ggf. Erweiterung der Fragenkataloge und der Sachverständigenvorschläge		25.04.2013

- | | | |
|--------|---|----------------------------|
| 15. | Bildungsausschuss
Beschluss zur Anhörung und Verbindung mit den dann vorliegenden Drucksachen; | 15.05.2013 |
| 16. | Bildungsausschuss
Beschluss über Fragenkatalog und Sachverständige | 22.05.2013 |
| 17. | Bildungsausschuss
Anhörung | 12.06.2013 |
| 18. | Bildungsausschuss
Auswertung der Anhörung | 21.08.2013 |
| 19. a) | Bildungsausschuss
letztmögliche Sitzung zur abschließenden Beratung und BE (regulär) | 28.08.2013 |
| 19. b) | Bildungsausschuss
letztmögliche Sitzung zur abschließenden Beratung und BE (verkürzt) | 25.09.2013 |
| 20. | Anmeldung der Beschlussempfehlung im Landtag | 25.09.2013
(02.10.2013) |
| 21. | Beschluss des Landtages | 09. - 11.10.2013 |

Hinweis: Beschluss des Landtages zum Doppelhaushalt 2014/2015 voraussichtlich im Dezember 2013