Landtag Brandenburg **Drucksache 6/5781**

6. Wahlperiode

Konzept

der Landesregierung

Gemeinsames Lernen in der Schule

(gemäß Beschluss des Landtages vom 17. Dezember 2015
„Inklusion im Bildungssystem Brandenburg
weiter kontinuierlich vorantreiben“ -
Drucksache 6/3157-B)

Datum des Eingangs: 03.01.2017 / Ausgegeben: 03.01.2017

Konzept
der Landesregierung

Gemeinsames Lernen in der Schule

gemäß Beschluss des Landtages vom 17. Dezember 2015
„Inklusion im Bildungssystem Brandenburg
weiter kontinuierlich vorantreiben“
(Drucksache 6/3157-B)

Inhalt

1. Einleitung ... 5

2. Das brandenburgische Schulsystem – an das Erreichte anschließen ... 6

2.1 Chancengleichheit und individuelle Förderung ... 6
2.2 Statistischer Überblick ... 10
2.3 Demografische Entwicklung ... 19
2.4 Rechtliche Diskussion ... 22
2.5 Bildungspolitische und wissenschaftliche Einordnung inklusiver Schulangebote ... 23

3. Gemeinsames Lernen - die Perspektive der weiteren Entwicklung im Überblick ... 25

3.1 Grundsätze der weiteren Entwicklung ... 26
3.2 Schulen für gemeinsames Lernen ... 32

4. Schulen für gemeinsames Lernen und Förderschulen LES in der Primarstufe und der Sekundarstufe I ... 34

4.1 Schulstufenübergreifend gemeinsame Merkmale ... 34
4.2 Grundschulen für gemeinsames Lernen ... 37
4.3 Oberschulen und Gesamtschulen für Gemeinsames Lernen ... 40
4.4 Temporäre Lerngruppen für spezifischen Unterstützungsbedarf in der Primarstufe ... 42
4.5 Förderschulen und -klassen und weitere Angebote in den Förderschwerpunkten LES ... 43
4.6 Förderschwerpunkt-übergreifende Förderschulen und allgemeine Schulen ... 48

5. Förderschwerpunkte KSeHG ... 48

5.1 Grundsätze ... 49
5.2 Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“ ... 51
5.3 Förderschwerpunkt „Sehen“ ... 51
5.4 Förderschwerpunkt „Hören“ ... 52
5.5 Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ ... 52
5.6 Besonderer Unterstützungsbedarf Autismus-Spektrum ... 53

6. Schwerpunktschulen ... 53

6.1 Was sind Schwerpunktschulen? ... 53
6.2 Trägerschaft von Schwerpunktschulen ... 54

7. Stärkung sonderpädagogischer Kompetenz in der beruflichen Sekundarstufe II ... 56

8. Sonderpädagogische Beratung und Diagnostik ... 57

8.1 Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen ... 57
8.2 Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung ... 58

9. Stärkung unterstützender Strukturen ... 60

9.1 Sonstiges pädagogisches Personal ... 60
9.2 Ganztägige Schulangebote ... 61

10. Fachkräfteentwicklung ... 62

10.1 Ausbildung von Lehrkräften ... 63
10.2 Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften ... 65

11. Schulträgeraufgaben 68
11.1 Schulentwicklungsplanung 68
11.2 Räumliche Ausstattung 69
11.3 Sächliche Ausstattung 70
12. Schulen in freier Trägerschaft 70
13. Gesamtübersicht Ressourcenbedarf 70
13.1 Grundlagen des Ressourcenbedarfs 70
13.2 Bedarf der teilnehmenden Schulen 72
13.3 Bedarf für die ersten beiden Jahre der Umsetzung 73
13.4 Haushalt und Umsetzung 75
13.5 Bedarf für die einzelnen Maßnahmen 76
14. Zusammenfassung und Ausblick 77

Abkürzungen

BbgSchulG	Brandenburgisches Schulgesetz
BUSS	Beratungs- und Unterstützungssystem Schule und Schulaufsicht
GOSt	Gymnasiale Oberstufe
GU	gemeinsamer Unterricht
PInG	Pilotprojekt Inklusive Grundschule
SopV	Sonderpädagogikverordnung
SpFB	Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle
StSchA	Staatliches Schulamt
UN-BRK	UN-Behindertenrechts-Konvention

Förderschwerpunkte:	
L, E, S; auch: LES	Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache
K, Se, H, G; auch: KSeHG	Körperliche Entwicklung, Sehen, Hören, Geistige Entwicklung
A; auch in der Zusammensetzung: KSeHG(A)	Autismus-Spektrum (in der Zusammensetzung in Klammern, da *kein* Förderschwerpunkt im Sinn des BbgSchulG)

Glossar / Begriffe

„allgemeine Schule“ gemäß § 31 Abs. 1 Nr. 1 BbgSchulG. Der Ort, an dem – im Unterschied zu den Förderschulen – gemeinsamer Unterricht stattfindet. Demnach sind allgemeine Schulen die allgemeinbildenden und die beruflichen Schulen, nicht aber die Förderschulen.

NEU: schulische Koordinatorin/ schulischer Koordinator für Gemeinsames Lernen (vgl. Kap. 4.1.1)

NEU: temporäre Lernangebote im Förderschwerpunkt E – Lerngruppen^{+} (vgl. Kap. 4.4)

NEU: Schülerin oder Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf – besonderer Unterstützungsbedarf reicht begrifflich über allein sonderpädagogischen Förderbedarf hinaus, er kann sonderpädagogischer oder anderer Natur sein (z.B. sogenannte Teilleistungsstörung oder auch besonders hohe Begabung), er kann im schulischen Kontext förmlich festgestellt (sonderpädagogisches Feststellungsverfahren) oder Ergebnis pädagogischer (insb. lernprozessbegleitender) oder medizinischer Diagnostik sein.

1. Einleitung

Der Landtag hat mit Beschluss vom 17. Dezember 2015 (Drucksache 6/3157-B) die Landesregierung aufgefordert, „ein Konzept zur Inklusion in Schule vorzulegen, welches Schlussfolgerungen aus dem Evaluationsbericht zieht sowie Vorschläge für eine weitere Entwicklung aufzeigt. Das Konzept soll insbesondere Aussagen beinhalten zum Ausbau der Inklusion an Grundschulen, zu dem Ausbau der Inklusion im Hinblick auf weiterführende Schulen, dem Umgang mit ‚gemeinsamem Unterricht', Möglichkeiten von unterrichtsunterstützenden Maßnahmen, personellen, baulichen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie zur Fachkräftegewinnung." ([1]).

Inklusion als gesellschaftliche Entwicklung umfasst eine breite Vielfalt von Handlungsfeldern und Gegenständen, die letztlich alle Lebensbereiche umfasst und auf die selbstverständliche Verankerung inklusiver Strukturen in allen Lebensbereichen abzielt. Die Landesregierung hat hierzu ein umfangreiches behindertenpolitisches Maßnahmenpaket aufgelegt ([12]). In diesem Rahmen fällt dem Schulsystem die Aufgabe zu, sich in seinen Bereichen (Einzelschule, Schulaufsicht, Beratungs- und Unterstützungssysteme) stärker als bisher auf die Anforderung einzustellen, die Heterogenität ihrer Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen schulischen Kontexten wahrzunehmen, zu akzeptieren, als Quelle der Bereicherung für die Beteiligten und für das schulische System nutzbar zu machen und damit allen Schülerinnen und Schülern zum individuell bestmöglichen Schulerfolg zu verhelfen.

Mit diesem Teil des gesellschaftlichen Prozesses der Schaffung inklusiver Strukturen in der Gesellschaft befasst sich das vorliegende Landeskonzept. Es beschreibt eine grundlegende Ausweitung und qualitative Verbesserung inklusiver Unterrichtsangebote, d.h. der individuellen, insbesondere sonderpädagogischen Förderung und Unterstützung (Beratung, Diagnose, Förderung) in der Primarstufe, der Sekundarstufe I sowie in den beruflichen Bildungsgängen.

Das Landeskonzept knüpft an bereits erreichte Fortschritte beim gemeinsamen Unterricht (integrative Schulangebote) und bei der individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler an, insbesondere derer mit besonderem Unterstützungsbedarf. Es beinhaltet aufeinander bezogene Vorhaben schulischer Qualitätsentwicklung, die zugleich Schritte zur weiteren Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) sind. Vorliegend wird vorrangig auf sonderpädagogischen Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen Bezug genommen. Die im Begriff der „Inklusion" ebenfalls enthaltene besondere Unterstützung von Menschen mit besonderen Begabungen wird hier nicht explizit dargestellt.

Zentrale Elemente des Landeskonzepts sind der Ausbau und die fachliche Weiterentwicklung von Schulen für gemeinsames Lernen. Damit wird der seit Jahren feststellbare Prozess einer zunehmenden Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf in allgemeinen Schulen gefördert und strukturell abgesichert. Dazu gehören:

- ein verändertes Konzept für die Personalausstattung der Schulen (Pool-Ausstattung),
- die Ausweitung der Bereitstellung von sonstigem pädagogischem Personal an Schulen,
- eine Neuausrichtung von schulischer Diagnostik und Förderung,
- eine gezielte Fortbildung,
- eine langfristige, auf die wohnungsnahe Versorgung in allen Förderschwerpunkten orientierte Schulentwicklungsplanung.

Bestehende Förderschulangebote werden weitergeführt, soweit dafür unterrichtsorganisatorisch ein hinreichender Bedarf besteht. Perspektivisch werden Förderklassen mit regional ausgewählten Standorten von allgemeinen Schulen (Schwerpunktschulen) zusammengeführt.

Die Maßnahmen in den allgemeinen Schulen sind jeweils auf die Schulstufen bezogen und werden grundsätzlich für alle Schulen der jeweiligen Schulform umgesetzt, wobei der Ausbau in die Fläche für die Primarstufe und die Sekundarstufe I in jährlichen Schritten erfolgt. Die hier vorgestellte Struktur der zu entwickelnden Angebote gestattet hinreichende Flexibilität für die Berücksichtigung regionaler Besonderheiten der Schulangebote und der erwarteten demografischen Entwicklung. Dabei kommt Schulzentren eine bedeutende Rolle zu. Das Konzept schafft die Grundlage für mittel- bis langfristig weitergehende und strukturelle Änderungen bis hin zur Auflösung separierender Schulangebote.

Kennzeichnend für die nächsten Entwicklungsschritte ist ein für die Schulen freiwilliges Vorgehen. Zum Ende der Legislaturperiode wird zu entscheiden sein, inwieweit die Sicherung der landesweit vergleichbaren Leistungsfähigkeit des Schulsystems eventuell eine allgemeine Verbindlichkeit von bestimmten Maßnahmen erfordert.

Die Umsetzung aller Maßnahmen des Landeskonzepts erfordert die laufende Weiterentwicklung entsprechender Fachkonzepte. Wo für die Umsetzung die Änderung von Rechtsvorschriften, insbesondere des Brandenburgischen Schulgesetzes (BbgSchulG) erforderlich ist, sind die vorgeschriebenen Beteiligungsverfahren durchzuführen.

2. Das brandenburgische Schulsystem – an das Erreichte anschließen

Welches sind übergeordnete Zielsetzungen, was sind grundsätzliche Merkmale und statistische Indikatoren des Schulsystems im Land Brandenburg? Wie gestalten sich rechtliche und politische Rahmensetzungen sowie die demografische Perspektive für die Maßnahmen in diesem Landeskonzept?

2.1 Chancengleichheit und individuelle Förderung

2.1.1 Durchlässigkeit und Chancengleichheit

Das Zukunftsbild einer Schule, in der alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen willkommen sind, hat sich seit 1990 von einer gesellschafts- und bildungspolitischen Vision hin zu einem konkreten Auftrag für die Schulen im Land Brandenburg entwickelt. „Die offene Schule in einer offenen Gesellschaft“ akzeptiert die Unterschiede innerhalb der Schülerschaft und zwischen den einzelnen Schulen. Dabei stellt die Vielfalt sozio-kultureller Hintergründe sowie individueller Lernvoraussetzungen hohe Anforderungen an die pädagogische Arbeit in der Schule. Schulen aller Schulstufen und Schulformen müssen sich dem Anspruch stellen, individuelle und herkunftsbedingte Unterschiede möglichst auszugleichen und Bildungsprozesse optimal zu fördern.
Das Brandenburgische Schulgesetz verlangt, dass in allen Landesteilen ein gleichwertiges und regional ausgewogenes Angebot schulischer Bildungsgänge vorhanden sein soll (§ 102 BbgSchulG). Das Ziel der Schulentwicklungsplanung ist, für alle Bildungsgänge landesweit ein umfassendes Schulangebot zur Verfügung zu stellen. Dadurch können für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Wohnorten Chancengleichheit, Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit gewahrt werden.

Bereits mit dem 1. Schulreformgesetz im Jahr 1991 schuf der Landtag Brandenburg die rechtliche Grundlage für die sechsjährige Grundschule im Land Brandenburg. Im bundesweiten Vergleich lernen

die Schülerinnen und Schüler im Land Brandenburg eine relativ lange Zeit gemeinsam. Aufgabe der 465 Grundschulen (darunter 402 in öffentlicher Trägerschaft)[1] sowie der Primarstufen an Schulen der Sekundarstufe I ist es, durch einen fachlichen, fachübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht in den ersten sechs gemeinsamen Schuljahren eine grundlegende Bildung für alle Schülerinnen und Schüler zu vermitteln.

Im Schuljahr 2005/2006 wurde die Oberschule neu etabliert, die Realschulen liefen aus. Im Schuljahr 2015/2016 halten insgesamt 147 Oberschulen (118 in öffentlicher Trägerschaft), 101 Gymnasien (76 in öffentlicher Trägerschaft) und 37 Gesamtschulen (21 in öffentlicher Trägerschaft) im Land Brandenburg Bildungsangebote von der Jahrgangsstufe 7 bis zur Jahrgangsstufe 10, 12 bzw. 13 bereit (an ausgewählten Gymnasien und Gesamtschulen auch mit Leistungs-und Begabungsklassen ab Jahrgangsstufe 5).

Je nach individueller Leistungsfähigkeit können die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I Bildungsgänge zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, der Fachoberschulreife oder zum Erwerb der erweiterten Berufsbildungsreife besuchen. Den Schülerinnen und Schülern steht je nach erreichtem Schulabschluss der Sekundarstufe I neben den beruflichen Bildungsgängen auch der Eintritt in die Fachoberschule, bei entsprechenden Leistungen auch in die gymnasiale Oberstufe einer Gesamtschule oder eines beruflichen Gymnasiums am Oberstufenzentrum, offen. Der Besuch des Bildungsgangs zum Erreichen der allgemeinen Hochschulreife am Gymnasium führt (einschließlich 6-jähriger Grundschule) nach insgesamt 12 Jahren zum Abitur.

Seit langem sind die Kooperation der Bildungseinrichtungen entlang der individuellen biografischen Entwicklung von der Kita bis zum Berufseintritt und die individuelle Unterstützung der Lernenden an den jeweiligen Übergängen beim Wechsel zwischen den Bildungseinrichtungen wichtige Elemente der schulischen Qualitätsentwicklung. Mit dem „Gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ (GOrBiKs) ist es gelungen, der pädagogischen Arbeit in den Kindertagesstätten und in den Grundschulen einen verbindenden Rahmen zu geben. Ein gemeinsamer Bildungsbegriff und gemeinsame Bildungsziele sollen die Anschlussfähigkeit der pädagogischen Arbeit im Übergang von der Kita in die Grundschule sichern. Auch die verbindliche Kooperation der Schulen beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ist verpflichtend geregelt. So ist in § 2 Abs. 3 der Grundschulverordnung festgelegt, dass die Grundschulen sich über pädagogische Zielsetzungen und Schwerpunkte mit weiterführenden Schulen austauschen und verabreden.
Zahlreiche Oberschulen bieten vielseitige Bildungsangebote zur Vermittlung von Qualifikationen und Kompetenzen als Grundlage für eine spätere berufliche Ausbildung an. Mit verschiedenen Programm-Initiativen zur Stärkung der Oberschulen und gemeinsamen Projekten von Jugendhilfe und Schule zur Vermeidung von Schulabbrüchen bei schulverweigernden Jugendlichen konnte der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Oberschule ohne Schulabschluss verlassen, maßgeblich gesenkt werden. Für den Übergang von der Schule in den Beruf hat die Landesregierung ein „Konzept für eine systematische Qualifizierung der Berufs- und Studienorientierung“ entwickelt und dem Landtag vorgelegt ([2]).

[1] Schuldatenerhebung 2015/16.

2.1.2 Individuelle Förderung

Die alltägliche Unterrichtspraxis zeigt, dass es „durchschnittlich“ Lernende nicht gibt. Geht man aber von dieser Vorstellung und der darauf aufbauenden Idee der Schulklasse als homogener Gruppe Lernender aus, ist nicht zu erwarten, dass individuelle Lernprozesse in dem erforderlichen Maß unterstützt werden können. Vielmehr muss individuelle Förderung als Auftrag für die Lehrkräfte angesehen werden, bei der Planung und Gestaltung der Lernarrangements der Individualität der Lernenden konsequent Rechnung zu tragen. Dies stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Der traditionell dominierende lehrerzentrierte Unterricht wird zunehmend um Unterrichtsformen erweitert, die durch Schülerinnen und Schüler mit gesteuert werden, die u.a. gekennzeichnet sind durch:

- die problem- und anwendungsbezogene sowie motivationsfördernde Präsentation fachlicher Inhalte, damit bei den Lernenden aktive Verarbeitungsprozesse ausgelöst werden;
- das Schaffen von Spielräumen für entwicklungsförderliche Erfahrungen der Lernenden, die ihnen neben selbstständiger Bearbeitung von schulischen Aufgaben auch die Selbstregulierung und Reflexion ihrer Arbeitsprozesse ermöglichen;
- das Schaffen von Möglichkeiten zur Anregung und Intensivierung der Lernprozesse durch Austausch mit Lernpartnern und innerhalb der Lerngruppe;
- die Erweiterung der Handlungskompetenz von Lehrkräften auch mit Blick auf diagnostische, unterstützende, beratende und evaluierende Lernbegleitung.

Der so qualifizierte Unterricht kann der Heterogenität der Lerngruppen und damit der Individualität aller Schülerinnen und Schüler besser als herkömmlicher, lehrerzentrierter Unterricht gerecht werden. Er bietet verbesserte Lernchancen für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig davon, ob sie spezielle Förder- oder Unterstützungsbedarfe oder besondere Begabungen haben. Guter Unterricht für eine heterogene Lerngruppe ist guter Unterricht für alle.

Die bessere Berücksichtigung individueller Lernmöglichkeiten soll zu individuell optimalen Lernergebnissen aller Schülerinnen und Schüler und insofern auch zur besseren Gleichberechtigung der Geschlechter führen. Die Umsetzung der Inklusion verzichtet vom Grundsatz her bewusst auf die strukturelle Berücksichtigung von Heterogenitätsdimensionen wie z.B. Geschlecht oder Herkunftssprache und setzt stattdessen bei einer am individuellen Erfordernis anknüpfenden Unterstützung an. So stellt auch das Konzept des gemeinsamen Lernens die möglichst optimale individuelle schulische Förderung in den Vordergrund. Individuelle Förderung in der Schule nimmt Rücksicht auf individuelle Gegebenheiten aller Schülerinnen und Schüler gleich welcher Art. Guter Unterricht berücksichtigt diese unterstützend im Sinn der Chancengerechtigkeit durch geeignete Förderung. Eine an diesen Merkmalen orientierte Sonderung der Schülerinnen und Schüler ist damit selbstverständlich nicht verbunden, ebenso wie dies im Hinblick auf sonderpädagogische Förderung immer vermieden werden soll. In diesem Sinn wirken Schulen aktiv jeder Diskriminierung – wegen des Geschlechtes oder anderer Merkmale – entgegen.

In den letzten Jahren wurde eine Reihe neuer pädagogischer Verfahren und Diagnoseinstrumente entwickelt, die die Lehrkräfte darin unterstützen, alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und ihren Stärken und Schwächen im gemeinsamen Unterricht so zu fördern, dass selbstständiges Denken, Lernen und Arbeiten ebenso entwickelt werden, wie Erfahrungen im sozialen Miteinander.

Die Qualität der Organisation des schulischen Alltags trägt maßgeblich dazu bei, förderliche Rahmenbedingungen für die genannten Prozesse zu schaffen. Eine besondere Bedeutung dafür haben ganztä-

gige Angebote an Schulen. Diese ermöglichen, einen zeitlichen und räumlichen Rahmen zu schaffen, in dem Spielräume für die individuell unterschiedliche – auch unterschiedlich schnelle – Entwicklung bestehen. Seit 2011 besteht für Ganztagsschulen nach den Verwaltungsvorschriften über Ganztagsangebote an allgemeinbildenden Schulen die Verpflichtung, verbindliche Zeiten für die individuelle Förderung auszuweisen. Zugleich eröffnen Ganztagsangebote für Lernende und Unterrichtende die Chance, sich in Erfahrungsräumen unabhängig von unterrichts-bezogenen Leistungserwartungen zu erleben. Schulen mit ganztägigen Angeboten bieten daher besonders günstige Bedingungen für die Verwirklichung individueller Förderung und damit für ein inklusives Schulangebot.

Insgesamt leisten Schulen damit bereits heute wichtige Beiträge zur Bildungsgerechtigkeit im Land Brandenburg.

2.1.3 Inklusive Strukturen im Schulsystem – Sachstand

Im Land Brandenburg wurde bereits eine Reihe von Schritten in Richtung einer inklusiven Schulentwicklung umgesetzt. Orientierungspunkte dieser Entwicklung sind:

- die Absicherung des Vorrangs des gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im BbgSchulG,
- die Einführung jahrgangsübergreifenden Lernens in der Schulanfangsphase (FLEX) und die damit verbundene methodisch-didaktische Reform des Grundschulunterrichts,
- die Einrichtung eines neuen Lehramtstyps speziell für das Lehramt an einer inklusiv arbeitenden Grundschule.

Herausragendes Beispiel einer frühzeitigen Entwicklung inklusiver Schulangebote ist die Entwicklung von Schulen in Birkenwerder. Mitte der 90er-Jahre begann aufgrund einer zunächst demografisch bedingten Fusion der Gesamtschule mit der Körperbehindertenschule die Entwicklung hin zur integrativ-kooperativen Gesamtschule (Regine-Hildebrandt-Schule) mit gymnasialer Oberstufe, in der es keine Aufteilung mehr in allgemeine und Förderklassen gibt. Alle Schülerinnen und Schüler lernen miteinander und voneinander im gemeinsamen Unterricht. Eine vergleichbare Entwicklung vollzogen zwei Grundschulen in Birkenwerder (heute: Integrativ-kooperative Pestalozzi-Grundschule Birkenwerder).

Für ihr innovatives Konzept hat die Regine-Hildebrandt-Schule 2012 den Jakob-Muth-Preis 2011/2012 erhalten ([17]). An ihr sind alle Kinder und Jugendlichen mit ihren ganz unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Problemlagen willkommen. In heterogenen Klassen lernen alle Jugendlichen gemeinsam, in unterschiedlichen Arbeitsweisen und nach individuellen Zielvereinbarungen. Mithilfe von regelmäßigen Methoden-, Kommunikations- und Kompetenztrainings sind alle Schülerinnen und Schüler in der Lage, eigenständig zu lernen und ihre Ergebnisse vorzustellen. Dabei stehen ihnen neben den modernen Klassenräumen auch Lernflure, die Bibliothek und individuelle Stillarbeitsplätze zur Verfügung. Teamarbeit wird im Kollegium großgeschrieben: Durch gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, -planung und -durchführung in Klassen-, Jahrgangs- und Fachteams ist die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte an der Regine-Hildebrandt-Schule sehr hoch. Regelmäßige Weiterbildung und Evaluationen sind Ausdruck eines hohen Qualitätsbewusstseins im Kollegium. Auch die Schülerinnen und Schüler bringen sich an der Regine-Hildebrandt-Schule auf vielfältige Weise aktiv ein.

Wie sich die inklusiven Schulangebote in Grundschulen praktisch gestalten können, wurde im Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ von 2012/2013 bis 2014/2015 praktisch erprobt und wissenschaftlich untersucht. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung bestätigen insgesamt die Anlage des

Pilotprojektes und lassen die Empfehlung zu, inklusive Schulangebote grundsätzlich nach diesem Muster auszubauen ([5]).

Mit der Erstellung des neuen Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1–10 für Berlin und Brandenburg wurde eine neue pädagogisch-fachliche Orientierung für die Schulleitungen und Lehrkräfte geschaffen, in dem die zu entwickelnden Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus ausgewiesen werden. Darin enthalten sind Kompetenzstufen, die auch von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen" erreicht werden können. Die schulstufenübergreifende Anlage des Rahmenlehrplans unterstützt, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Anwenden verständlicher und nachvollziehbarer Kriterien und Bewertungsmaßstäbe zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt übernehmen können. Aktuell findet die Implementation dieses inklusiven Rahmenlehrplans zur Vorbereitung des Schuljahres 2017/2018 statt, in dem der Rahmenlehrplan erstmalig unterrichtswirksam werden wird.

Der Rahmenlehrplan weist als erstes der übergreifenden Themen in Kap. 3.1 die Berufs- und Studienorientierung aus, die für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Unterstützungsbedarfen hohe Bedeutung hat. Mit der Landesstrategie zur Berufs- und Studienorientierung (2016) und dem Konzept der Landesregierung „Übergang Schule – Beruf Brandenburg" (2015) gibt die Landesregierung allen beteiligten Akteuren maßgebliche Orientierungen zur Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler in dieser wichtigen Übergangsphase und setzt damit ihre bisherige Politik kontinuierlich fort (vgl. Kap. 2.1.1).

2.2 Statistischer Überblick

2.2.1 Allgemeine Hinweise

Für das Verständnis der in diesem Konzept vorgestellten Maßnahmen ist die Kenntnis einiger allgemeiner statistischer Daten zum brandenburgischen Schulsystem hilfreich. Diese werden nachfolgend erörtert. Soweit nicht anders angegeben, werden Daten aus der Schuldatenerhebung oder aus eigenen Berechnungen des MBJS verwendet. Datenbasis ist, sofern nicht anders angegeben, die Schuldatenerhebung des jeweils angegebenen Schuljahres (in der Regel des Schuljahres 2015/2016). Soweit ein direkter Vergleich mit der aktuellsten verfügbaren bundesweiten Statistik der Kultusministerkonferenz erfolgt, werden auch Daten des Bezugsjahrs 2014/2015 dargestellt.
Datengrundlage für die Bundeswerte ist die Dokumentation 210 „Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014" der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) ([4]). In abweichender Zuordnung zu den im Land Brandenburg erfassten sonderpädagogischen Förderschwerpunkten werden in einigen anderen Bundesländern folgende Förderschwerpunkte ausgewiesen:

- Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung als eine Ausprägung;[2]
- Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung;[3]
- Kranke.

[2] Mit Beschluss der Kommission für Statistik der KMK vom 21.02.2013 wurde diese zusätzliche Sammelkategorie aufgenommen.

[3] Diese Kategorie berücksichtigt, dass die Schülerschaft einer Klasse nicht sinnvoll einem bestimmten Förderschwerpunkt zuzuordnen ist bzw. dass die Schülerinnen und Schüler einer Klasse noch keinem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zugeordnet sind.

Bei der Darstellung der Bundesvergleichswerte werden diese drei Ausprägungen in der Gesamtsumme berücksichtigt.

Die in diesem Kapitel dargestellten statistischen Daten dienen der Beschreibung eines Gesamtbildes für das Land Brandenburg. Deshalb sind hier die Schulen in freier Trägerschaft regelmäßig einbezogen. Soweit für die regionale Unterteilung des Landes auf die zum Zeitpunkt der Datenerhebung bestehenden Regionalstellen (des Landesschulamtes) Bezug genommen wird, sind diese statistisch vergleichbar mit den derzeit bestehenden staatlichen Schulämtern.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf im Bereich Autismus-Spektrum werden in der brandenburgischen Schuldatenerhebung seit 2014/2015 gesondert erfasst, sie sind mit diesem Merkmal aber nicht in Auswertungen zur Sonderpädagogik enthalten. In der KMK-Dokumentation werden sie nicht gesondert erfasst.

Hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler mit einem im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren bestätigten (also: förmlich festgestellten) sonderpädagogischen Förderbedarf werden unterschieden:

- die Förderquote als Anteil der Schülerinnen und Schüler mit förmlich festgestelltem Förderbedarf (unabhängig von der Art der besuchten Schule),
- die Förderschulquote als Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen und
- die GU-Quote als Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den gemeinsamen Unterricht besuchen.

Die prozentualen Werte bei der Angabe der Quoten beziehen sich auf die Grundgesamtheit aller Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 sowie aller Lernstufen der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ an Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft, wenn nicht anders angegeben (insbesondere bei internationalen und nationalen Vergleichen). Geringfügige Abweichungen bei der Summenbildung resultieren aus Rundungen.

Schülerinnen und Schüler in Förderklassen an allgemeinen Schulen wurden statistisch der Förderschule zugeordnet. Berufliche Bildungsgänge wurden bei den statistischen Angaben nicht berücksichtigt.

Für die Statistik zur sonderpädagogischen Förderung in den Förderschwerpunkten LES ist zu beachten, dass mit dem Schuljahr 2012/2013 das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ begonnen hat. An den daran beteiligten Schulen werden Schülerinnen und Schüler teilweise ohne Durchführung eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens gefördert. In der Schuldatenerhebung wird der sonderpädagogische Förderbedarf dieser Schülerinnen und Schüler bisher nicht erfasst. Dies führt zu einer Ungenauigkeit der statistischen Angaben in nicht quantifizierbarer Höhe.

2.2.2 Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung

Die bisherige Entwicklung der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf sowie die Entwicklung der Förderquote stellen sich im langjährigen Verlauf insgesamt wie folgt dar:

Tabelle 1: Entwicklung der Förderquote im Land Brandenburg; zum Vergleich: Ø für Deutschland

		Lernen	Em. /soz.	Sprache	G	Körp. /mot.	Sehen	Hören	abweich. KMK-Zuordnung	insges.
1995/1996		13.496	905	1.239	2.704	679	212	302		19.537
	%	3,7	0,2	0,3	0,7	0,2	0,1	0,1		5,3
2000/2001		12.128	1.291	1.456	3.070	752	223	375		19.295
	%	4,1	0,4	0,5	1,0	0,3	0,1	0,1		6,5
2005/2006		9.032	1.945	1.631	3.068	632	170	408		16.886
	%	4,4	0,9	0,8	1,5	0,3	0,1	0,2		8,2
2010/2011		7.621	2.664	1.365	2.822	856	194	480		16.002
	%	3,9	1,4	0,7	1,5	0,4	0,1	0,3		8,2
2014/2015		7.063	2.803	990	3.261	1.026	260	611		16.014
	%	3,4	1,4	0,5	1,6	0,5	0,1	0,3		7,7
2015/2016		7.129	2.918	996	3.404	1.029	280	620		16.376
	%	3,4	1,4	0,5	1,6	0,5	0,1	0,3		7,8
Deutschland 2014/2015	%	2,6	1,1	0,8	1,1	0,5	0,1	0,3	0,5	7,0

Quelle: Land Brandenburg, vgl. Kap. 2.2.1

Die Förderquote stieg bis zum Schuljahr 2007/2008 bis auf 8,6 % kontinuierlich an, danach ging sie bis auf 7,8 % im Schuljahr 2015/2016 zurück. Der Landeswert der Förderquote liegt damit in Brandenburg seit etwa 10 Jahren über dem aktuellen Mittelwert für Deutschland (7,0 %). Im Verlauf der letzten fünf Jahre hat sich die Entwicklung auf einem noch immer hohen Niveau weitgehend stabilisiert.

Neben der Förderquote für alle Förderschwerpunkte zusammen ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit förmlich festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf auf Förderschulen und Förderklassen einerseits und gemeinsamen Unterricht andererseits von Interesse. Die Entwicklung von Förderquote und Förderschulquote sowie Quote für den gemeinsamem Unterricht (GU-Quote) in allen Förderschwerpunkten zusammen zeigt die nachfolgende Tabelle:

Tabelle 2: Entwicklung der Förderquote, der Förderschulquote und des Anteils des gemeinsamen Unterrichts (GU-Quote) seit 1995/1996 im Land Brandenburg (in %)

	1995/1996	2000/2001	2005/2006	2010/2011	2014/2015	2015/2016
Förderquote	5,3	6,5	8,2	8,2	7,7	7,8
Förderschul-quote	4,7	5,3	6,1	5,0	4,2	4,1
GU-Quote	0,7	1,2	2,0	3,2	3,5	3,7

Quelle: Land Brandenburg, vgl. Kap. 2.2.1

Der Auf- und Ausbau des gemeinsamen Unterrichts hat von ca. 0,7 % im Schuljahr 1995/1996 bis auf 3,7 % in 2015/2016 erheblich zugenommen. Gleichzeitig hat sich die Förderschulquote langjährig von 4,7 % (1995/1996) über ein zeitweiliges Hoch von 6,1 % (2005/2006) hin zu nunmehr 4,1 % entwickelt. Nachdem also über viele Jahre hinweg sowohl die Förderschulquote als auch die GU-Quote gestiegen sind, sinkt die Förderschulquote seit ca. 10 Jahren deutlich. Sie ist damit innerhalb der letzten zehn Jahre auf etwa 2/3 des Spitzenwertes gesunken, während parallel der Anteil des gemeinsamen Unter-

richts weiter angewachsen ist. Betrachtet man das Verhältnis von gemeinsamem Unterricht und Besuch von Förderschulen (und -klassen) zueinander im Verlauf der letzten 20 Jahre, wird der Vorrang des gemeinsamen Unterrichts besonders deutlich.

Tabelle 3: Entwicklung der Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit förmlich festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf auf Förderschulen und allgemeine Schulen (gemeinsamer Unterricht)

		Förderschule	GU
Brandenburg 1995/1996		17.097	2.440
	%	87,5	12,5
Brandenburg 2000/2001		15.834	3.461
	%	82,1	17,9
Brandenburg 2005/2006		12.673	4.213
	%	75,1	24,9
Brandenburg 2010/2011		9.794	6.208
	%	61,2	38,8
Brandenburg 2014/2015		8.767	7.247
	%	54,7	45,3
Brandenburg 2015/2016		8.594	7.782
	%	52,5	47,5
Deutschland 2014/2015[1]	%	65,9	34,1

[1)] Im Deutschlandwert sind drei Förderschwerpunkte der KMK enthalten, die es im Land Brandenburg nicht gibt.
Quelle: Land Brandenburg, vgl. Kap. 2.2.1

Allerdings hat Brandenburg seine im bundesweiten Vergleich hervorragende Position in den Jahren 2005 bis 2010 auf den Rängen eins und zwei inzwischen eingebüßt. Seit 2013 liegt Brandenburg im bundesweiten Vergleich nur noch auf einem mittleren 7. Platz.

Von besonderer Bedeutung für das vorliegende Konzept ist die Entwicklung in den Förderschwerpunkten „Lernen", „Emotional-soziale Entwicklung" und „Sprache". Hier zeigt sich die Entwicklung von Förderquote, Förderschulquote sowie Anteil des gemeinsamen Unterrichts (GU-Quote) wie folgt:

Tabelle 4: Förderquote, Förderschulquote und GU-Quote im zeitlichen Verlauf für die Förderschwerpunkte LES; zum Vergleich: Ø für Deutschland

		Förderquote	Förderschulquote	GU-Quote
Brandenburg 1995/1996		15.640	13.643	1.997
	%	4,2	3,7	0,5
Brandenburg 2000/2001		14.875	12.135	2.740
	%	5,0	4,1	0,9
Brandenburg 2005/2006		12.608	9.135	3.473
	%	6,1	4,4	1,7
Brandenburg 2010/2011		11.650	6.581	5.069
	%	6,0	3,4	2,6
Brandenburg 2014/2015		10.856	5.185	5.671
	%	5,2	2,5	2,7
Brandenburg 2015/2016		11.043	4.952	6.091
	%	5,3	2,4	2,9
Deutschland 2014/2015 [1)]	%	4,6	2,7	1,9

[1)] Einbezogen wurde der zusätzliche Förderschwerpunkt der KMK „Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung"
Quelle: Land Brandenburg, vgl. Kap. 2.2.1; a) einbezogen wurde der zusätzliche Förderschwerpunkt der KMK „Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung"

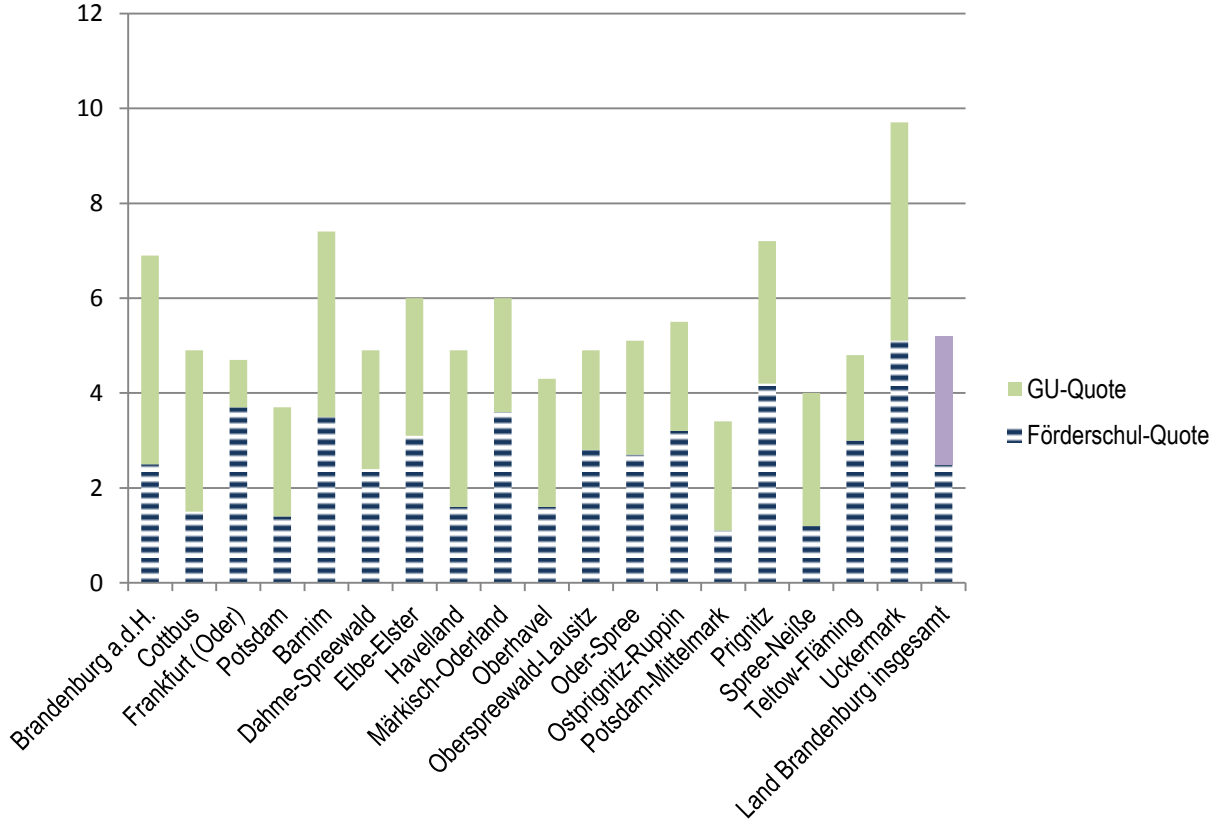
Vergleichbare Übersichten für die einzelnen Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ finden sich in der Anlage in Tabelle A-1 bis A-3.

Für die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Emotional-soziale Entwicklung“ und „Sprache“ zeigt sich seit ca. 10 Jahren ein erheblicher Rückgang der Förderquote, der auch stärker ist, als der Rückgang der Förderquote für alle Förderschwerpunkte zusammen (vgl. Tabelle 2). Hier ist der Beginn des Pilotprojekts Inklusive Grundschule im Jahr 2012 zu beachten, mit dem eine geringere Feststellungsquote einhergeht (vgl. die Hinweise zur statistischen Erfassung in Kap. 2.2.1, letzter Absatz).

2.2.3 Regionale Streuung

Die Förderquote, die Förderschulquote und entsprechend die GU-Quote streuen stark in den Regionen des Landes Brandenburg und nach einzelnen Förderschwerpunkten. Der Zusammenhang des förmlich festgestellten Bedarfs an sonderpädagogischer Förderung (Förderquote) mit der Förderschulquote einerseits oder dem gemeinsamem Unterricht andererseits wird nachstehend für die Summe der Förderschwerpunkte L, E und S dargestellt. Eine zahlenmäßige Darstellung in tabellarischer Form für die Förderschwerpunkte L, E und S sowie K, Se, H und G findet sich in der Anlage (Tabelle A-4 und A-5).

Abb. 1: Förderschulquoten und GU-Quoten für die Förderschwerpunkte LES nach Landkreisen und kreisfreien Städten 2015/2016



Quelle: Land Brandenburg, vgl. Kap. 2.2.1

Die Abbildung veranschaulicht für die Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ die regionalen Unterschiede in allen drei Kategorien: Förderquote, Förderschulquote und GU-Quote. Aus den Daten lässt sich keine Begründung dafür herleiten, warum die Streuung so stark ist (Förderquote zwischen 3,2 % im Landkreis Potsdam-Mittelmark und 9,3 % im Landkreis

Uckermark). Der ebenfalls starken Streuung der GU-Quoten allein ist aber noch nicht zu entnehmen, wie in den Regionen mit den unterschiedlichen Förderquoten umgegangen wird.

Interessant ist insofern, welchen Anteil an der regionalen Förderquote die GU-Quote ausmacht. Fragt man entsprechend nach dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nach erfolgter sonderpädagogischer Statusfeststellung im gemeinsamen Unterricht verbleiben, wird wiederum eine hohe Streuung sichtbar:

Hier ist deutlich zu erkennen, dass es in den Landkreisen in sehr unterschiedlichem Maß möglich ist, Schülerinnen und Schülern mit einem förmlich festgestellten Förderbedarf in den Förderschwerpunkten LES im gemeinsamen Unterricht zu unterrichten.
Die eigentliche Integrationsleistung der Regionen, die einen größeren Anteil der Schülerinnen und Schülern mit einem förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht beschulen, wird auch daran deutlich, dass dort die GU-Quote faktisch noch höher ist. Dies ergibt sich daraus, dass dort außerdem Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult werden, die im Zuge der Durchführung des Pilotprojekts Inklusive Grundschule (PInG) kein Feststellungsverfahren durchlaufen haben, also in dieser Statistik gar nicht erfasst sind.

Die regionale Streuung lässt sich auch bei einer Betrachtung nach Schulamtsbezirken zeigen (bis Februar 2016 waren das die Regionalstellen des Landesschulamtes).

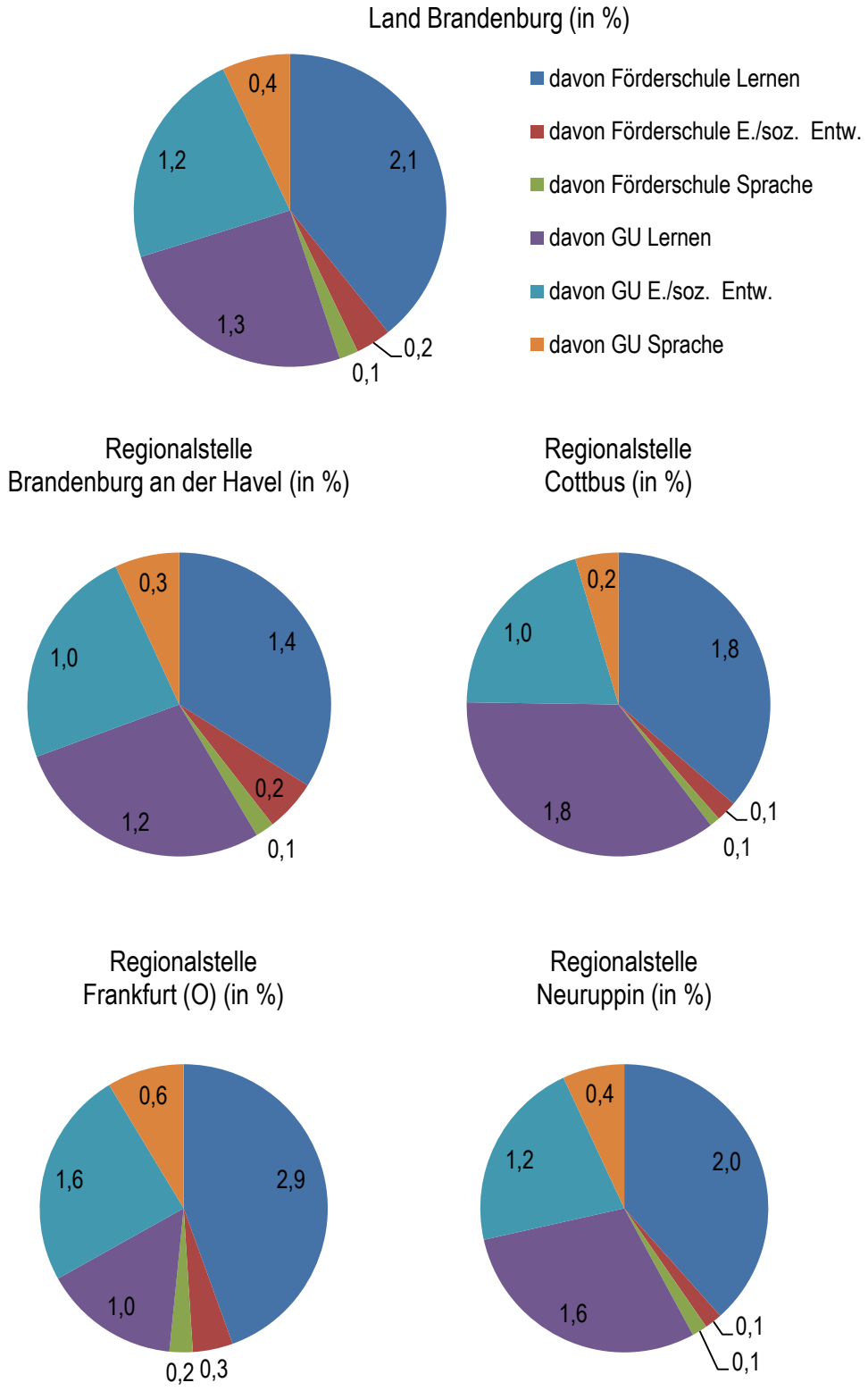
Tabelle 5: Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LES an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht (2015/2016) nach Regionalstellen

Regionalstelle	LES gesamt	davon Förderschule			davon GU		
		Lernen	Em.-soz. E.	Sprache	Lernen	Em.-soz. E.	Sprache
Brandenburg a.d.H.	2.298	780	127	46	642	545	158
in %	4,2	1,4	0,2	0,1	1,2	1,0	0,3
Cottbus	2.305	837	51	25	821	465	106
in %	5,0	1,8	0,1	0,1	1,8	1,0	0,2
Frankfurt (Oder)	3.950	1.757	178	103	604	966	342
in %	6,5	2,9	0,3	0,2	1,0	1,6	0,6
Neuruppin	2.490	956	49	43	732	537	173
in %	5,3	2,0	0,1	0,1	1,6	1,2	0,4
Land BB	11.043	4.330	405	217	2.799	2.513	779
in %	5,3	2,1	0,2	0,1	1,3	1,2	0,4

Quelle: Land Brandenburg, vgl. Kap. 2.2.1

In der grafischen Darstellung zeigt sich die Verteilung wie folgt:

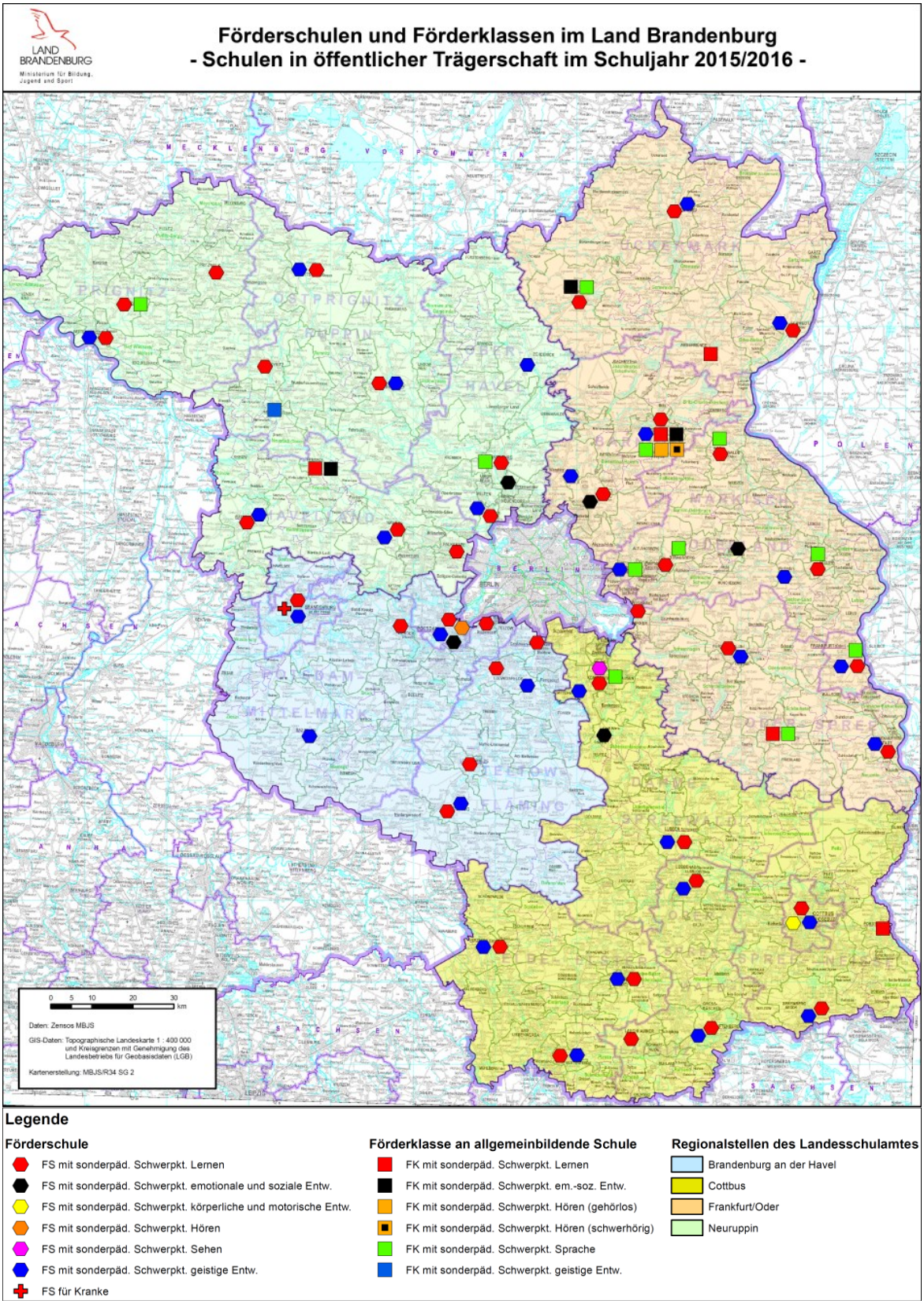
Abb. 2 a) bis e): Förderschulquote und GU-Quote für die Förderschwerpunkte LES nach Regionalstellen des Landeschulamtes und für das Land Brandenburg ges. (2015/2016)



Quelle: MBJS, vgl. Kap. 2.2.1

Einen anderen Beleg für die starke regionale Streuung bietet der Blick auf die geografische Verteilung insbesondere im Förderschwerpunkt „Sprache“ (in der Landkarte in grüner Farbe):

Abb. 3: Förderschulen und -klassen (Schulen in öffentlicher Trägerschaft, Schuljahr 2015/2016)

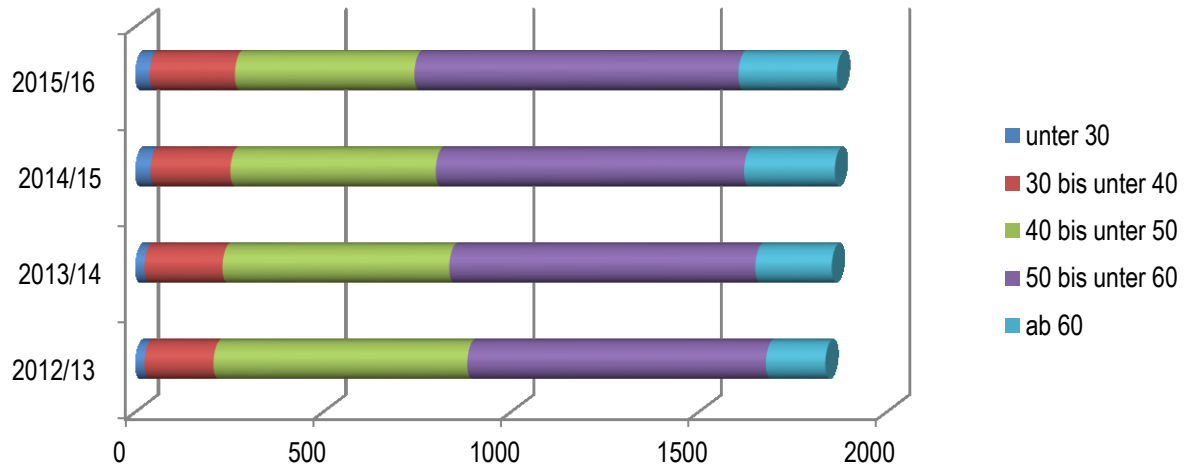


Quelle: Daten: Zensos MBJS, Geobasisdaten: Topografische Landeskarte 1:400.000 und Kreisgrenzen des Landesbetriebs für Geobasisdaten (LGB), © GeoBasis-DE/LGB 2016, GB-D 22/16; Bearbeitung: MBJS, 2016
© Copyright: Nutzung für den eigenen nicht gewerblichen Gebrauch

2.2.4 Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen – Personalbestand an Schulen in öffentlicher Trägerschaft

Eine wichtige Rolle für die Umsetzung der Maßnahmen nach dem vorliegenden Konzept kommt Lehrkräften mit sonderpädagogischer Qualifikation zu. Die nachstehende Übersicht zeigt den Bestand solcher Lehrkräfte an allen öffentlich getragenen Schulen im Land Brandenburg.

Abb. 4: Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Altersgruppen



Quelle: MBJS, vgl. Kap. 2.2.1

Der Personalbestand ist innerhalb der letzten vier Jahre geringfügig von 1.837 auf 1.868 Personen gestiegen. Der Anteil der Sonderpädagoginnen und -pädagogen, der an Förderschulen arbeitet, ist im gleichen Zeitraum von 62 % auf 55 % gesunken. Diese Entwicklung erfolgte gleichzeitig zur Durchführung des Pilotprojekts Inklusive Grundschule.

2.2.5 Zusammenfassung

Die statistischen Befunde weisen für das Land Brandenburg vor allem auf das Folgende hin:

(1) Der Anteil der Schülerinnen und Schülern mit einem förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf (Förderquote) ist seit Beginn der 90er Jahre bis 2007/2008 stetig gestiegen, sinkt aber unter dem Einfluss von schulaufsichtlichen Steuerungsimpulsen allmählich wieder. Dennoch liegt Brandenburg damit noch immer über dem bundesweiten Durchschnitt.

(2) Der Ausbau des gemeinsamen Unterrichts allein hat zunächst nicht zu einer Verringerung der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in Förderschulen und -klassen (Förderschulquote) geführt. Es kann vermutet werden, dass die Personalausstattung, die bisher der förmlichen Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs für einzelne Schülerinnen und Schüler folgt, dazu beigetragen haben kann.[4] In den letzten Jahren ist hier eine Trendwende eingetreten, nachdem das MBJS gezielte Maßnahmen der Qualitätssicherung (u.a. Standardisierung der Feststellungsverfahren) eingeführt hat. Das spricht für eine Fortsetzung dieser Bemühungen.

[4] Damit wird auf das sogenannte Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma verwiesen, das kein Brandenburg-spezifisches Phänomen darstellt, vgl. Kap. 3.1.2.

Maßgeblichen Einfluss auf die Entscheidung über den Besuch von Förderschulen (und -klassen) oder gemeinsamen Unterricht hat die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. In den letzten Jahren wurden erhebliche schulaufsichtliche Anstrengungen unternommen, um diese Feststellungsverfahren zu standardisieren. Auch wenn insgesamt ein Rückgang der sonderpädagogischen Feststellung (Förderquote) erkennbar ist, stellen sich die Ergebnisse weiterhin regional verschieden dar. Das deutet auf nach wie vor uneinheitliche Entscheidungsmaßstäbe.
Die Förderquote, die Förderschulquote und der Anteil des gemeinsamen Unterrichts sind jeweils für die einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, vor allem aber auch regional in sehr hohem Maße verschieden. Die großen regionalen Unterschiede zeigen zugleich, dass schon unter gegenwärtigen Bedingungen eine angemessene Förderung in vielen Fällen außerhalb der Förderschulen realisierbar ist, auch wenn dies nicht in allen Regionen gleichermaßen praktiziert wird.

Die Förderquote (Anteil der Schülerinnen und Schüler, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Feststellungsverfahren festgestellt wurde) ist bis 2011/2012 auf ca. 8 % gestiegen. Neben der stetigen Zunahme der GU-Quote ist die Förderschulquote zwar seit einigen Jahren moderat gesunken, aber im bundesweiten Vergleich noch immer hoch. Der gemeinsame Unterricht und die Förderschulen bilden miteinander ein System paralleler Angebote. Diese Situation generiert einen erheblichen Ressourcenbedarf, dem das derzeit praktizierte System einer Personalausstattung – orientiert am förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf – nicht hinreichend begegnen kann. Der dauerhafte Fortbestand dieser Parallelstruktur lässt sich insofern nicht begründen, als zugleich regional erhebliche Unterschiede bestehen, ohne dass damit eine erkennbar schlechtere Unterrichtsversorgung für die betroffenen Schülerinnen und Schüler erkennbar wäre.

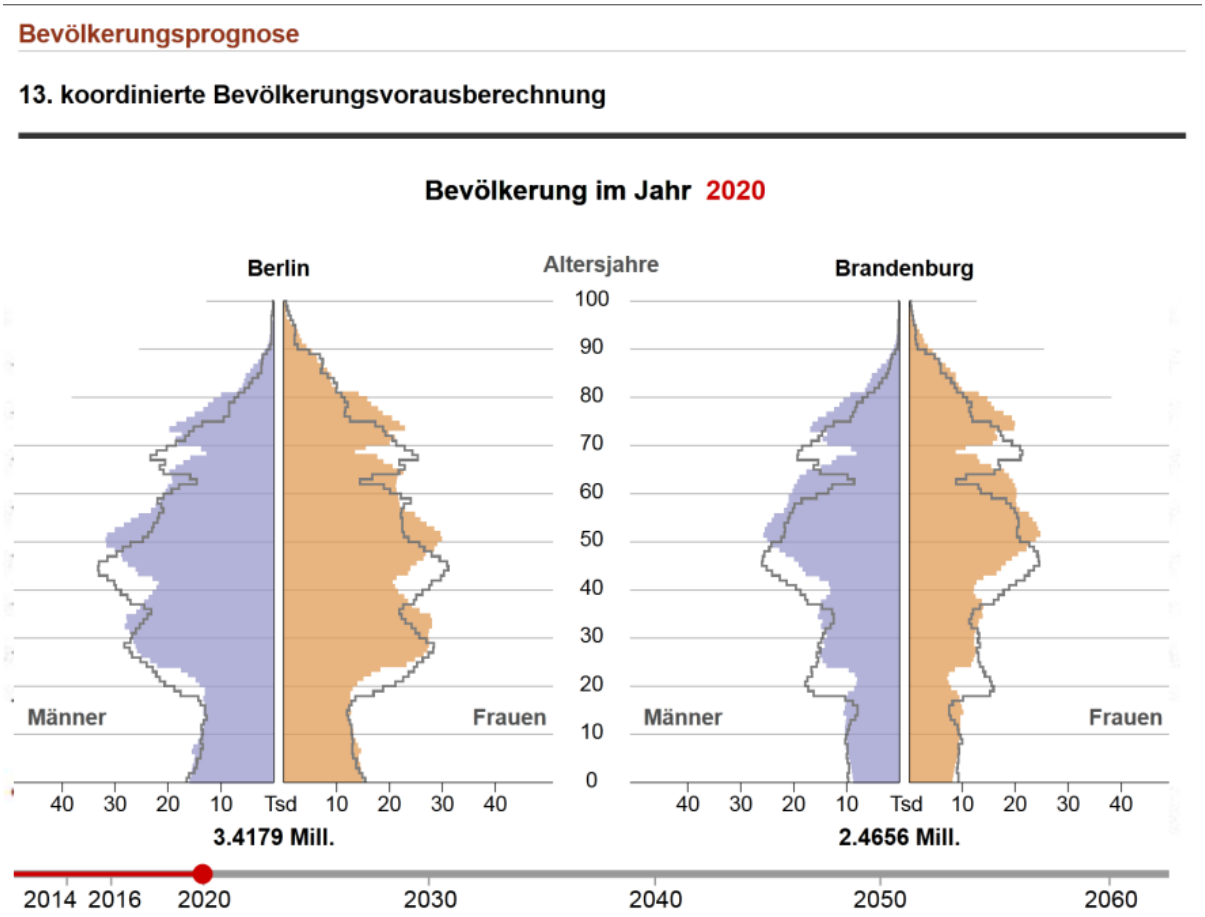
Allerdings ist in den letzten Jahren eine zunehmende Ablösung sonderpädagogischer Förderung an der Förderschule durch den Besuch des gemeinsamen Unterrichts zu beobachten. Dies ermöglicht perspektivisch auch eine Umsteuerung bei der personellen Versorgung der Schulen und hilft, personelle Mehrfachbedarfe zu vermeiden.

Für alle Ergebnisse bleibt aber der Effekt zu berücksichtigen, der sich aus dem Rückgang förmlicher Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs hinsichtlich statistischer Unsicherheiten ergibt.

2.3 Demografische Entwicklung

Die Schulen im Land Brandenburg erwartet ab etwa dem Jahr 2020 erneut eine stärkere Dynamik in der demografischen Entwicklung. Diese stellt eine unmittelbare Folge der demografischen Entwicklung Anfang der 1990er-Jahre dar (sogenanntes demografisches Echo). Die zu erwartende Entwicklung wird mit einem Blick auf die prognostizierte Bevölkerungspyramide anschaulich:

Abb. 5: Prognostizierte Bevölkerungspyramide für Brandenburg im Vergleich zu Berlin für das Jahr 2020



Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg ([14])

Die Prognose zeigt in der Bevölkerungspyramide die Altersverteilung möglicher Eltern künftiger Schülerinnen und Schüler im Jahr 2020 – dem Geburtsjahr des Einschulungsjahrganges 2026. Der stärkste Jahrgang der Gesamtbevölkerung Brandenburgs wird dann von jetzt 45 Jahren (graue Linien) auf über 50 Jahre gealtert sein (farbige Felder), während der Anteil der bis 40-Jährigen bis dahin sichtbar kleiner wird.

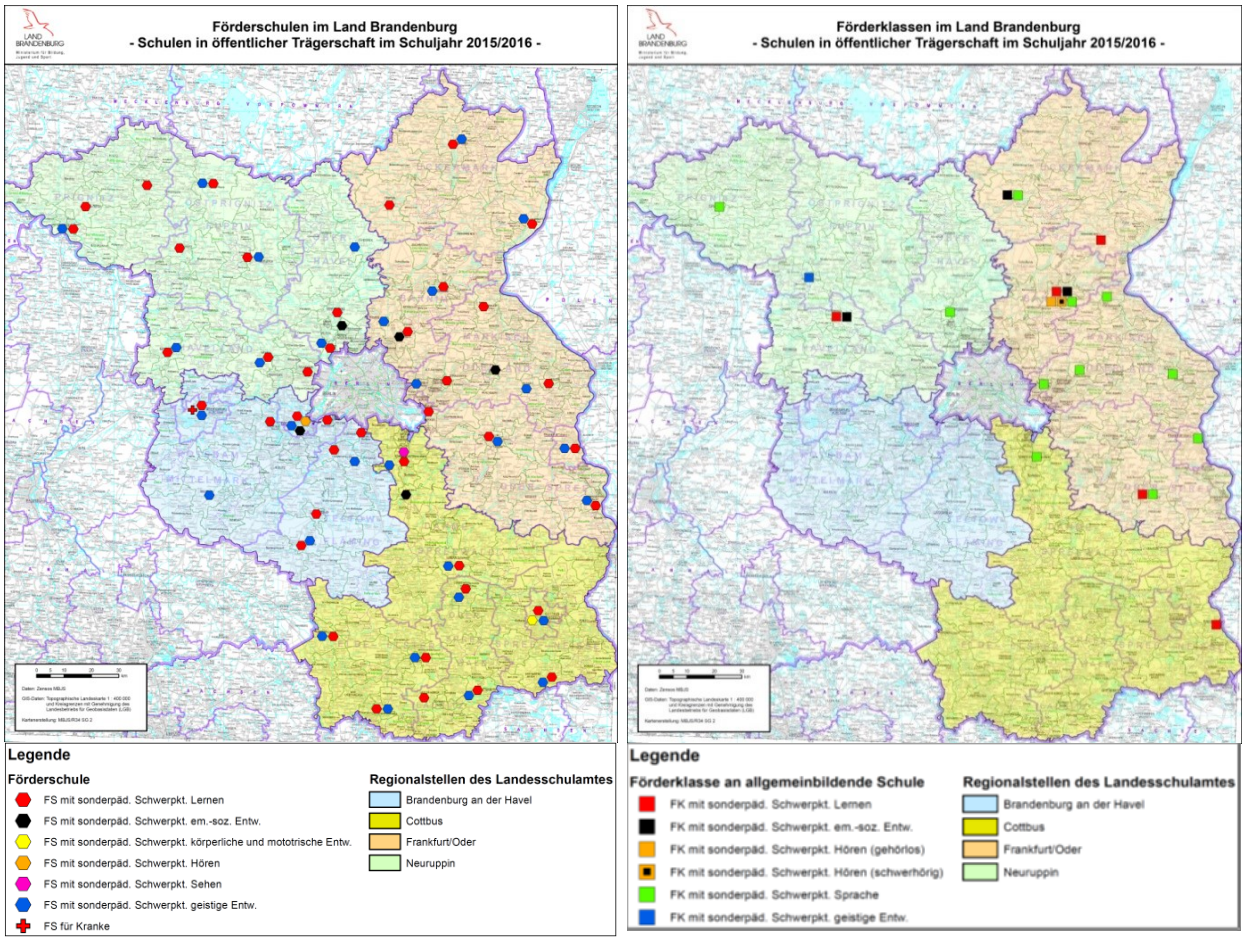
Im Schuljahr 2015/2016 wurden knapp 21.000 Schülerinnen und Schüler eingeschult. Die Zahl der Einschulungen bleibt gemäß Schülerzahlenmodellrechnung des MBJS (Stand 2016) bis 2020 auf einem Niveau von ca. 22.500 Schülerinnen und Schülern stabil. Danach setzt ein kontinuierlicher Rückgang ein. Im Jahr 2030 werden noch knapp 16.300 Einschulungen prognostiziert. Bezogen auf das Jahr 2016 entspricht das einem Rückgang um ca. 22 %. Die Entwicklung der Zahl der einzuschulenden Kinder wird voraussichtlich in den beiden Teilräumen des Landes, im Berliner Umland und weiteren Metropolenraum, unterschiedlich verlaufen. Regional wird teilweise ein Absinken auf 30 bis 35 % erwartet (OPR, PR, SPN).

Die Landesregierung hat sich bereits mit möglichen Folgen der künftigen demografischen Entwicklung für die Grundschulen befasst. Es liegt der „Bericht der Demografie-Kommission an die Landesregierung Brandenburg“ (2013) vor ([7]). Dieser verweist auf die Notwendigkeit, die Einrichtungsgrößen für Grundschulen nicht zu erhöhen und in dezentralen Lagen vor allem organisatorische Kooperationsmodelle zu ermöglichen. Eine wichtige Möglichkeit dafür wird die weitere Entwicklung von Schulzentren sein (vgl. Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren [8]).

Diese Entwicklung ist zunächst unabhängig von der Entwicklung inklusiver Schulangebote. Dennoch sind beide Entwicklungen miteinander verbunden zu betrachten, weil sie im gleichen Zeitraum strukturbestimmend auf das Schulnetz wirken: Unabhängig von allgemeinpolitischen und rechtlichen Forderungen nach inklusiven Schulangeboten ergibt sich hieraus eine weitere Notwendigkeit, wohnungsnahe Schulangebote für möglichst alle Kinder – also inklusive Schulen – zu schaffen, weil die Fahrtwege zu differenzierten Schulangeboten in den Flächenkreisen des Landes kaum mehr zumutbar lang werden können. Der Verbleib möglichst vieler Schülerinnen und Schüler an den wohnungsnahen Schulstandorten kann zugleich in unterrichtsorganisatorischer Hinsicht zur Stabilisierung der Schulstandorte beitragen.

Diese Fragestellung ist im Hinblick auf die sehr geringe Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einzelnen Förderschwerpunkten, die jährlich in einer Region zu beschulen sein werden, gesondert zu betrachten. Für die Schwierigkeiten, die sich angesichts der kleinen Fallzahlen für die Unterrichtsorganisation in einzelnen Förderschwerpunkten und Regionen ergeben werden, vergleiche man die regionalisierte und für einzelne Förderschwerpunkte spezifizierte Prognose von *Preuss-Lausitz* ([6], S. 23 und S. 25). Das regionale Absinken der Schülerzahlen insgesamt wird Auswirkungen auf die Entwicklungsperspektive der Förderschulstandorte haben. Diese sind derzeit im Land noch weit verbreitet, wenn auch nicht in allen Förderschwerpunkten gleichmäßig:

Abb. 6 a) und 6 b): Förderschulen und Förderklassen im Land Brandenburg in öffentlicher Trägerschaft, Schuljahr 2015/2016



Quelle: Daten: Zensos MBJS, Geobasisdaten: Topografische Landeskarte 1:400.000 und Kreisgrenzen des Landesbetriebs für Geobasisdaten (LGB), © GeoBasis-DE/LGB 2016, GB-D 22/16; Bearbeitung: MBJS, 2016
© Copyright: Nutzung für den eigenen nicht gewerblichen Gebrauch

Im Vergleich dazu sind derzeit noch deutlich weniger Schulstandorte lediglich mit Förderklassen ausgestattet. Dieses Verhältnis kann sich in Abhängigkeit von der regionalen Entwicklung und für einzelne Förderschwerpunkte verschieden deutlich verändern.

Die Verpflichtung der Kommunen zur Schulentwicklungsplanung gemäß § 102 BbgSchulG wie auch die Zuständigkeit des Landes für die Gestaltung des Schulwesens verlangen, hierfür planend Vorsorge zu treffen.

2.4 Rechtliche Diskussion

2.4.1 Landesrecht

Die Diskussion um die Rechte der Menschen mit Behinderungen und ihrem Mitwirkungs- und Teilhabeanspruch wird im Land Brandenburg von Beginn an geführt. Ausdruck dieser Diskussion sind nicht nur der Gleichheitsgrundsatz in Artikel 12 Verfassung des Landes Brandenburg (BbgLVerf) und das Recht auf Bildung in Artikel 29 BbgLVerf. Diese finden ihre Umsetzung u.a. im Vorrang des gemeinsamen Unterrichts gemäß § 3 Abs. 4 BbgSchulG, der bereits seit 1996 gilt. Der gemeinsame Unterricht konnte erheblich ausgebaut werden. In den letzten Jahren setzte eine Entwicklung ein, die zur Bereitstellung von Unterrichtsangeboten in – zunächst einzelnen – allgemeinen Schulen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten besonderen Unterstützungsbedarfen geführt hat und sich kontinuierlich fortsetzt. In der Wechselbeziehung der rechtlichen und der alltagspraktischen Entwicklung erfolgt ein weiterer Ausbau inklusiver Angebote. Dies zu fördern und zu verstärken, ist politisches Ziel der Landesregierung und zugleich rechtlich geboten. Die rechtliche Verpflichtung dazu besteht ganz allgemein, aber die Landesregierung nimmt diesen Auftrag in Bezug auf die Schaffung optimaler Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen – und damit auch für Schulen – in besonderer Weise ernst. Die Rechtsgrundlagen hierfür werden fortlaufend weiterentwickelt.

2.4.2 UN – Behindertenrechtskonvention

Die Umsetzung des Inklusionsgedankens im Land Brandenburg stützt sich neben den bundes- und landesrechtlichen Grundlagen zugleich auf die Anerkennung der allgemeinverbindlichen Geltung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), die mit der Ratifizierung im Jahr 2009 im Rang eines Bundesgesetzes gilt. Die UN-BRK bindet staatliche Strukturen aller Ebenen und fachlicher Zuständigkeiten. Sie bietet damit aus sich heraus auch den zentralen rechtlichen Ansatzpunkt für die notwendige Kooperation aller Beteiligten.

„Das Handlungsfeld Bildung gründet sich vor allem auf Artikel 24 UN-BRK, in dem die Vertragsstaaten das Recht der Menschen mit Behinderungen auf Bildung anerkennen. (…) Menschen mit Behinderungen dürfen nicht aufgrund ihrer Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden.“ [19]

Die Prämisse, das Kindeswohl zum handlungsleitenden Maßstab werden zu lassen, erscheint zunächst kaum streitbefangen. Die Tragweite dieses Ziels wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass für die Umsetzung des Inklusionsgedankens nach der Zielsetzung der UN-BRK der Begriff des Kindeswohls maßgeblich sein soll, wie er mit Blick auf die UN-Kinderrechtskonvention in Verbindung mit der UN-BRK interpretiert wird: „Es entspricht grundsätzlich dem Wohl aller Kinder und Jugendlichen, dass

sie gemeinsam lernen und aufwachsen“. Die „Grundlage inklusiver Bildung sind das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen“ ([9]). Damit wird dem Ziel gemeinsamer Lebenserfahrung grundsätzlich Vorrang vor anderen Zielen – wie z.B. der eventuell einfacheren Bereitstellung von unterstützenden Leistungen – eingeräumt.

„Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (…) setzt 'Behinderung' in ein enges Verhältnis zu Barrieren, durch deren Existenz Menschen mit Beeinträchtigungen erst eingeschränkt werden. Sie betrachtet Behinderung nicht vorrangig als individuelles Merkmal, sondern als Ergebnis mehrerer Faktoren und erklärt, dass Behinderung ohne eine genaue Analyse der Barrieren nicht zu verstehen ist. Wer sich auf die UN-Konvention bezieht, muss sich daher mit dem Verhältnis von Beeinträchtigung und Barrieren sowie der Verpflichtung zur schrittweisen Umsetzung von Barrierefreiheit befassen“ ([10]).

Das gegenwärtige Schulsystem entlässt einen hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern – insbesondere aus den Förderschulen – ohne einen bundesweit anerkannten Abschluss (Berufsbildungsreife / Hauptschulabschluss) in eine Berufs- und Arbeitswelt, in der formale Qualifikation eine ungebrochen hohe Bedeutung genießt.

Die inklusive Schule will und kann beide Herausforderungen bewältigen: dem individuellen Unterstützungsbedarf aller Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen und sie zugleich zu dem individuell bestmöglichen Schulabschluss führen, um die Voraussetzung für ein Leben in größtmöglicher Selbstbestimmung und Unabhängigkeit zu schaffen.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Frage nach den Wirkungen inklusiver Schulangebote hinsichtlich des Schulerfolgs aller Schülerinnen und Schüler zu stellen. Aus fachlicher Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass der stärker individualisierende Unterrichtsansatz letztlich eine pädagogische Entwicklung für die ganze Schule und damit für alle Schülerinnen und Schüler mit sich bringt. So umgesetzt steht der Vorrang der gemeinsamen Lebenserfahrung, wie er nach der UN-BRK verlangt wird, nicht im Konflikt zum Auftrag der Schule, den individuell jeweils bestmöglichen Schulabschluss für alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Im Gegenteil: Die inklusiv arbeitende Schule ist die bessere Schule für alle Schülerinnen und Schüler.

2.5 Bildungspolitische und wissenschaftliche Einordnung inklusiver Schulangebote

2.5.1 Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket der Landesregierung

Das erste behindertenpolitische Maßnahmenpaket der Landesregierung wurde 2011 verabschiedet. Zahlreiche Maßnahmen im Handlungsfeld 1: Erziehung und Bildung konnten inzwischen umgesetzt werden (vgl. Eine Bilanz zum Behindertenpolitischen Maßnahmenpaket der Landesregierung [12]).

Die Neuauflage zum Behindertenpolitischen Maßnahmenpaket 2.0 der Landesregierung wurde am 13. Dezember 2016 im Kabinett beschlossen. Die im vorliegenden Landeskonzept enthaltenen Maßnahmen werden dort abgebildet.

2.5.2 Runder Tisch „Inklusive Bildung“ des MBJS

Der Runde Tisch „Inklusive Bildung“ berät das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport bei der Entwicklung inklusiver Strukturen und Angebote. An ihm beteiligen sich mehr als 40 Verbände und Initiati-

ven, darunter die Landesräte der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte, verschiedene Betroffenen-, Lehrer- und Sportverbände, kommunale Spitzenverbände, die Arbeitsgemeinschaft freier Schulen, Kirchen, Gewerkschaften und Kammern sowie die bildungspolitischen Sprecherinnen und Sprecher aller brandenburgischen Landtagsfraktionen.

Seit seiner konstituierenden Sitzung am 30. September 2011 erörtert der Runde Tisch „Inklusive Bildung“ mit der Ministerin oder dem Minister für Bildung, Jugend und Sport Fragen der aktuellen Entwicklung und der weiteren Perspektive. Damit gewährleistet das MBJS zugleich die Verwirklichung eines wichtigen Teilhabe-Aspekts: das fortgesetzte Gespräch aller Beteiligtengruppen über gemeinsam interessierende Fragen. Auch wenn der Runde Tisch „Inklusive Bildung“ bislang keine gemeinsamen Zielstellungen formuliert hat, so hat er insbesondere die Durchführung des Pilotvorhabens Inklusive Grundschule kritisch, aber insgesamt zustimmend begleitet.

2.5.3 Wissenschaftlicher Beirat „Inklusive Bildung“

Der vom MBJS 2012 eingesetzte wissenschaftliche Beirat „Inklusive Bildung“ (nachfolgend: Beirat IB) mit 10 Mitgliedern aus Wissenschaft und Fachkreisen hat im Jahr 2014 75 Empfehlungen vorgelegt ([3], Kap. 9, S. 36). Diese Empfehlungen zielen insgesamt auf eine möglichst weitgehende Umsetzung der UN-BRK. Diese wird vom Beirat weitgehend entsprechend der Interpretation der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention (Deutsches Institut für Menschenrechte) verstanden. Sie berühren unterschiedliche Zuständigkeiten – vom MBJS und anderen Ressorts der Landesregierung über die Schulträger und andere kommunale Stellen – bis hin zur Bundesregierung. Vorliegend wird die Berücksichtigung der Empfehlungen des wissenschaftlichen Beirates im Überblick gegeben, ohne auf die sehr differenzierten Empfehlungen im Einzelnen eingehen zu können. Die Empfehlungen reichen zudem weit über die Zuständigkeit des Landes Brandenburg hinaus. Wesentliche Empfehlungen des Beirates IB wurden von der Landesregierung aufgenommen:

1) Die inklusive Beschulung eines möglichst hohen Anteils aller Schülerinnen und Schüler ist ausdrückliches und aktiv zu förderndes Entwicklungsziel. Dazu gehört selbstverständlich der umfassende Ausbau des gemeinsamen, besser: inklusiven Unterrichts, sofern von den Schülerinnen oder Schülern, resp. den Eltern gewünscht, in allen Förderschwerpunkten. Diese Entwicklung soll durch eine breite Vielfalt empfohlener Maßnahmen gefördert werden.

2) Der Beirat geht für die Förderschwerpunkte KSeHG(A) offenbar vom Fortbestand der Statusdiagnostik und daran gebundener Ressourcenzuweisung aus. Für die Förderschwerpunkte LES soll die Ressourcenzuweisung nicht mehr an das Ergebnis der Diagnostik gebunden sein (Empfehlung 1.4).

3) Die sonderpädagogische Versorgung in der Fläche soll in allen Förderschwerpunkten in wohnungsnahen allgemeinen Schulen erfolgen können (Wahlrecht).
    a. In den Förderschwerpunkten K, Se und H soll das Schulangebot durch ausgewählte Schulen aller Schulformen in allen Land- und Stadtkreisen erfolgen (Empfehlung 4.6 [FSP K]; Empfehlung 4.8b [FSP H]; Empfehlung 4.10 [FSP Se]).
    b. Der Beirat empfiehlt die mittelfristige Entwicklung der bestehenden überregionalen Schulen mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „Hören“ und „Sehen“ zu Förder- oder Kompetenzzentren (Empfehlung 4.8, 4.12).

c. Der Beirat empfiehlt im FSP G die Gewährleistung des Wahlrechts für den Besuch des gemeinsamen Unterrichts und damit implizit das Fortbestehen von Förderschulen (in Empfehlung 4.5).

4) Die lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung wird konzeptionell neu ausgerichtet und jährlich durchgeführt (Empfehlung 5.1).

5) Die Zusammenführung allgemeiner mit den Rahmenlehrplänen für den Bildungsgang der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ und für den Bildungsgang der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ (Empfehlung 6.1).

6) Ein breites (Aus- und) Fortbildungsprogramm (u.a. Empfehlungen 3.1, 3.2, 5.1-6, 6.3).

7) Der Beirat enthält sich der Stellungnahme hinsichtlich des Ressourcenbedarfs, den die Umsetzung seiner Empfehlungen auslöst, mit Ausnahme der Empfehlung, eine Personalausstattung entsprechend dem Pilotprojekt Inklusive Grundschule für alle Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I. vorzuhalten (Empfehlung 4.2).

Diese Empfehlungen sind bereits in die laufende Arbeit der Landesregierung eingeflossen oder sind Teil des vorliegenden Konzepts (s.u.). Insgesamt werden die vom Beirat IB aufgezeigten Entwicklungsperspektiven von der Landesregierung verfolgt.

Weitere Aspekte der Empfehlungen des Beirates IB wurden bisher nicht aufgegriffen oder können noch vertieft werden, u.a.:

a. Die Schule mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten LES sollen auslaufen (Empfehlung 4.2b, Anl. 1: lfd. Nr. 29).
b. Für die fortbestehenden überregionalen Schulen in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „Sehen“ und „Hören“ wird eine Entwicklung hin zu „Schulen ohne Schüler“ empfohlen.
c. Perspektivisch ist die inklusive Schule (in Primar- und Sekundarstufen) eine Schule, in der ein rhythmisiertes, ganztägiges Angebot für alle gewährleistet ist (Empfehlung 3.10); Einrichtung von Schulstationen an allen Schulen (Empfehlung 4.3).
d. Zusammenführung der allgemeinen Rahmenlehrpläne mit dem Rahmenlehrplan für die Schule mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ (Empfehlung 6.1).

3. Gemeinsames Lernen - die Perspektive der weiteren Entwicklung im Überblick

Mithilfe welcher Maßnahmen wird das allgemeine Ziel, Inklusion in den Schulen zu praktizieren, umgesetzt – ein Überblick.

Das gemeinsame Lernen als Konzept für ein inklusives Bildungssystem stellt zahlreiche Maßnahmen der Landesregierung zur Weiterentwicklung der Schulqualität in den Zusammenhang der allgemeinen Entwicklung inklusiver Strukturen in allen Gesellschaftsbereichen. Wie einleitend bereits erwähnt (vgl. Kap. 1), umfasst das Schulsystem einen – wenngleich wichtigen – dennoch nur einen Teilbereich der gesellschaftlichen Strukturen, für die das Ziel gesamtgesellschaftlicher Inklusion gemäß der UN-BRK gelten soll. Für die pädagogische Arbeit der Schule wird diese Zielstellung häufig als „Umgang mit Heterogenität (der Schülerschaft)“ übersetzt.

Abb. 7: Schulische Bildung als Teil eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses

Quelle: Wissenschaftlicher Beirat Inklusive Bildung beim MBJS, 2014.

3.1 Grundsätze der weiteren Entwicklung

Bisher wurde ausführlich über den gemeinsamen Unterricht in den Schulen im Land Brandenburg berichtet. Damit wird das Modell bezeichnet, in dem Schülerinnen und Schüler mit und ohne förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen – also allen außer den Förderschulen (vgl. Glossar) – gemeinsam unterrichtet werden. Dieser Ansatz wird auch als Integration bezeichnet.

Das Ziel von Inklusion geht darüber hinaus. Die gemeinschaftliche Lebenserfahrung – also auch der gemeinsame Schulbesuch – soll ermöglicht werden, ohne dass vorher eine kategorisierende Statusfeststellung erfolgt. Dieser strukturell inklusive Ansatz heißt in der brandenburgischen Schule gemeinsames Lernen: Die Schülerinnen und Schüler lernen gemeinsam, sowohl unabhängig davon, in welchem Maße individuell unterschiedlicher, besonderer Unterstützungsbedarf besteht, als auch unabhängig davon, ob dieser als sonderpädagogischer Förderbedarf in einem förmlichen Verfahren (sonderpädagogisches Feststellungsverfahren) festgestellt wird. Die Schulen für gemeinsames Lernen bieten also nicht nur sonderpädagogische Förderung, sondern auch darüber hinaus sonstige individuelle Unterstützung. Deshalb wird nachstehend von besonderem Unterstützungsbedarf gesprochen, wenn nicht explizit die förmliche Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs gemäß den schulgesetzlich definierten Förderschwerpunkten (§ 30 Abs. 4 BbgSchulG) in Bezug genommen wird. Damit werden auch sogenannte Teilleistungsstörungen oder besondere Begabungen einbezogen.

Wenn Inklusion strukturell verankert werden soll, setzt das voraus, dass alle Schulen in die Lage versetzt werden, unterschiedlichem individuellem Unterstützungsbedarf in möglichst optimaler Weise zu entsprechen – personell, fachlich und ausstattungsseitig. Konsequent gedacht bedeutet das einen Paradigmenwechsel: Nicht mehr der förmlich festgestellte Förderbedarf zieht die Ausstattung für Unterstützung, Hilfe etc. nach sich, sondern die Schule ist von sich aus so ausgestattet, dass sie – zumindest für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler – eine optimale Unterstützung, Betreuung etc. leisten kann. Hierfür werden im vorliegenden Konzept konkrete Umsetzungsschritte beschrieben.

Dieser Paradigmenwechsel hat Folgen in mehreren Bereichen des Schulsystems, v.a. für:

- schulische Diagnostik,
- individuelle Schullaufbahnentscheidung,
- Ressourcenzuteilung,
- Schulorganisation, Schulstruktur und Schulentwicklungsplanung.

Das Gelingen dieses Paradigmenwechsels wird durch eine breite öffentliche Kommunikation unterstützt. Zu den wesentlichen Zielen dieser Kommunikation gehört die Aktivierung der Kooperation aller am Standort der jeweiligen Schule und mit dieser kooperierend tätigen Personen und Einrichtungen.

3.1.1 Schulische individuelle Diagnostik und Förderung, Stigmatisierung und Teilhabe am Berufsleben

Mit der Zielsetzung Inklusion gerät im schulischen Kontext vor allem die sonderpädagogische Diagnostik ins Blickfeld. Die alltägliche Leistung von Lehrkräften, das Leistungsvermögen von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf schulische Lernanforderungen zu diagnostizieren, mag vordergründig vielleicht selbstverständlich erscheinen. Hier setzt aber die Neuorientierung an: Wird jede Schülerin und jeder Schüler fortlaufend auch mit einem pädagogisch-professionellen, diagnostizierenden Blick begleitet, kann eine angemessene Unterstützung schneller als bisher erfolgen. Die Diagnose erfolgt nicht mehr in einem punktuellen, förmlichen Verfahren mit dem Ziel, sonderpädagogischen Förderbedarf in einem oder mehreren Förderschwerpunkten festzustellen, sondern als fortlaufender Prozess im schulischen Alltag. Das bedeutet – die Bereitstellung hinreichender Ressourcen vorausgesetzt – nicht: „keine Diagnostik“, sondern systematische, fortlaufende und besser situationsangepasste Diagnostik und effizientere Unterstützung (vgl. Kap.8.2).

In den Fällen, in denen die förmliche Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erforderlich ist – vor allem um den Wechsel in einen anderen Bildungsgang (ggf. in eine andere Schulform) rechtlich abzusichern – erfolgt dies weiter wie bisher. Dennoch ist mit Blick auf das Persönlichkeitsrecht der Schülerin oder des Schülers zu fragen: Kann die mit der Feststellung zugleich verbundene Stigmatisierung vermieden werden?

Bisher wird ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (nach dessen förmlicher Feststellung) im gemeinsamen Unterricht beschult, und nur ein Teil von ihnen wird dem Bildungsgang der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ oder der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ zugeordnet. Zumindest für die Schülerinnen und Schüler, die im Bildungsgang der allgemeinen Schule bleiben, ist aber zu fragen, warum ihnen dieser Förderbedarf bescheinigt werden soll. Die unten beschriebene lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung kann dies in vielen Fällen vermeiden, wenn zugleich die

Ressourcenausstattung der Schule nicht an die förmliche Feststellung des Förderbedarfes anknüpft, also Einbußen in der pädagogischen Tätigkeit nicht zu befürchten sind.

Die Schülerinnen und Schüler an Förderschulen erreichen in geringerem Maße als andere einen der bundesweit anerkannten Schulabschlüsse. Mag dieser Befund zunächst noch plausibel erscheinen, überrascht doch, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule ohne bundesweit anerkannten Abschluss verlassen, über viele Jahre hinweg anstieg und nun auf hohem Niveau (ca. 90 %) stabil bleibt. Dieser Wert ist auch im bundesweiten Vergleich (ca. 70 %) auffällig (vgl. Kap. 2.2.3). Wegen der hohen individuellen Bedeutung von Schulabschlüssen für die berufliche Entwicklung ist die Entscheidung für eine Schullaufbahn in einer Förderschule zugleich eine Vorentscheidung bezüglich der Teilhabe am Berufs- und sozialen Leben.

Der Verbleib in der allgemeinen Schule ist daher – optimale Förderung vorausgesetzt – zugleich ein wichtiger Schritt in Richtung inklusiver Gesellschaft, weit über die Schullaufbahn hinaus. Der strukturelle Verzicht auf eine frühzeitige, förmliche sonderpädagogische Statusfeststellung ist daher ein wichtiges Element einer inklusiven Struktur in Schule und Gesellschaft. Dies soll durch geeignete Strukturen und Beratung gefördert werden (vgl. Kap. 8).

Die Berufsorientierung stellt auch für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf eine wesentliche Voraussetzung für den erfolgreichen Übergang ins Berufsleben, insbesondere auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, dar. Insofern markieren die vertiefenden Berufsorientierungsangebote im Rahmen der Verlängerung der „Initiative Inklusion – Handlungsfeld Berufsorientierung“ für schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler sowie das aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (2014 – 2020) geförderte Programm „INISEK I“ – für Schülerinnen und Schüler mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ eine wesentliche Schnittstelle zwischen schulischer und beruflicher Teilhabe.

Die Verstetigung des Berufsorientierungsverfahrens für Schülerinnen und Schüler mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen „körperlich-motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören“ und „geistige Entwicklung“ nach Auslaufen der „Initiative Inklusion“ mit dem Schuljahr 2016/2017 wird seitens der Landesregierung und der Bundesagentur für Arbeit (Regionaldirektion Berlin-Brandenburg) vorbereitet. Im Ergebnis der Erprobung seit 2008 erreichen teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Schulabgang signifikant mehr Übergänge in Berufsausbildung, berufsvorbereitende Maßnahmen oder eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung. Gleichzeitig gingen Übergänge in Werkstätten für behinderte Menschen (für die die Erwerbsunfähigkeit Zugangsvoraussetzung ist) deutlich zurück. Die Kernelemente der „Initiative Inklusion“, Kompetenz- und Potenzialanalyse, Berufswegekonferenz sowie begleitete betriebliche Praktika sollen auch zukünftig innerhalb von drei Jahren vor Schulabgang angeboten werden.“

3.1.2 Ressourcenzuteilung

Wird einem Schüler zusammen mit der Feststellung eines bestimmten (sonderpädagogischen) Förderbedarfs eine (oft: personelle) Ressource zugewiesen, kann dies ein Anwachsen der Anzahl von Verfahren zur Feststellung von Förderbedarfen begünstigen (sogenanntes Ressourcen – Etikettierungsdilemma). Dem kann durch eine Entkopplung von individueller Förderbedarfsfeststellung und Ressourcenzuweisung begegnet werden.

Der Idee inklusiver Strukturen folgend, nach der die Ausstattung für eine optimale Versorgung in der inklusiven Einrichtung regelmäßig vorhanden ist, bedarf es demnach einer konsequenten Pauschalierung der Ressourcenzuweisung.

Im Pilotprojekt Inklusive Grundschule konnte gezeigt werden, dass dieser Weg Erfolg versprechend ist: An den am Pilotprojekt Inklusive Grundschule teilnehmenden Schulen wurde im Schuljahr 2014/2015 für 1,5 % aller Schülerinnen und Schüler ein Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte „Lernen", „emotionale und soziale Entwicklung" oder „Sprache" abgeschlossen, an den übrigen Grundschulen war das für 2,5 % aller Schülerinnen und Schüler der Fall.[5]

Hier stellt sich einerseits die Frage, ob in diesen Fällen auf die stigmatisierende Wirkung der förmlichen Förderbedarfsfeststellung hätte verzichtet werden können. Der weitere schulaufsichtliche Beratungsprozess wird eine darauf gerichtete Entwicklung unterstützen. Mindestens gleichbedeutend ist aber die Feststellung: Die im Pilotprojekt „Inklusive Grundschule" praktizierte Pool-Ausstattung für sonderpädagogische und sonstige individuelle Förderung versetzt diese offenbar in die Lage, ihr Angebot auch für diese Schülerinnen und Schüler zu optimieren.

In der Konsequenz wird vorgeschlagen, Grundschulen, Oberschulen und Gesamtschulen entsprechend pauschal auszustatten (vgl. Kap. 3.2, Kap. 4).

Über die Ausstattung von Schulen mit Lehrkräften hinaus sieht § 68 Abs. 1 BbgSchulG die Möglichkeit vor, den Schulen sonstiges pädagogisches Personal zur Verfügung zu stellen. Dieses stellt künftig eine wichtige Säule der multiprofessionellen Personalausstattung von Schulen für gemeinsames Lernen dar (vgl. Kap. 9.1).

3.1.3 Pädagogische Schulentwicklung als Führungsaufgabe

In der Verantwortung der Schulleitung liegt es, das Kollegium im Sinne einer professionellen Lerngemeinschaft zu entwickeln. Es kommt im Wesentlichen darauf an, sinn- und identitätsstiftend das Leitbild einer inklusiven Schule auf den unterschiedlichen Ebenen von Schule in einem kollegialen Miteinander zu erarbeiten. Es ist die Aufgabe der Schulleitung, innerschulisch Zeit und geeignete Arbeitsformen zur Verfügung zu stellen, um die neue (Innovation) und die bewährte (Tradition) Praxis miteinander zu konfrontieren und in der Weiterentwicklung zu verknüpfen.

Jeder Schulentwicklungsprozess hat dabei seine eigene Charakteristik und kann nur auf Grundlage einer kollegial vereinbarten Projektplanung zum Erfolg geführt werden. Die Schulleitung etabliert die erforderlichen Arbeitsgruppen, die an dem Leitbild einer inklusiven Schule themenbezogen arbeiten und das Erreichte bezogen auf die Ziele des Projekts intern evaluieren. Zur pädagogischen Schulentwicklung gehören:

- Organisationsentwicklung: Die Schule als Ganzes mit dem Schulprofil, den Leitzielen, dem Schulprogramm mit der Förderkonzeption, den Steuer- und Arbeitsgruppen sowie der prozessbegleitenden internen Evaluation.
- Unterrichtsentwicklung: Das Herzstück der Schulentwicklung mit einem schülerorientieren, methodenreichen und leistungsbezogenen Unterricht, in dem kooperatives Lehren ebenso veran-

[5] Quellen: ZENSOS-Auswertungen zu Feststellungsverfahren 2014/2015, Stand: 11.05.2016, Schuldatenerhebung 2014/2015.

kert sind wie partnerschaftliches Lernen der Schülerinnen und Schüler.

- Personalentwicklung: Die Ziele der Schule werden in Einklang gebracht mit den Entwicklungszielen der Lehrkräfte, beispielsweise durch gemeinsame schulinterne Fortbildung, Mitarbeitergespräche ausgerichtet an den Leitzielen der Schule oder Portfolios zur Dokumentation der Arbeit.

Die Ziele, Maßnahmen und Indikatoren der Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung werden im „Orientierungsrahmen Schulqualität 3.0“ als Handbuch für gute Schulen im Land Brandenburg beschrieben ([18]). Innerhalb dieses Rahmens setzen die Schulleitungen und Lehrkräfte eigenverantwortlich die Schwerpunkte für ihre Schulentwicklungsarbeit. Die Förderkonzeption der Schule stellt einen verbindlichen Bestandteil des Schulprogramms dar und gibt wichtige fachliche Koordinaten für die eigenverantwortliche Schul- und Unterrichtsentwicklung vor.

Wenn die Lehrerinnen und Lehrer ein gemeinsames Grundverständnis einer inklusiven Schule im Leitbild ihrer Schule beschrieben haben, ist eine Rückversicherung zu den Wirkungen auf die Schul- und Unterrichtskultur im Rahmen der schulinternen Evaluation erforderlich. Im Instrumentenkoffer der pädagogischen Schulentwicklung gibt es dafür viele Möglichkeiten. Ab dem Jahr 2017 wird auch das Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. den Schulen ein Angebot im Selbstevaluationsportal zu den Qualitätsmerkmalen einer inklusiven Schule zur Verfügung stellen.

Die Schulvisitation fokussiert ebenfalls im Rahmen der externen Evaluation auf die individuelle Förderung im Unterricht und bewertet das Förderkonzept der Schule. Die Schulleitung trägt die Verantwortung dafür, dass die verschiedenen Möglichkeiten und Ergebnisse externer und interner Qualitätskontrollen innerschulisch genutzt werden. Die bestmögliche individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler wird dann zu einem realistischen Leitziel, wenn sich ein Kollegium als professionelle Lerngemeinschaft versteht. Die Entwicklung dieser Haltung und dieses Auftrages liegt maßgeblich in der Verantwortung der Schulleitung.

Dabei ist Schulentwicklung ein Prozess, der nicht allein nach innen gerichtet sein kann. Weitsichtige Schulentwicklung betrachtet den Schulstandort in seinem sozialen und administrativ-organisatorischen Kontext und bezieht die in diesem Kontext wirksamen Akteure ein. Diese sind entsprechend der gesetzlichen Aufgabenbeschreibung die Schulaufsicht und -visitation sowie der Schulträger. Das gilt gleichermaßen für kommunale Dienste, kooperierende freie Träger in den Bereichen Jugend- und Sozialhilfe, Gesundheit sowie für die Kooperationspartner der Schule (beispielsweise für die Umsetzung ganztägiger Angebote, der Berufs- und Studienorientierung sowie im Übergang von der Schule in die weitere Ausbildung oder den Beruf).

3.1.4 Schulorganisation, Schulstruktur und Schulentwicklungsplanung

Die vorstehend skizzierten Entwicklungslinien haben unvermeidlich Wirkungen auf die Unterrichtsorganisation und weitergehend auf Schulstruktur und Schulentwicklungsplanung. Der zunehmende Verbleib von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf – gleich welcher Art – in den allgemeinen Schulen wird sich in der Unterrichtsorganisation auswirken:

a) Einerseits zeigt sich mit Blick auf die **allgemeinen Schulen**: Die Klassenfrequenzen an den Grund- und Oberschulen sind zwar durchschnittlich gering, sie liegen unterhalb von 23 Schülerinnen und Schülern. Es werden zwar in Einzelfällen auch Klassen am oder oberhalb des oberen Bandbreiten-

wertes gebildet. Die Klassenfrequenz ist andererseits aber in Beziehung zu setzen zu einer verbesserten Personalausstattung, die realisiert wird durch mehr Lehrkräfte, mehr verschiedene Professionen in der Schule (u.a. sonstiges pädagogisches Personal). Die Erfahrungen im Pilotprojekt Inklusive Grundschule zeigen, dass hier flexible, an die konkrete Situation angepasste Entscheidungen möglich und teilweise sinnvoller sind, als strikt vollzogene Grenzwerte. Die staatlichen Schulämter – als untere Schulaufsichtsbehörde u.a. zuständig für die personelle Ausstattung der einzelnen Schule – werden in ihrer Entscheidungsverantwortung gestärkt und sollen hierfür zusätzliche Entscheidungsspielräume bekommen.

b) Der Blick auf die **Förderschulen** wird bestimmt durch landesweit insgesamt abnehmende Schülerzahlen, das Erreichen oder Unterschreiten der Bandbreitenuntergrenze für die Klassenfrequenz mit möglichen Folgen für den Fortbestand (oder die Entbehrlichkeit) von Schulstandorten. Diese Entwicklung wird zusätzlich von demografischen Effekten beeinflusst (vgl. Kap. 2.3).

   Für die Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt "Lernen" muss dies bedeuten, sie in ihrer Kernkompetenz zu stärken. Die Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen sollen bessere Angebote als bisher erhalten, um ihre persönliche Schullaufbahn möglichst optimal zu gestalten. Mit:
   - dem Fremdsprachenunterricht,
   - der Möglichkeit, bisher nicht schulisch bewertete Arbeitsergebnisse als gleichwertige Lernleistungen in die Leistungsbewertung einzubringen, sowie
   - dem verstärkten Bemühen der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen", ihre Schülerinnen und Schüler auf den möglichst frühzeitigen Wechsel an die allgemeine Schule vorzubereiten,

   stärken die Förderschulen ihre Rolle als spezialisiertes, hoch professionelles Angebot in einer zunehmend inklusiven Schullandschaft.

c) Die Entwicklung der Unterrichtsorganisation an den einzelnen Schulstandorten führt darüber hinaus in allen Regionen des Landes zur Frage nach der Entwicklung des konkreten Schulnetzes und dessen Planung, der Schulentwicklungsplanung. Dabei sind zwei Aspekte entscheidend: Die entsprechend der demografischen Entwicklung sich ergebenden geringen Schülerzahlen, für die eine Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in einzelnen Förderschwerpunkten eintritt, lassen unter dem Gesichtspunkt der Unterrichtsorganisation (Klassenbildung, Klassenfrequenz) nicht mehr in allen Fällen die Bildung von Förderschulangeboten in separaten Klassen zu. Auch die teilweise bereits praktizierte Bildung jahrgangsstufenübergreifender Klassen wird perspektivisch nicht immer ausreichen, dem zu begegnen.

Damit entsteht der Zielkonflikt, sonderpädagogisch qualifizierte Angebote mit hinreichender Gruppengröße einerseits bei andererseits zumutbaren Schulwegen zu organisieren. Um diesen Zielkonflikt aufzulösen, wäre es unter dem Gesichtspunkt optimaler inklusiver Angebotsstruktur vorstellbar, dass jede Schule für den Unterricht in allen Förderschwerpunkten optimal ausgestattet wäre. Allerdings erscheint dies unter organisatorischen und haushalterischen Gesichtspunkten nicht leistbar. Die organisatorische Alternative könnte in der optimalen Ausstattung nur weniger, landesweit zentraler Standorte bestehen, mit der Folge einer weitgehenden Internatsunterbringung anzubieten. Das entspräche weder dem Ziel einer inklusiven Angebotsstruktur, noch dem erkennbaren Wahlverhalten von Eltern, das sich in einer seit Jahren stetig steigenden GU-Quote ausdrückt (vgl. Kap. 2.2.2).

Vor diesem Hintergrund werden die Etablierung und Konzentration sonderpädagogischer Kompetenz an wenigen, regional bedeutsamen Schulen – Schwerpunktschulen – vorgeschlagen. Diese bieten wohnungsnahe Angebote in *allen* Förderschwerpunkten. Die erforderliche Konzentration sonderpädagogischer Angebote erfolgt damit an allgemeinen Schulen. Dies werden bevorzugt verbundene Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I sein (Schulzentren). Der Vorteil besteht nicht nur darin, dass hier Unterricht unter einem Dach für Schülerinnen und Schüler mit und ohne besondere Unterstützungsbedarfe verwirklicht wird und damit dem Teilhabegedanken des Inklusionsprinzips entsprochen werden kann. Diese Schulen haben – anders als die tendenziell kleiner werdenden Förderschulen – eine hinreichende Größe und damit auch organisatorische Leistungsfähigkeit und Flexibilität, sich auf wechselnde – insbesondere sonderpädagogische – Anforderungen einzurichten und können zugleich personelle Kompetenz in verschiedenen (Förder-)Schwerpunkten auf sich vereinen (vgl. Kap.6).

Um die sonderpädagogische Versorgung in den einzelnen Förderschwerpunkten und weitere spezifische individuelle Unterstützung (z.B. bei den sogenannten Teilleistungsstörungen Lese-Rechtschreib-Schwäche, Dyskalkulie) mittelfristig verlässlich organisieren zu können, wird sich auch die Schulentwicklungsplanung damit vertieft befassen. Der gesetzliche Planungszeitraum von 5 Jahren gem. § 102 BbgSchulG erscheint für die anstehende Entwicklungsperspektive relativ kurz. Die Landesregierung wird die Abstimmungsprozesse unterstützen, die über diesen Zeitraum hinausreichen, indem sie mit den Landkreisen und kreisfreien Städten auf der Basis regionalisierter Prognosedaten Gespräche zur längerfristigen Entwicklung der sonderpädagogischen Schulangebote führt (vgl. Kap. 11.1).

3.2 Schulen für gemeinsames Lernen

Die Zielperspektive einer inklusiven Angebotsstruktur im Schulsystem heißt 'Schule für gemeinsames Lernen'. Aus dem Vorstehenden wird deutlich, dass dieses Ziel im Hinblick auf die Komplexität der dafür erforderlichen Entwicklung, aus Gründen der Qualitätsentwicklung (Fortbildung und Rekrutierung des erforderlichen Personals, Entwicklung eines inklusiven Schulprogramms), aus haushalterischen Gründen, aber auch mit Blick auf die noch nicht allgemein verbreitete gute Erfahrung im alltäglichen Erleben praktizierter Inklusion nicht sofort und in allen Bereichen umsetzbar ist. Die anzustrebende Entwicklung wird daher als Prozess verstanden; für die nächsten Jahre wichtige Schritte werden nachstehend beschrieben.

Nach dem 2. Jahr der Umsetzung wird eine Evaluation des Landeskonzepts erfolgen, in deren Ergebnis über die Ausgestaltung der weiteren Umsetzung zu entscheiden sein wird. Die Perspektive einer langfristigen Umsetzung steht unter diesem Vorbehalt. Die Evaluation nach zwei Jahren kann vorrangig quantitative Fragestellungen betreffen, weil eine qualitative Entwicklung in so kurzer Zeit nicht verlässlich überprüfbar sein dürfte.

3.2.1 Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“, „Sprache“

Die Notwendigkeit, schrittweise vorzugehen, der relativ hohe Anteil festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ und der internationale Vergleich, demzufolge ein individueller Unterstützungsbedarf in diesen Bereichen meist gar nicht als *sonderpädagogischer* Förderbedarf angesehen wird, führen dazu, diese Förderschwerpunkte vordringlich zu betrachten. Ungeachtet dessen bietet die Schule mit gemeinsamem

Unterricht verbesserte Angebote für die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf gleich welcher Art.

a) Ein wichtiger grundlegender Schritt wurde in der **Primarstufe** mit dem Pilotprojekt Inklusive Grundschule getan. Wesentliche Aspekte sind: ein Grundkonsens in der Schulgemeinde, der sich in einem inklusiven Schulprogramm niederschlägt und vom Schulträger mitgetragen wird, die Pool-Ausstattung mit Lehrkräften, Festlegungen zur Begrenzung der Klassengröße, die Teilnahme an einem umfangreichen Fortbildungsprogramm.

   Diese wurden unter wissenschaftlicher Begleitung erprobt. Im Ergebnis der positiven Bewertung im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung ([5]) wird ein entsprechendes Organisationsmodell (Schulen für gemeinsames Lernen) schrittweise auf alle Grundschulen ausgeweitet. Mit dem Beginn der Umsetzung werden für die bisherigen Pilotschulen die gleichen Bedingungen angewandt, wie sie für den landesweiten Ausbau gelten sollen. Organisatorisch ist dafür die Pool-Ausstattung für Lehrkräfte und sonstiges pädagogisches Personal kennzeichnend, für die das Land den staatlichen Schulämtern ein Volumen von insgesamt 4 LWS für 6 % aller Schülerinnen und Schüler der einbezogenen Schulen als Budget bereitstellt. Ein kleiner Teil dieses Volumens verbleibt – wie im Pilotprojekt Inklusive Grundschule (PInG) – bei den staatlichen Schulämtern zur Versorgung bei spezifischen Bedarfen einzelner Schulen (im Einzelnen vgl. Kap. 4.2).

b) Für die Schulen der **Sekundarstufe I** gilt das Vorstehende im Grundsatz gleichermaßen. Es ist allerdings zu beachten, dass einige strukturelle Unterschiede zur Primarstufe bestehen:
   In der Primarstufe wird nur für einen Teil der Schülerinnen und Schüler, die einen besonderen Unterstützungsbedarf haben, auch ein sonderpädagogischer Förderbedarf im förmlichen Verfahren festgestellt. Diese Förderquote nimmt in den oberen Jahrgangsstufen der Primarstufe und in der Sekundarstufe I zu, nicht zuletzt, weil diese Schülerinnen und Schüler bei der Vergabe von Schulplätzen bevorzugt berücksichtigt werden.

   Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf verteilt sich auf die Schulformen der Sekundarstufe I sehr ungleichmäßig. Von allen Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten LES, die am gemeinsamen Unterricht in der Sekundarstufe I teilnehmen, besuchen ca. 83 % (Schuldatenerhebung für das Schuljahr 2015/2016) die Oberschule, während an Gesamtschulen ca. 14 % und an Gymnasien ca. 3 % der Schülerinnen und Schüler lernen.

   Die Anforderung, individuelle Förderung für eine hochgradig heterogene Schülerschaft anzubieten, ist insbesondere für die Ober- und Gesamtschulen nicht neu. Das wird schon daran deutlich, dass die GU-Quote seit Jahren kontinuierlich ansteigt. Die Berücksichtigung dieser Tatsache in einem schulpolitischen Handlungskonzept greift also nicht einer angestrebten Entwicklung vor, sondern reagiert auf eine bereits eingetretene, stetige Entwicklung.

   Tabelle 6: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LES Sekundarstufe I (öffentliche Trägerschaft) im gemeinsamen Unterricht und deren Anteil an der Gesamtschülerzahl nach Schuljahren

	2003/2004	2005/2006	2007/2008	2009/2010	2011/2012	2013/2014	2015/2016
Schülerzahl	1.107	1.044	1.061	1.050	1.336	1.722	1.975
in %	0,85	1,11	1,7	1,73	1,92	2,35	2,72

   Quelle: MBJS, vgl. Kap. 2.2.1.

Vor diesem Hintergrund werden die Schulen der Sekundarstufe I in einem der Primarstufe entsprechenden Modell als Schulen für gemeinsames Lernen entwickelt. Dabei wird die Pool-Ausstattung für Lehrkräfte je nach Schulform an dem unterschiedlichen Anteil orientiert, den die verschiedenen Schulformen schon bisher am gemeinsamen Unterricht für die Förderschwerpunkte LES erbringen. Für die weiteren Aspekte – insbesondere pädagogische Schulentwicklung und inklusives Schulprogramm, multiprofessionelle Personalausstattung, Fortbildung – gilt das oben für die Primarstufe Gesagte in entsprechender Weise. In jährlichen Schritten werden sukzessive alle Ober- und Gesamtschulen auf diesem Wege zu Schulen für gemeinsames Lernen entwickelt (vgl. Kap. 4.3).

3.2.2 Diagnostik und Förderung sowie Leistungsbewertung im Förderschwerpunkt „Lernen“

Vor allem im Förderschwerpunkt „Lernen“ soll die wichtigste Funktion schulischer Diagnostik nicht mehr in der Statusfeststellung liegen. Sie soll vielmehr dazu dienen, für den fortlaufenden Lernprozess Anregungen an die Lehrkräfte für eine optimale Förderung zu geben. Gleichzeitig ist darüber zu entscheiden, ob und ggf. inwieweit im Einzelfall dem besonderen Unterstützungsbedarf angemessene, veränderte Maßstäbe der Leistungsbewertung gelten sollen. Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung kann das leisten. Auf die förmliche Feststellung des Förderbedarfs soll daher im Einvernehmen mit den Eltern so lange wie möglich verzichtet werden, wenn als Lernort die allgemeine Schule gewünscht ist (vgl. Kap. Kap. 8.2).

3.2.3 Besondere Angebote im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“

Spezifische schulische Angebote werden für Schülerinnen und Schüler benötigt, die ein besonders herausforderndes Verhalten in Bezug auf schulische Verhaltens- oder Lernanforderungen zeigen. Ihnen wird häufig der Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ zugeordnet. In der Sekundarstufe I werden solche Angebote bislang überwiegend in Kooperation mit der Jugendhilfe durchgeführt. Das Ziel ist, aufbauend auf den vorliegenden Erfahrungen, in der Primarstufe zunächst einmal modellhaft schulische Lerngruppen für diese Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und diese perspektivisch auch in der Sekundarstufe I zu etablieren (vgl. Kap. 4.5.2 b). Dies erfolgt in Abstimmung mit der Jugendhilfe und unter Berücksichtigung von deren Angeboten.

4. Schulen für gemeinsames Lernen und Förderschulen LES in der Primarstufe und der Sekundarstufe I

Was sind Schulen für gemeinsames Lernen und welche konkreten Maßnahmen, pädagogische sowie organisatorische Rahmensetzungen sollen für diese Grund-, Ober- und Gesamtschulen sowie für die Entwicklung der Schulen mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten L, E und S gelten?

4.1 Schulstufenübergreifend gemeinsame Merkmale

Die Schulen für gemeinsames Lernen bilden das entscheidende Strukturelement inklusiver Schulangebote im Bildungssystem. An ihrer Leistungsfähigkeit hängt maßgeblich der Erfolg der angestrebten Ent-

wicklung. Das Muster für eine Schule für gemeinsames Lernen bilden die Schulen im Pilotvorhaben Inklusive Grundschule (2012-2015). Der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung bestätigt, dass unter den dort gegebenen Rahmenbedingungen eine erfolgreiche, auf inklusive Schulangebote ausgerichtete Entwicklung der einzelnen Schule erfolgt ist und erfolgen kann. Darum strebt die Landesregierung an, dieses Modell auf weitere Grundschulen und auf Schulen der Sekundarstufe I zu übertragen. Die Schulen für gemeinsames Lernen sind Grundschulen, Oberschulen und Gesamtschulen, in denen die Fortsetzung und Ausweitung des gemeinsamen Lernens entsprechend dem Pilotprojekt „Inklusive Grundschule" umgesetzt wird.

Die konzeptionelle Vorbereitung der Schulen (Erstellung von Förderkonzept und Schulprogramm), die Unterstützung durch den Schulträger, die Fortbildung und nicht zuletzt die Pool-Ausstattung für sonderpädagogische und sonstige individuelle Förderung in den Förderschwerpunkten LES charakterisieren die Schulen für gemeinsames Lernen.

Für die Pool-Ausstattung für sonderpädagogische und sonstige individuelle Förderung strebt das Land eine Ausstattung von 4 LWS je 6 % der Schülerinnen und Schüler bezogen auf die teilnehmenden Schulen an. Das Ziel ist, diese Ausstattung schrittweise für alle Grund-, Ober und Gesamtschulen zur Verfügung zu stellen, wobei in der Sekundarstufe I eine Gewichtung zwischen den beiden Schulformen nach ihrem bisherigen Anteil an der sonderpädagogischen Versorgung in den Förderschwerpunkten LES erfolgt. Diese Gesamtausstattung wird in dem Maße erreicht, wie zugleich ein Rückgang der Beschulung an Förderschulen in den Förderschwerpunkten LES festgestellt wird, der in der Gesamt-Bedarfsberechnung berücksichtigt ist. Aus dem vom Land bereitgestellten Gesamtvolumen verbleibt eine Reserve bei den staatlichen Schulämtern, um die Pool-Ausstattung für sonderpädagogische und sonstige individuelle Förderung für die einzelnen Schulen nach deren konkreter Situation anpassen zu können. Eine Verwendung für andere Zwecke durch die staatlichen Schulämter ist ausgeschlossen. Die Schulen erhalten neben dieser Pool-Ausstattung keine weitere Personalausstattung für die sonderpädagogische Förderung in den Förderschwerpunkten LES, für Teilleistungsstörungen oder sonstige individuelle Förderung.

An Schulen für gemeinsames Lernen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I gelten besondere Bedingungen im Hinblick auf die Förderschwerpunkte „Lernen", „emotionale und soziale Entwicklung" und „Sprache". Nachstehend werden die Besonderheiten und Veränderungen beschrieben, die für diese drei Förderschwerpunkte gelten. Das Unterrichtsangebot dieser Schulen ist gleichwohl als inklusives Angebot darauf ausgerichtet, möglichst alle Schülerinnen und Schüler aus dem Schulbezirk (Primarstufe) oder Einzugsgebiet (Sekundarstufe I) aufzunehmen und optimal zu fördern. Dabei gelten für diese Schulen hinsichtlich der Förderschwerpunkte KSeHG(A) grundsätzlich die allgemeingültigen Rahmenbedingungen unverändert. So werden sie insbesondere für die Schülerinnen und Schüler mit förmlich festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf in einem der Förderschwerpunkte KSeHG(A) wie jede andere Schule auch einzelfallbezogen personell ausgestattet.

4.1.1 Koordinierende Lehrkräfte an Schulen für gemeinsames Lernen

Die Schulen für gemeinsames Lernen in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 setzen eine koordinierende Lehrkraft für gemeinsames Lernen ein, die die Schulleitung zu Fragen des gemeinsamen Lernens berät. Diese soll ein multiprofessionelles Team gemeinsames Lernen an der Schule leiten. Die koordinierende Lehrkraft für gemeinsames Lernen und das Team gemeinsames Lernen entwickeln Grundsätze für die

pädagogische Arbeit am Lebensort Schule – also unter Einbeziehung insbesondere der ganztägigen Angebote -, die für die Schule und deren Kooperationspartner (insbesondere Eltern, Jugend- und Sozialbereich) verbindlich sein sollen.

Die koordinierende Lehrkraft für gemeinsames Lernen kooperiert schulbezogen mit der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle, insbesondere zu Fragen der Diagnostik und Beratung. Die Schulen werden durch die Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen hinsichtlich der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf beraten. Die Schulen werden vom Beratungs- und Unterstützungssystem Schule und Schulaufsicht (BUSS) darin unterstützt, ihr Konzept für die individuelle Förderung weiter zu entwickeln. Die koordinierende Lehrkraft für gemeinsames Lernen arbeitet zugleich mit den Sozial- und Jugendämtern bezogen auf die Koordination schulischer und außerschulischer Hilfen bei Kindern mit besonderem Förderbedarf sowie bei der Beantragung und dem Einsatz von Einzelfallhelfern zusammen.

4.1.2 Konzeptentwicklung an Schulen für gemeinsames Lernen

Eine wichtige Erkenntnis aus dem Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Pilotprojekt Inklusive Grundschule (PInG; [5]) ist das Wissen um die hohe Bedeutung der schulinternen Konzeptarbeit, deren Ergebnis entsprechende Aussagen im Schulprogramm sind. Als Ergebnis der Auswertung von PInG wird künftig verbindlich erwartet, dass Schulen für gemeinsames Lernen ein Konzept für die inhaltliche und organisatorische Umsetzung des gemeinsamen Lernens als Teil des Schulprogramms erarbeiten.

4.1.3 Leistungsbewertung bei Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“

Fragen eventuell veränderter Leistungsbewertung bei individuellem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ werden im Zuge der Einführung des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 im Rahmen der Überarbeitung der SopV zum Schuljahr 2017/2018 bearbeitet. Das Ziel ist u.a. die Möglichkeit, bisher nicht berücksichtigte Leistungsbewertungen (u.a. aus Praxislernen) einzubeziehen. Wichtiges Element der Leistungsbewertung ist die Möglichkeit der Schule, über den Einsatz des indikatorenorientierten Zeugnisses zu entscheiden. Dieses stellt für alle Schülerinnen und Schüler ein hochwertiges Instrument der Lernbeobachtung und Lernbegleitung dar.

4.1.4 Personal an Schulen für gemeinsames Lernen

Die Schulen für gemeinsames Lernen erfüllen ihre Aufgaben in enger Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams. Zu diesen gehören Lehrkräfte, auch mit sonderpädagogischer Qualifikation, sonstiges pädagogisches Personal sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtungen, mit denen die Schule in Unterricht und Betreuung, insbesondere in Angeboten spezifischer Förderung und Unterstützung oder im Ganztag, zusammenarbeitet. Diese multiprofessionelle Personalausstattung trägt dazu bei zu vermeiden, dass der Schulbesuch strukturell einen Mehrbedarf an individueller Unterstützung im Einzelfall (sozial- oder jugendhilferechtlich) veranlasst.

4.2 Grundschulen für gemeinsames Lernen

4.2.1 Teilnahme der Grundschulen

Das gemeinsame Lernen in den Grundschulen wird entsprechend den Erfahrungen aus dem Pilotprojekt Inklusive Grundschule weiter ausgebaut. Die Schulen aus dem Pilotprojekt Inklusive Grundschule erfüllen seit ihrer Einbeziehung weiterhin ununterbrochen die erforderlichen Voraussetzungen. Daher werden alle Schulen aus dem bisherigen Pilotprojekt Inklusive Grundschule (sogenannte PInG-Schulen) zu Schulen für gemeinsames Lernen mit der dafür vorgesehenen Ausstattung umgestellt. Außerdem kommen weitere Grundschulen für gemeinsames Lernen dazu. Innerhalb von sechs Schuljahren ab dem ersten Jahr der Umsetzung könnten alle Grundschulen als Schulen für gemeinsames Lernen einbezogen sein. Bis dahin bestehen neben den Schulen für gemeinsames Lernen weiterhin Grundschulen mit gemeinsamem Unterricht nach den bisher allgemein geltenden Bestimmungen.

4.2.2 Auswahl teilnehmender Schulen

Das gemeinsame Lernen in der Primarstufe wird entsprechend dem Pilotprojekt Inklusive Grundschule weiter ausgebaut. Ab dem ersten Jahr der Umsetzung können jährlich weitere 55 Grundschulen sowie Primarstufenteile zusammengefasster Schulen ihre Angebote zum gemeinsamen Lernen dementsprechend ausweiten.

Die Grundschulen bewerben sich freiwillig in einem zum Pilotprojekt Inklusive Grundschule vergleichbaren Verfahren: sie bekunden ihr Interesse unter Vorlage

- eines Förderkonzepts als Bestandteil des Schulprogramms, das Aussagen trifft:
    - zur individuellen Lernentwicklungsdiagnostik und Lernpläne,
    - zur Leistungsbewertung,
    - zu Grundsätzen der Versetzung;
- eines Raumkonzepts unter Berücksichtigung der Teilung von Lerngruppen;
- der Zustimmung der schulischen Gremien und des Schulträgers.

Die Entscheidung trifft das MBJS unter Berücksichtigung der Stellungnahme des staatlichen Schulamtes.

4.2.3 Pool-Ausstattung für sonderpädagogische und sonstige individuelle Förderung sowie Klassenbildung

a) Schulen erhalten gemäß VV-Unterrichtsorganisation für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit förmlich festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf eine zusätzliche personelle Ausstattung (Lehrkräfte) für die sonderpädagogische Förderung dieser Schülerinnen und Schüler.

b) Anders erfolgt die Ausstattung im Pilotprojekt Inklusive Grundschule. Hier gilt das Prinzip, dass für Schülerinnen oder Schüler mit einem Verdacht auf sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten LES die Schule ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren nicht beantragt und sie die Eltern entsprechend berät. Die Zielsetzung dabei ist, sowohl einen möglichen Wechsel in den Bildungsgang zum Erreichen des Abschlusses der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“, als auch einen Schulwechsel im Interesse der Schülerin oder des Schülers zu vermeiden. Zugleich erhalten diese Schulen eine pauschale Ausstattung mit Lehrkräften zur Absi-

cherung der sonderpädagogischen Förderung (Pool-Ausstattung). Für diese Ausstattung stellt das Land 4 LWS x 5 % aller Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Schulen bereit. 3,5 LWS dieser Ausstattung sind der Schule als Grundausstattung direkt zuzuweisen, die verbleibende Reserve steht dem jeweiligen staatlichen Schulamt zum Ausgleich struktureller Ungleichgewichte zwischen den teilnehmenden Schulen zur Verfügung.

c) Für die Schulen mit gemeinsamem Lernen soll entsprechend verfahren werden. Das Land stellt den staatlichen Schulämtern ein Ausstattungsvolumen zur Verfügung, das diese den beteiligten Schulen als Pool für sonderpädagogische Förderung in den Förderschwerpunkten LES und sonstige individuelle Förderung zur Verfügung stellen (vgl. Kap. 4.1).

d) Das staatliche Schulamt bildet aus der vom Land bereitgestellten Ausstattung eine Reserve in Höhe von 0,5 LWS je 4 LWS. Der Anteil dieser Reserve an dem bereitgestellten Gesamtvolumen ist so bemessen, dass die garantierte Ausstattung der einzelnen Schulen möglichst hoch bleibt, dem staatlichen Schulamt aber zugleich eine hinreichendes Volumen bleibt, um wirksame Eingriffe zu ermöglichen. Die Reserve ist vom staatlichen Schulamt vollständig zum Ausgleich besonderer – insbesondere sonderpädagogischer – Bedarfe einzelner Schulen einzusetzen.

e) Auch Schulen für gemeinsames Lernen erhalten einzelfallbezogen für die Schülerinnen und Schüler mit förmlich festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf in einem der Förderschwerpunkte KSeHG(A) eine zusätzliche Ausstattung gemäß VV-Unterrichtsorganisation wie jede andere Schule auch.

f) Die Klassenbildung im Pilotprojekt Inklusive Grundschule erfolgt mit der Maßgabe, eine Klassenfrequenz von 25 regelmäßig nicht zu überschreiten. Sowohl die schulaufsichtliche Erfahrung als auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts Inklusive Grundschule zeigen, dass diese Klassenfrequenzobergrenze bei der im Pilotprojekt gegebenen personellen Ausstattung praktikabel ist. Auch ein Überschreiten dieser Klassenfrequenzobergrenze im Einzelfall ergab keine Probleme, wenn sie zwischen der Schule und dem staatlichen Schulamt konkret abgestimmt war.

g) Grundschulen, die noch nicht Schulen für gemeinsames Lernen sind, werden weiterhin in allen Förderschwerpunkten entsprechend der Anzahl ihrer Schülerinnen und Schüler für gemeinsamen Unterricht ausgestattet. Die staatlichen Schulämter können aus dem für diese Schulen zur Verfügung stehenden Beschäftigungsvolumen eigenverantwortlich eine Pool-Ausstattung zuweisen (wie schon jetzt in den staatlichen Schulämtern Brandenburg und Cottbus). Diese Pool-Ausstattung ist anders bemessen, als die Pool-Ausstattung für Schulen mit gemeinsamem Lernen.

4.2.4 Sonderpädagogisches Feststellungsverfahren in den Förderschwerpunkten LES

Das sonderpädagogische Feststellungsverfahren wird für alle Förderschwerpunkte weiterhin entsprechend der geltenden Rechtslage durchgeführt. Wie bisher für die Flexible Eingangsphase (FLEX) sowie auch im Pilotprojekt Inklusive Grundschule wird in den Förderschwerpunkten LES angestrebt, dass das Feststellungsverfahren nur noch durchgeführt wird, wenn es von den Eltern ausdrücklich verlangt wird. Die Schülerin oder der Schüler wird unter Anwendung aller Möglichkeiten der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung durch Lehrkräfte der Schule gefördert. Die Eltern werden dahingehend beraten, dass die beantragte Feststellung im Hinblick auf die gewährleistete Förderung ggf. verzichtbar sein kann (vgl. Kap. 8.2). So kann eine unnötig frühe Festlegung hinsichtlich des zu besuchenden Bildungs-

gangs oder des Lernortes im Bildungsgang der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen" vermieden werden (zu den möglichen nachteiligen Folgen der Zuordnung zum Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ , vgl. Kap. 2.2.3 sowie Kap. 2.4.2).

4.2.5 Indikatorenorientierte Zeugnisse in der Grundschule

Die Lehrkräfte der am Pilotprojekt Inklusive Grundschule beteiligten Schulen berichten, dass sie bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ Grenzen erreichen, weil

- eine Bewertung mit Noten nach den allgemeinen Maßstäben der Leistungsbewertung häufig zur Demotivation dieser Schülerinnen und Schüler beiträgt; denn die Schülerinnen und Schüler müssen, da sie nach dem Rahmenlehrplan der Grundschule unterrichtet werden, häufig mit der Note „mangelhaft“ oder „ungenügend“ bewertet werden;
- der freiwillige Verzicht auf Ziffernzeugnisse oft daran scheitert, dass v.a. die Eltern die Zeugnisse (schriftliche Informationen zur Lernentwicklung) in der Form von Freitext nicht als hilfreich einschätzen. Offenbar gelingt es Lehrkräften nicht immer, diese Informationen in einer für die Eltern verständlichen und von diesen akzeptierten Weise zu formulieren.

Das indikatorenorientierte Zeugnis ist eine Variante der schriftlichen Informationen zur Lernentwicklung. Es beinhaltet eine standardisierte Darstellung definierter fachspezifischer Einzelleistungen in Form des Multiple-Choice-Verfahrens (Muster, [20]). Durch die gegenüber dem Ziffernzeugnis differenziertere Darstellung findet die individuelle Leistung der Lernenden insgesamt mehr Berücksichtigung. Gleichfalls unterstützen sie die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler bei der Reflexion über ihre Lernwege und -ergebnisse.

Das MBJS hat für die am Pilotprojekt Inklusive Grundschule (PInG) beteiligten Schulen die Möglichkeit eröffnet, dass nach Beschluss in der Klassenkonferenz und der Elternversammlung in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 indikatorenorientierte Zeugnisse an die Stelle der schriftlichen Informationen zur Lernentwicklung als Freitext treten können. 42 der 75 Schulen im Pilotprojekt Inklusive Grundschule (in öffentlicher Trägerschaft) haben indikatorenorientierte Zeugnisse erfolgreich eingesetzt.

Künftig können schriftliche Informationen zur Lernentwicklung in der Form indikatorenorientierter Zeugnisse ausgegeben werden, wenn die Schule diese Variante der schriftlichen Informationen zur Lernentwicklung (anstelle eines Fließtextes) wählt. Mit dem indikatorenorientierten Zeugnis wird die Kompetenzorientierung durchgängig von der Leistungsanforderung über Leistungsbeobachtung und Leistungsdokumentation bis hin zur Leistungsbewertung hergestellt.

Die Einführung der indikatororientierten Zeugnisse entspricht zugleich dem Stand der Vereinbarungen in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). Die KMK-Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule vom 11.06.2015 hinsichtlich der Kompetenzorientierung des Lernens und der damit verbundenen Form der Leistungsbeurteilung müssen ohnehin auch für das Land Brandenburg verbindlich umgesetzt werden. Dies erfolgt auf diesem Wege.

Durch Änderung der Verwaltungsvorschriften über schulische Zeugnisse (Anlage 01-01) wird für schriftliche Informationen zur Lernentwicklung das indikatorenorientierte Zeugnis als Variante zugelassen. Das heißt: Alle Schulen, wenn sie eine Entscheidung gemäß § 57 Abs. 1 BbgSchulG zugunsten schriftlicher

Informationen zur Lernentwicklung (anstelle von Noten) getroffen haben, können sich zugleich für das indikatorenorientierte Zeugnis entscheiden. Das gilt unabhängig davon, ob es sich um eine Schule für gemeinsames Lernen handelt oder nicht.

4.2.6 Zeitplan

2016/2017	- Vorbereitung der Unterrichtswirksamkeit des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1 bis 10
	- Änderung von Vorschriften:
	  o VV Zeugnisse (indikatorenorientierte Zeugnisse einführen)
	  o SopV (Anpassung an Rahmenlehrplan)

2017/2018	Schulen aus dem Pilotprojekt Inklusive Grundschule werden Schulen für gemeinsames Lernen
ab 2017/2018	Beginn der Fortbildung für die neu hinzukommenden Schulen für gemeinsames Lernen (vgl. Kap. 10.2)
ab Jahr 1 der Umsetzung	Einbeziehung von jährlich bis zu 55 Grundschulen in das Modell Schule für gemeinsames Lernen
nach dem 2. Jahr der Umsetzung	Evaluation und Entscheidung über die weitere Entwicklung des gemeinsamen Lernens

Die Einbeziehung der 75 Grundschulen, die am PInG-Projekt teilgenommen haben, kann mit Beginn der Umsetzung oder auch zu einem anderen Zeitpunkt erfolgen. Für einen frühen Zeitpunkt spricht, dass damit den Schulen bald Handlungssicherheit gegeben wird, um an die bereits gewonnenen Erfahrungen anzuknüpfen.

4.3 Oberschulen und Gesamtschulen für Gemeinsames Lernen

Für die Schulen der Sekundarstufe I besteht – wie für die Schulen in der Primarstufe – die Zielsetzung, die Schülerinnen und Schüler unabhängig von einer evtl. sonderpädagogischen Statusfeststellung individuell optimal zu fördern. Eine besondere Bedeutung besteht für die Sekundarstufe I darin, die Befreiung von der Pflicht zum Schulbesuch gem. § 36 Abs. 4 BbgSchulG zu vermeiden und alle Schülerinnen und Schüler zu einem Schulabschluss zu führen.

4.3.1 Auswahl teilnehmender Schulen

Das gemeinsame Lernen in der Sekundarstufe I wird konzeptionell neu aufgestellt. Ab dem 1. Jahr der Umsetzung können jährlich bis zu 20 Oberschulen und 6 Gesamtschulen ihre Angebote zum Gemeinsamen Lernen nach diesem Konzept organisieren. So könnten mit dem sechsten Jahr der Umsetzung alle Oberschulen und alle Gesamtschulen einbezogen sein.

Die Ober- und Gesamtschulen bewerben sich freiwillig in einem zum Pilotprojekt Inklusive Grundschule vergleichbaren Verfahren: sie bekunden ihr Interesse unter Vorlage

- eines Förderkonzepts als Bestandteil des Schulprogramms, das Aussagen trifft:
  - zur individuellen Lernentwicklungsdiagnostik und Lernpläne,
  - zur Leistungsbewertung,

    - zu Grundsätzen der Versetzung;
- eines Raumkonzepts unter Berücksichtigung der Teilung von Lerngruppen;
- der Zustimmung der schulischen Gremien und des Schulträgers.

Die Entscheidung trifft das MBJS unter Berücksichtigung der Stellungnahme des staatlichen Schulamtes. Bei der Auswahl von Schulen genießt die Berücksichtigung von Schulzentren eine besondere Priorität.

4.3.2 Pool-Ausstattung für sonderpädagogische und sonstige individuelle Förderung

Das Land stellt den staatlichen Schulämtern ein Ausstattungsvolumen zur Verfügung, das diesen den beteiligten Schulen als Pool für sonderpädagogische Förderung in den Förderschwerpunkten LES und sonstige individuelle Förderung zur Verfügung stellen (vgl. Kap. 4.1). Diese Ausstattung wird schulformbezogen differenziert, weil die Schulformen in erheblich unterschiedlichem Umfang Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht beschulen (GU-Quote für die Förderschwerpunkte LES). So leisten Oberschulen ca. 83 % des gemeinsamen Unterrichts (LES) der Sekundarstufe I. Dabei ist es sachgerecht, die Ausstattung auf der Datenbasis der Ergebnisse der Feststellungsverfahren vorzunehmen, da die Förderquote in der Sekundarstufe I wesentlich höher ist als in der Primarstufe.

Das staatliche Schulamt stellt diese Zuweisung unter Abzug einer Reserve den Schulen als Pool-Ausstattung zur Verfügung (vgl. Kap. 4.1). Die Schulen erhalten neben der Pool-Ausstattung keine weitere Personalausstattung für sonderpädagogische Förderung in den Förderschwerpunkten LES, für Teilleistungsstörungen oder sonstige individuelle Förderung. Sie werden aber für Schülerinnen und Schüler mit förmlich festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf in einem der Förderschwerpunkte KSeHG(A) wie jede andere Schule auch einzelfallbezogen personell ausgestattet.

Das staatliche Schulamt verwendet die gebildete Reserve vollständig zum Ausgleich besonderer Belastung einzelner Schulen. Der Anteil dieser Reserve an dem bereitgestellten Gesamtvolumen wird so bestimmt, dass die Ausstattung der einzelnen Schulen möglichst hoch bleibt, dem staatlichen Schulamt aber zugleich eine hinreichendes Volumen bleibt, um wirksame Eingriffe zu ermöglichen.

Die Gymnasien werden angesichts ihrer Quote im gemeinsamen Unterricht beschulter Förderschülerinnen und -schüler (LES) von 3 % aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I nicht mit einer Pool-Ausstattung für sonderpädagogische und sonstige individuelle Förderung versehen. Sie werden wie bisher für sonderpädagogische Förderung einzelfallbezogen ausgestattet.

Die Schulen, die noch nicht Schulen für gemeinsames Lernen sind und deshalb keine Pool-Ausstattung erhalten, werden weiterhin entsprechend der Anzahl ihrer Schülerinnen und Schüler für gemeinsamen Unterricht ausgestattet. Die staatlichen Schulämter können aus dem für diese Schulen zur Verfügung stehenden Beschäftigungsvolumen eigenverantwortlich eine Pool-Ausstattung zuweisen.

4.3.3 Unterrichtsorganisation an Ober- und Gesamtschulen für gemeinsames Lernen

Für die Schulen für gemeinsames Lernen soll in der Regel der Klassenfrequenzrichtwert 25 gelten. In Härtefällen können die staatlichen Schulämter die Überschreitung der Klassenfrequenzrichtwerte durch geeignete Maßnahmen (u.a.: Zusatzausstattung aus dem Reservepool) kompensieren.

4.3.4 Zeitplan

2016/2017	Vorbereitung der Unterrichtswirksamkeit des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1 bis 10
ab 2017/2018	Beginn der Fortbildung für die neu hinzukommenden Schulen für gemeinsames Lernen (vgl. Kap. 10.2)
ab Jahr 1 der Umsetzung	- Einbeziehung von jährlich bis zu 20 Oberschulen in das Modell Schule für gemeinsames Lernen - Einbeziehung von jährlich bis zu 6 Gesamtschulen in das Modell Schule für gemeinsames Lernen
nach dem 2. Jahr der Umsetzung	Evaluation und Entscheidung über die weitere Entwicklung des gemeinsamen Lernens

4.3.5 Bildungsgang zum Erreichen der Berufsbildungsreife / Hauptschulabschluss

Ein wichtiges Ziel ist es, den Wechsel aus dem Bildungsgang der Förderschule „Lernen“ in Bildungsgänge der weiterführenden allgemein bildenden Schulen aussichtsreicher zu machen und die Chance zu erhöhen, einen nach den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) bundesweit anerkannten Hauptschulabschluss / die Berufsbildungsreife zu erreichen.
Die Landesregierung erarbeitet zurzeit ein Konzept zur Einführung eines neuen Bildungsgangs der Sekundarstufe I, der das Erlangen eines KMK-anerkannten Hauptschulabschlusses / der Berufsbildungsreife am Ende der Jahrgangsstufe 10 zum Ziel hat. Dieser Bildungsgang soll an Oberschulen und Gesamtschulen eingerichtet werden. Er wird von einer starken Orientierung auf Praxislernen geprägt sein. Es soll eine eigene Stundentafel mit praxisorientiertem Unterricht zugrunde gelegt werden, in der der theoretische Unterricht zugunsten praktischer Tätigkeiten verkürzt wird. Außerdem sollen zusätzliche, bisher nicht berücksichtigungsfähige Leistungen anerkannt und erweiterte Möglichkeiten zum Einbringen von ausgleichenden Leistungen (u.a. durch eine verstärkte Praxisorientierung) geschaffen werden.

4.4 Temporäre Lerngruppen für spezifischen Unterstützungsbedarf in der Primarstufe

Den Schülerinnen und Schülern, die ein besonders herausforderndes Verhalten in Bezug auf schulische Verhaltens- oder Lernanforderungen zeigen, wird oftmals ein Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ attestiert. Sie zeigen ein bis zur Schulverweigerung gehendes Verhalten. Bislang werden diese teilweise gem. § 36 Abs. 4 BbgSchulG von der Pflicht zum Schulbesuch befreit. Für diese Schülerinnen und Schüler sollen Angebote entwickelt werden, die die Schulen in ihren Bemühungen um eine angemessene Förderung unterstützen und die Befreiung von der Schulbesuchspflicht vermeiden. Hierfür können je nach regionalem Bedarf temporäre Lernangebote eingerichtet werden (Lerngruppen^{+}).

In der Primarstufe werden Lerngruppen^{+} für eine begrenzte Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit dem vorstehend beschriebenen spezifischen Unterstützungsbedarf eingerichtet. Voraussetzung ist, dass hierfür ein konkreter und spezifischer Bedarf besteht und Förderschulangebote, in denen eine angemessene Förderung erfolgen könnte, nicht vorhanden sind. Diese Lerngruppen sollen i.d.R. an Schwerpunktschulen geführt werden (max. zwei je Landkreis oder kreisfreie Stadt).

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte und sonstiges pädagogisches Personal sowie Fachkräfte und Leistungen aus Jugend-, Gesundheits- und Sozialsystem werden dort im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen gebündelt. Die Zuweisung der Schülerin oder des Schülers erfolgt durch die Schulaufsicht auf der Grundlage eines durch das Diagnostische Team der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle durchgeführten erweiterten diagnostischen Verfahrens. Für die Absicherung der erforderlichen Diagnostik wird – über lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung hinaus – ggf. auch medizinische Fachkompetenz einbezogen. Das Gutachten beinhaltet die Prüfung und Bewertung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der bisher besuchten (Stamm-)Schule und einen möglichen Verbleib an der Stammschule.

Die Verweildauer in den Gruppen beträgt max. zwei Schuljahre. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bleiben ihrer bisher besuchten (Stamm-)Schule zugeordnet.

Die von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern besuchte (Stamm-) Schule gibt einen Teil ihres Ausstattungsvolumens für Lehrkräfte ab, um die personelle Ausstattung der Lerngruppen⁺ zu gewährleisten.

Zur Schärfung des Konzepts werden hierzu Modellprojekte in interessierten Landkreisen oder kreisfreien Städten durchgeführt. Die Festlegung der Standorte soll im Rahmen der Abstimmung regionaler schulentwicklungsplanerischer Perspektiven mit den Schulträgern erfolgen (vgl. Kap. 11.1). Die Modellprojekte dienen u.a. der Entwicklung und Erprobung

- des erforderlichen diagnostischen Verfahrens,
- der Kooperation der Beteiligten und der erforderlichen organisatorischen Bedingungen

sowie

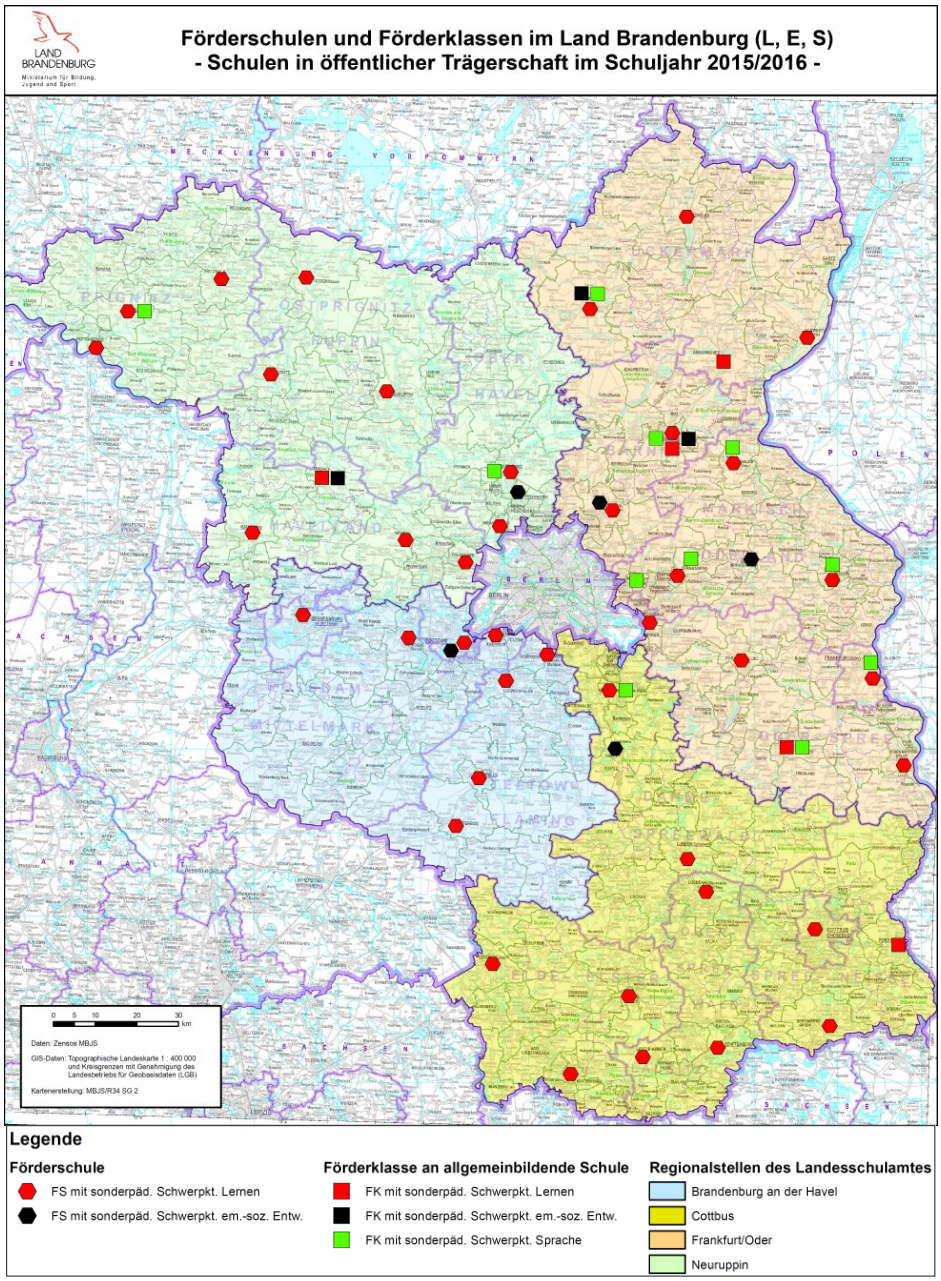
- der rechtlichen Voraussetzungen.

4.5 Förderschulen und -klassen und weitere Angebote in den Förderschwerpunkten LES

In allen Förderschwerpunkten bestehen Angebote des gemeinsamen Unterrichts und Förderschulen nebeneinander. Der Bestand an Förderschulen und -klassen richtet sich nach den Entscheidungen der Schulträger im Rahmen der landesgesetzlichen Vorgaben (Teil VIII BbgSchulG). Das Land nimmt auf die Klassenbildung dadurch Einfluss, dass die Schulaufsichtsbehörden über die Bildung von Klassen nach den Vorgaben zur Klassenfrequenz gemäß den Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation entscheiden. Danach ist die Klassenbildung von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler der Klasse abhängig. Ist diese Anzahl zu gering, wird die Klasse aufgelöst oder gar nicht erst eingerichtet und es werden andere Beschulungsmöglichkeiten genutzt. In der Folge wird es in den drei Förderschwerpunkten L, E und S auch künftig ein nach Förderschwerpunkten und ein regional unterschiedliches Angebot an Förderschulen und -klassen geben – je nachdem, wie sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit förmlich festgestelltem Förderbedarf in diesen drei Förderschwerpunkten regional entwickelt.

Die nachstehende Abbildung zeigt die regional ungleiche Verteilung von Schulen und Klassen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ sowie Klassen mit den Förderschwerpunkten „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“.

Abb. 8: Übersicht der Standorte von Förderschulen und -klassen in den Förderschwerpunkten LES



Quelle: Daten: Zensos MBJS, Geobasisdaten: Topografische Landeskarte 1:400.000 und Kreisgrenzen des Landesbetriebs für Geobasisdaten (LGB), © GeoBasis-DE/LGB 2016, GB-D 22/16; Bearbeitung: MBJS, 2016
© Copyright: Nutzung für den eigenen nicht gewerblichen Gebrauch

4.5.1 Förderschwerpunkt „Lernen“

a) 61 % aller Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Förderbedarf „Lernen“ lernen an Förderschulen oder Förderklassen. Die unterschiedliche Dichte von Angeboten an Förderschulen und -klassen in den verschiedenen Regionen belegt die reale Möglichkeit, mit einem hochwertigen Schulangebot in allgemeinen Schulen dazu beizutragen, den Bedarf an exklusiver Beschulung in Förderschulen und -klassen zu reduzieren. Der Ausbau hochwertiger Angebote des gemeinsamen Lernens an allgemeinen Schulen soll dazu beitragen, die inklusive Beschulung in diesem Förderschwerpunkt zu stärken.

Mit der Teilnahme von Grundschulen sowie Ober- und Gesamtschulen am gemeinsamen Lernen sinkt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ besuchen weiter. In der Folge nimmt der Bedarf an Kapazitäten der Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ ab. Diese Entwicklung kann das Schulsystem insgesamt entlasten, indem – je nach regionaler Verteilung – Klassen an Förderschulen nicht mehr gebildet werden. Damit entfiele teilweise die Aufrechterhaltung der Doppelstruktur von Förderschule und gemeinsamem Lernen. Das entspricht den Erfahrungen und dem Vorgehen anderer Bundesländer (z.B. Berlin: Wegfall der Jahrgangsstufen 1 bis 2, Mecklenburg-Vorpommern: Wegfall der Jahrgangsstufen 1 bis 6).

Deshalb wird die regionale Entwicklung des gemeinsamen Lernens in der Primarstufe in den nächsten Jahren beobachtet. In Abhängigkeit davon, ob in den Regionen des Landes hinreichende Angebote im gemeinsamen Lernen vorhanden sind, werden in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 an Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ künftig keine neuen Klassen mehr gebildet. Diese Entwicklung wird in Gesprächen mit den Schulträgern für die einzelnen Landkreise und kreisfreien Städte konkret abgestimmt (vgl. Kap. 11.1).

b) Zugleich werden die Förderschulen in ihrer spezifischen Kompetenz gestärkt. Dafür werden die derzeit bestehenden 43 Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ weitergeführt. Das Elternwahlrecht gilt unverändert im Rahmen des bestehenden Angebotes fort.

   Den Schülerinnen und Schülern an Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ soll ermöglicht werden, einen möglichst guten Abschluss in diesem Bildungsgang (Abschluss nach Landesrecht) zu erreichen, indem der neue Rahmenlehrplan auch an diesen Förderschulen eingeführt und die Praxisorientierung bzw. das Praxislernen verstärkt wird.

c) Außerdem sollen die Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ die Schülerinnen und Schüler wieder verstärkt auf den frühzeitigen Übergang an eine allgemeine Schule vorbereiten. Dieser Übergang bedeutet, dass die Schülerin oder der Schüler aus dem Bildungsgang zum Erlangen des Abschlusses der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ in den allgemeinen Bildungsgang wechselt. Damit besteht die Möglichkeit, einen nach den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz bundesweit anerkannten Schulabschluss zu erlangen. Dies wird dadurch erleichtert, dass an den allgemeinen Schulen ein neuer Bildungsgang zum Erreichen der Berufsbildungsreife /Hauptschulabschluss eingeführt wird (vgl. Kap. 4.3.5). Für die Schülerinnen und Schüler, die aus der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ in die allgemeine Schule wechseln möchten, wird damit das Erreichen der Berufsbildungsreife / Hauptschulabschluss, also ein erfolgreicher Schulbesuch, deutlich wahrscheinlicher.

4.5.2 Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“

a) Die Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ mit den Jahrgangsstufen 1 bis 6 an den Standorten: Potsdam, Groß Köris (Landkreis Dahme-Spreewald), Bernau (Landkreis Barnim), Oberbarnim (Landkreis Märkisch Oderland), Borgsdorf (Landkreis Oberhavel) bleiben wie bisher bestehen. Daneben lernen Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ auch in besonderen Schulen in freier Trägerschaft.

Die landesweite Verteilung der Schulen und Klassen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ ist regional sehr unterschiedlich. Die regionale Verteilung zeigt, dass es regional bereits möglich ist, auf diese Förderklassen zu verzichten und die Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen angemessen zu fördern. Das Entwicklungsziel ist, in allen Regionen ein möglichst wohnungsnahes Unterrichtsangebot im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ an allgemeinen Schulen zu etablieren. Daneben werden Angebote für Schülerinnen und Schüler mit sehr spezifischem Unterstützungsbedarf geschaffen.

b) Sowohl in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 als auch in der SEK I erhalten Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ vorrangig die Förderung im gemeinsamen Unterricht. Neben diesen regulären schulischen Angeboten werden in der Sekundarstufe I nachrangig Unterrichtsangebote für Schülerinnen und Schülern mit spezifischem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vor allem im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“) und sozialpädagogischem Unterstützungsbedarf als Kooperationsprojekte von Schule und Jugendhilfe im Rahmen des Operationellen Programms des Europäischen Sozialfonds geführt. Im Schuljahr 2015/2016 besteht eine Kapazität von 336 Plätzen für Schülerinnen und Schülern in den Jahrgangsstufen 7 bis 9. Die Plätze verteilen sich auf 28 Projekte mit jeweils 12 Plätzen. Davon bestehen 14 Projekte in den Jahrgangsstufen 7/8 und 14 Projekte in der Jahrgangsstufe 9. Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7/8 bleiben in der Regel höchstens 6 Monate im Projekt mit dem Ziel der Reintegration in den Regelunterricht. Die Projekte in der Jahrgangsstufe 9 dauern mindestens ein Jahr mit dem Ziel der Erfüllung der Vollzeitschulpflicht und nach Möglichkeit dem Erwerb eines Schulabschlusses.

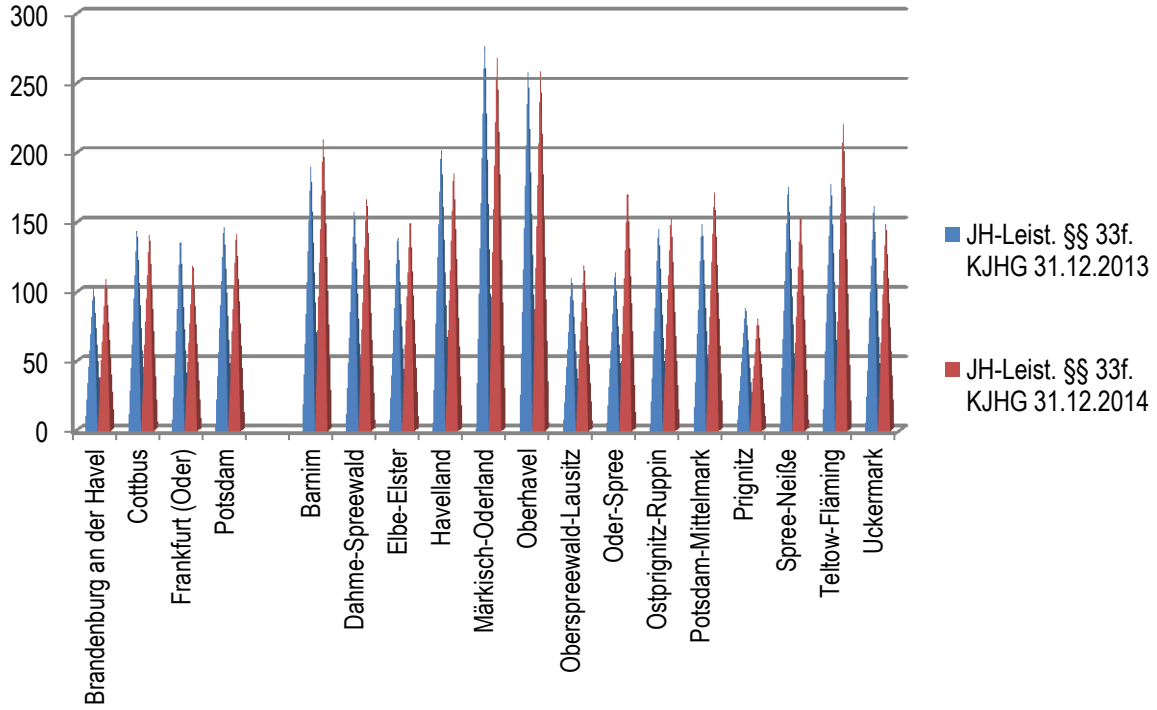
Perspektivisch sollen diese Angebote unabhängig von der Förderung aus dem Europäischen Sozialfonds organisiert werden. Voraussetzung für die Schaffung dieser Angebote ist jeweils, dass ein konkreter und spezifischer Bedarf besteht und Förderschulangebote, in denen eine angemessene Förderung erfolgen könnte, nicht vorhanden sind. Bei bestehendem Bedarf sollen bis zu zwei Angebote je Landkreis mit je 12 bis max. 15 Plätzen eingerichtet werden. Dabei kann es sich um schulinterne oder schulübergreifende Förder- oder Lerngruppen handeln.

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bleiben ihrer bisher besuchten (Stamm-) Schule zugeordnet und besuchen die Lerngruppe vorübergehend (i.d.R. bis zu 12 Monate).

In der Lerngruppe werden schulische Lernangebote und sozialpädagogische Angebote miteinander verbunden. Die schulischen Lernangebote werden von Lehrkräften der Schule verantwortet und durchgeführt, die sozialpädagogischen Angebote von sozialpädagogischen Fachkräften.

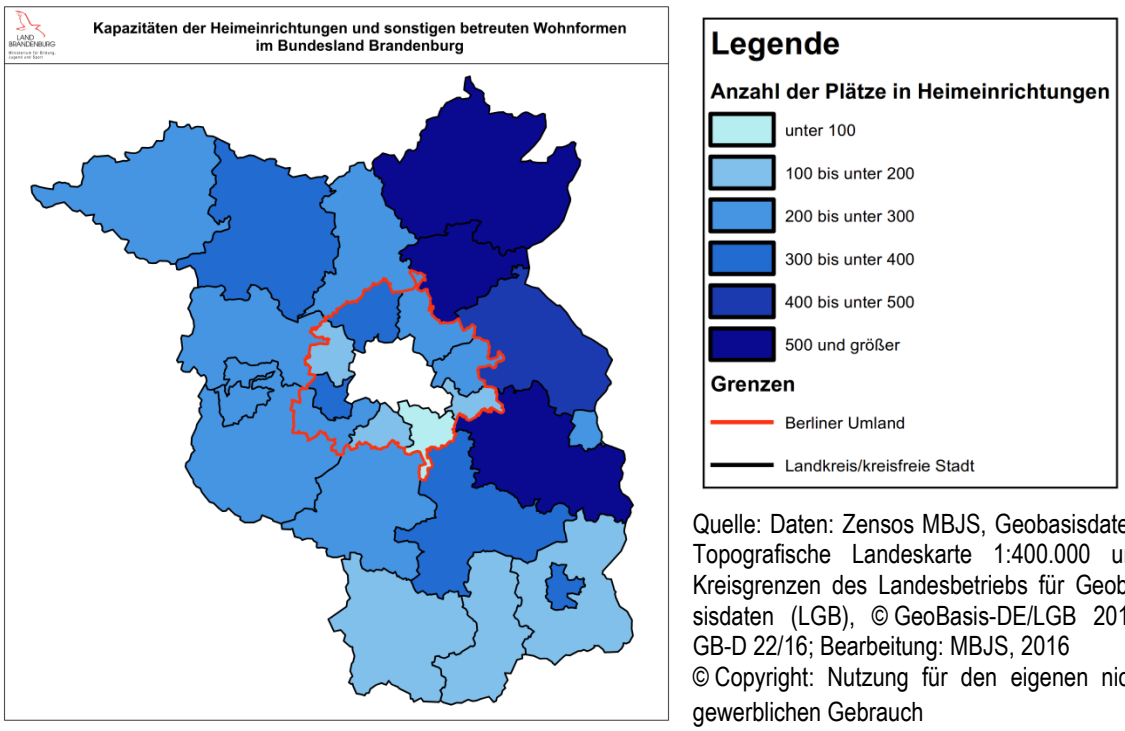
c) Durch Unterbringen von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendhilfe oder andere Einrichtungen kann regional ein quantitativ überdurchschnittlicher Bedarf an schulischen Angeboten für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf entstehen. Dies ist bei der Planung der schulischen Angebote und deren regionaler Verteilung zu beachten, soweit der Bedarf erkennbar, mittelfristig stabil und damit planbar ist (Schulentwicklungsplanung). Die regionale Verteilung der Angebote zeigt Abb. 9:

Abb. 9: Hilfen für junge Menschen am 31.12.2013 und 2014 nach Hilfearten und Verwaltungsbezirken (Vollzeitpflege § 33 und Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform § 34), 6 bis unter 16 Jahre



Quelle: AfS Berlin-Brandenburg: Kinder- und Jugendhilfestatistik Teil I – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige

Abb. 10:Kapazitäten der Heimeinrichtungen und sonstigen betreuten Wohnformen im Bundesland Brandenburg



Quelle: Daten: Zensos MBJS, Geobasisdaten: Topografische Landeskarte 1:400.000 und Kreisgrenzen des Landesbetriebs für Geobasisdaten (LGB), © GeoBasis-DE/LGB 2016, GB-D 22/16; Bearbeitung: MBJS, 2016
© Copyright: Nutzung für den eigenen nicht gewerblichen Gebrauch

4.5.3 Förderschwerpunkt „Sprache“

Die letzten eigenständigen Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ in Frankfurt (Oder), Potsdam und Cottbus wurden 2007 und 2009 aufgelöst. An ihrer Stelle werden Förderklassen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ an allgemeinen Schulen weitergeführt. Zusätzlich wurden neue Förderklassen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ in einzelnen Regionen eingerichtet.

Die 21 Förderklassen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“, i.d.R. in den Jahrgangsstufen 1 und 2, werden wie bestehend fortgeführt:

- StSchA Brandenburg: max. 6 Klassen, max. Kapazität von 10 Plätzen je Eingangsklasse (in Potsdam werden Förderklassen S in den Jahrgangsstufen 1 bis ggf. 6 an der Förderschule Hören geführt);
- StSchA Cottbus: 2 Klassen;
- StSchA Frankfurt (Oder): 12 Klassen;
- StSchA Neuruppin: 4 Klassen.

Offensichtlich ist die landesweite Verteilung der Klassen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ regional sehr unterschiedlich. Regional ist es bereits möglich, auf diese Förderklassen zu verzichten und die Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen angemessen zu fördern. Das Ziel ist es demnach, in allen Regionen ein möglichst wohnungsnahes Unterrichtsangebot im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ an allgemeinen Schulen zu etablieren.

4.6 Förderschwerpunkt-übergreifende Förderschulen und allgemeine Schulen

Gemäß § 30 Abs. 4 Satz 2 BbgSchulG besteht die Möglichkeit zur Einrichtung von Förderschulen für mehrere Förderschwerpunkte (typenübergreifende oder förderschwerpunktübergreifende Förderschulen). Diese Organisationsform bestärkt die Abgrenzung sonderpädagogischer Schulangebote von den allgemeinen Schulen.

Künftig werden die sonderpädagogischen Kleinstsysteme (unterzügige Förderschulen oder einzelne Förderklassen) nicht mehr an Förderschulen konzentriert. Dadurch wird eine „Konzentration der Sonderung“ vermieden. Vielmehr sollen sonderpädagogische Kleinstsysteme, soweit deren Bestand weiter erforderlich ist, mit allgemeinen Schulen verbunden werden. Diese Lösung an einer Schule mit allgemeinen und sonderpädagogischen Unterrichtsangeboten unter einem Dach entspricht dem behinderungsrechtlichen Teilhabegrundsatz. Die Umsetzung dieses Modells erfolgt durch die Bildung von Schwerpunktschulen (vgl. Kap. 6.).

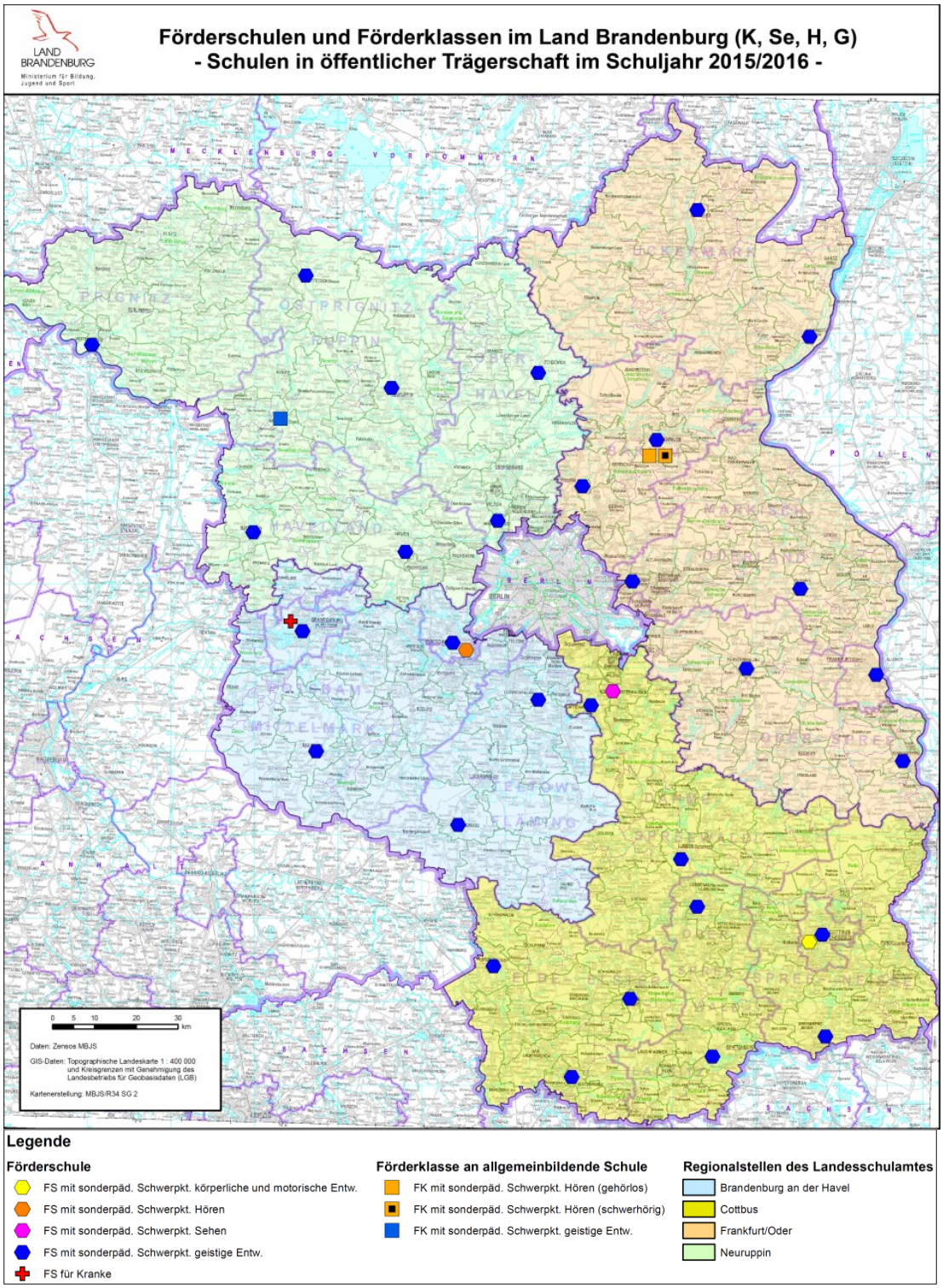
5. Förderschwerpunkte KSeHG

In den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören“, „geistige Entwicklung“ (KSeHG) bestehen zahlreiche Angebote im gemeinsamen Unterricht. Die bestehenden Förderschulangebote bleiben bestehen. Fallen Förderschulangebote z.B. wegen der demografischen Entwicklung weg, erfolgt der Unterricht im gemeinsamen Unterricht, im gemeinsamen Lernen oder in Förderklassen an Schwerpunktschulen.

5.1 Grundsätze

Die separaten Unterrichtsangebote (Förderschulen und -klassen) mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören“, „geistige Entwicklung“ (KSeHG) bleiben bestehen, soweit die Klassenbildung nach den geltenden Bestimmungen für die Unterrichtsorganisation möglich ist (für Schulen mit überregionalem Einzugsgebiet: siehe unten zu den einzelnen Förderschwerpunkten). Das Wahlrecht der Schülerinnen und Schüler bzw. der Eltern bezüglich der besuchten Schule besteht wie bisher im Rahmen der bestehenden Angebote. Eine Übersicht zeigt Abbildung 11:

Abb. 11: Übersicht der Standorte von Förderschulen und -klassen in den Förderschwerpunkten KSeHG



Quelle: Daten: Zensos MBJS, Geobasisdaten: Topografische Landeskarte 1:400.000 und Kreisgrenzen des Landesbetriebs für Geobasisdaten (LGB), © GeoBasis-DE/LGB 2016, GB-D 22/16; Bearbeitung: MBJS, 2016
© Copyright: Nutzung für den eigenen nicht gewerblichen Gebrauch

Das Ziel ist, Angebote im gemeinsamen Lernen für diese Förderschwerpunkte auch langfristig zumindest an für jede Schülerin und jeden Schüler täglich erreichbaren Schwerpunktschulen zu ermöglichen (vgl. Kap. 6.). Veränderungen der gesetzlich bestimmten Schulstruktur erfolgen nur insoweit, als die Bildung neuer Förderklassen bei entsprechendem Bedarf nur noch an Schwerpunktschulen erfolgt.

Über den Lernort für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten KSeHG wird einzelfallbezogen entschieden. Die Feststellungsverfahren werden weiterhin standardisiert durchgeführt.

Die personelle Ausstattung für Schulen für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten KSeHG erfolgt einzelfallbezogen wie bisher gemäß VV-Unterrichtsorganisation.

5.2 Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“

Die Förderquote liegt für den Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“ bei 0,5 %. Derzeit bestehen folgende Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“: Bauhausschule in Cottbus sowie Oberlinhaus in Potsdam (in freier Trägerschaft) und bleiben bestehen. Diese Schulen unterrichten knapp 21 % aller Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt.

Zur Ergänzung des regionalen Schulangebotes werden je nach Bedarf Förderklassen oder gemeinsames Lernen im Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“ an Schwerpunktschulen eingerichtet.

5.3 Förderschwerpunkt „Sehen“

Die Förderquote liegt für den Förderschwerpunkt „Sehen“ bei 0,1 %. Etwa 70 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Sehen“ lernen im gemeinsamen Unterricht in allgemeinen Schulen. Die Brandenburgische Schule für Blinde und Sehbehinderte in Königs Wusterhausen, die landesweit einzige Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sehen“, bleibt bestehen. In dieser Schule lernen ca. 30 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Sehen“.

Die Schule erfüllt auch weiterhin überregional und landesweit Aufgaben hinsichtlich der Umsetzung von Qualitätsstandards zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt "Sehen". In Kooperation mit den Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen des Landes ermöglicht sie konkrete Unterstützungsangebote zur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Lernen. Dazu gehören schwerpunktmäßig:

- Beratung für Lehrkräfte und Eltern zu behinderungsspezifischen Fragen,
- Fortbildung zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt „Sehen“, im Gemeinsamen Lernen und im Schulalltag insgesamt,
- Beratung der Schulen zum Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler, insbesondere zur Vorbereitung auf Prüfungen,
- Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung behindertenspezifischer Fertigkeiten (z.B. Brailleschrift).

Das Medienzentrum an der Brandenburgischen Schule für Blinde- und Sehbehinderte in Königs Wusterhausen entwickelt und fertigt Lehr- und Lernmittel für den landesweiten Einsatz sowohl für die Förderschule als auch für das gemeinsame Lernen in allen Schulstufen (Anpassen der Schriftgröße, Farbgestaltung, Übertragung in Brailleschrift) im Zusammenhang mit zentralen Lernstandserhebungen

oder Prüfungen (z.B. VERA, Orientierungsarbeiten in den Jahrgangsstufen 2, 4 und 8, Prüfungen in den Jahrgangsstufen 10, 12 und 13).

Das Land Brandenburg bietet im Förderschwerpunkt „Sehen“ als länderübergreifendes Angebot den Bildungsgang zum Erlangen der allgemeinen Hochschulreife (Abitur) in der Sekundarstufe II an. Dieser wird am beruflichen Gymnasium am OSZ erfüllt.

Zur Ergänzung des regionalen Schulangebotes werden je nach Bedarf Förderklassen oder gemeinsames Lernen im Förderschwerpunkt „Sehen“ an Schwerpunktschulen eingerichtet.

5.4 Förderschwerpunkt „Hören“

Die Förderquote liegt für den Förderschwerpunkt „Hören“ bei 0,3 %. Etwa 65 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Hören“ lernen im gemeinsamen Unterricht in allgemeinen Schulen. Die Wilhelm-von-Türk-Schule in Potsdam, die landesweit einzige Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Hören“, bleibt bestehen. In dieser Schule und in Förderklassen an der Karl-Sellheim-Oberschule in Eberswalde lernen zusammen ca. 35 % der Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Hören“.

Die Schule erfüllt auch weiterhin überregional und landesweit Aufgaben hinsichtlich der Umsetzung von Qualitätsstandards zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt „Hören“. In Kooperation mit den Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen des Landes ermöglicht sie konkrete Unterstützungsangebote zur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Lernen. Dazu gehören schwerpunktmäßig:

- Beratung für Lehrkräfte und Eltern zu behinderungsspezifischen Fragen,
- Fortbildung zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt „Hören“, im Gemeinsamen Lernen und im Schulalltag insgesamt,
- Beratung der Schulen zum Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler, insbesondere zur Vorbereitung auf Prüfungen,
- Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler in der Hör- und Spracherziehung, zur Förderung des kommunikativen Verhaltens und des sprachlichen Handelns (u.a. lautsprachbegleitende Gebärden, Gebärdensprache),
- diagnostische Leistungen zur Überprüfung der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung bei Schülerinnen und Schülern mit einer vermuteten Verarbeitungs- oder Wahrnehmungsstörung,
- Herstellen von Materialien zur Textoptimierung für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf im „Hören“ im Zusammenhang mit zentralen Lernstandserhebungen oder Prüfungen (z.B. VERA, Orientierungsarbeiten, Prüfungen in den Jahrgangsstufen 10, 12 oder 13).

Zur Ergänzung des regionalen Schulangebotes werden je nach Bedarf Förderklassen oder gemeinsames Lernen im Förderschwerpunkt „Hören“ an Schwerpunktschulen eingerichtet.

5.5 Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“

Im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ bestehen derzeit 37 regional gleichmäßig verteilte Schulstandorte, darunter sieben Schulen in freier Trägerschaft. Die Förderquote liegt für den Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ bei 1,1 %. An den Schulen und in den Förderklassen mit diesem Förderschwerpunkt werden 91 % aller Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt unterrichtet.

Diese Schulen bleiben als Angebotsalternative bestehen, soweit die Klassenbildung nach den geltenden Bestimmungen für die Unterrichtsorganisation möglich ist. Unterschreiten bestehende Schulen die Vorgaben für die Unterrichtsorganisation werden Förderklassen, für die weiterhin oder erstmalig ein Bedarf besteht, grundsätzlich an Schwerpunktschulen eingerichtet.

5.6 Besonderer Unterstützungsbedarf Autismus-Spektrum

Für den besonderen Unterstützungsbedarf im Autismus-Spektrum sieht das BbgSchulG keinen Förderschwerpunkt vor. Entsprechend bestehen keine Förderschulen oder -klassen mit einem dementsprechenden Angebot. Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf im Autismus-Spektrum ist häufig ein (anderer) sonderpädagogischer Förderschwerpunkt zugeordnet. Über den Lernort für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf im Autismus-Spektrum wird auch künftig im Einzelfall entschieden.

6. Schwerpunktschulen

Für die flächendeckende, wohnungsnahe Versorgung mit Schulangeboten in allen Förderschwerpunkten werden regional einzelne Schulen in ihrer sonderpädagogischen Kompetenz besonders gestärkt. An diesen Schwerpunktschulen werden auch erforderliche Förderklassen gebildet, soweit die Schülerzahlen für selbstständige Förderschulen nicht mehr ausreichen.

6.1 Was sind Schwerpunktschulen?

Schwerpunktschulen sollen dazu beitragen, die wohnungsnahe, schulische Versorgung aller Schülerinnen und Schüler im Land zu sichern. Sie bündeln zusätzlich zu ihren Angeboten als allgemeine Schulen regional die sonderpädagogisch-fachliche Kompetenz in den verschiedenen Förderschwerpunkten.

6.1.1 Schwerpunktschulen – Schulen in Primarstufe und Sekundarstufe I

Schwerpunktschulen umfassen vorzugsweise eine Primarstufe und die Sekundarstufe I. Das heißt, „Schulzentren“[6] sind hierfür besonders prädestiniert. Die Ausgestaltung ist abhängig von dem regionalen Angebot an förderschulischen Bildungsgängen und vom Ausbau inklusiver Schulangebote in den umliegenden Schulen.

6.1.2 Verbindung allgemeiner und sonderpädagogischer Schulangebote

Schwerpunktschulen unterbreiten als Schulen für gemeinsames Lernen Angebote in grundsätzlich allen Förderschwerpunkten. In den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ führen sie Angebote wie alle anderen allgemeinen Schulen (entsprechend der jeweiligen Schulstufe) auch. Sie führen bedarfsabhängig ggf. Förderklassen in weiteren Förderschwerpunkten. Perspektivisch enthalten Schwerpunktschulen bedarfsgerecht Förderklassen im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ (vgl. Kap. 5.5).

[6] vgl. dazu Konzept des MBJS „Auf dem Weg zu längerem gemeinsamem Lernen“ zum Beschluss des Landtages DS 6/3156-B.

Sofern sich ein überdurchschnittlicher Bedarf aufgrund des Bestehens oder der regionalen Konzentration von Jugendhilfeeinrichtungen o.ä. ergibt, soll dies bei der Bildung von Schwerpunktschulen und ggf. bei der Bildung von Lerngruppen⁺ berücksichtigt werden (vgl. Kap. 4.4).

6.1.3 Erreichbarkeit von Schwerpunktschulen und Schülerbeförderung

Mit Blick auf das Ziel einzelfallbezogener Entscheidungen über gemeinsames Lernen oder den Besuch von Förderklassen in den Förderschwerpunkten KSeHG dienen Angebote an Schwerpunktschulen zur Erfüllung wohnungsnaher Angebote, soweit die jeweils nächstgelegene Schule keine entsprechenden Angebote vorhalten kann. Schwerpunktschulen müssen deshalb von den Schulträgern so geplant werden, dass sie für alle Schülerinnen und Schüler täglich zumutbar erreichbar sind. Die individuell erreichbare Schwerpunktschule muss nicht die Grundschule des Schulbezirks oder die nächstgelegene Schule sein.

Bei der Einrichtung der Angebote ist die erforderliche Schülerbeförderung (ggf. Schülerspezialverkehr) zu berücksichtigen.

6.2 Trägerschaft von Schwerpunktschulen

6.2.1 Ein Angebot nach geltendem Recht

Schwerpunktschulen werden von den Schulträgern nach den für die Schulorganisation geltenden Bestimmungen und weiteren vom MBJS bestimmten Kriterien eingerichtet. Eine Änderung schulrechtlicher Vorschriften erfolgt dafür nicht. Die Trägerschaft der Schwerpunktschulen richtet sich nach den Bestimmungen für allgemeine Schulen der Sekundarstufe I. Demnach können neben den Landkreisen und kreisfreien Städten auch kreisangehörige Orte Schulträger sein, wenn die Schule in der Schulentwicklungsplanung als notwendig bezeichnet und die erforderliche Schülerzahl erreicht wird.

Schwerpunktschulen stellen für die Schulträger eine Möglichkeit dar, durch Verbindung von Schulformen gem. § 16 Abs. 3 BbgSchulG ihren gesetzlichen Auftrag zur Gewährleistung sonderpädagogischer Förderung zu erfüllen. Für die Trägerschaft der Schulen, die Kostentragung der Förderklassen, die Schulentwicklungsplanung und die Schülerbeförderung gelten die aktuellen Regelungen. Über die Einrichtung dieser Angebote entscheiden die Schulträger (Genehmigungsvorbehalt des Landes gem. BbgSchulG). Das Land stellt das erforderliche Personal bereit. Weitere Konkretisierungen werden im Rahmen der Beratung zur Schulentwicklungsplanung und deren Genehmigung mit den Trägern der Schulentwicklungsplanung abgestimmt. Das MBJS unterstützt interessierte Träger der Schulentwicklungsplanung bei der Planaufstellung (vgl. Kap. 11.1).

6.2.2 Freiwilligkeit

Schwerpunktschulen werden freiwillig durch die Schulträger errichtet. Die Schulträger entscheiden im Rahmen der Vorgaben zur Unterrichtsorganisation, inwieweit sie neben Angeboten für gemeinsames Lernen auch Förderklassen an Schwerpunktschulen bereithalten.

6.2.3 Kriterien für die Errichtung von Schwerpunktschulen

Für die Abstimmung mit den Schulträgern zur freiwilligen Errichtung von Schwerpunktschulen entwi-

ckelt das Land Kriterien; dazu gehören:

- die Erfüllung schulentwicklungsplanerischer Mindestbedingungen (Standortperspektive), Funktion im regionalen Schulnetz;
- der schulorganisatorischer Rahmen (Mindestgröße und Zügigkeit) und Umgang mit regionalem Bedarf unterhalb der Grenzen der Unterrichtsorganisation;
- die Zusammenarbeit mit und Mitarbeit in den bestehenden und künftigen Arbeitsstrukturen und Verfahren (Feststellungsverfahren sowie lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung);
- die Kooperation der schulischen Angebote mit der Jugend- und Sozialhilfe.

Der Umbau bestehender Förderschulen zu Schwerpunktschulen ist möglich, wenn diese als Standort für eine allgemeine Schule nach den für diese geltenden allgemeinen Maßstäben der Schul- und Unterrichtsorganisation geeignet sind.

6.2.4 Schwerpunktschulen an mehreren Standorten

Die Verteilung förderpädagogischer Angebote von Schwerpunktschulen auf mehrere Standorte in der jeweiligen Region ist im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen möglich. Wenn eine solche Filialisierung vorgesehen wird, wird sie in der Schulentwicklungsplanung verankert.

6.2.5 Bezug zur Schulentwicklungsplanung

Die vom Land zu definierenden Kriterien für die Einrichtung von Schwerpunktschulen wirken auf die gesetzliche Aufgabenverantwortung der Schulträger, die ihrerseits von den Trägern der Schulentwicklungsplanung bei der Aufstellung der Planwerke wie auch vom MBJS als Genehmigungsbehörde zu beachten ist. Bei der Ermessensausübung im Rahmen der Genehmigung berücksichtigt das Land die UN-BRK.

6.2.6 Fortbestand von Förderklassen

Bestehende Förderklassen werden im Rahmen der Bestimmungen zur Unterrichtsorganisation fortgeführt, solange hierfür ausweislich der Schülerzahl ein Bedarf besteht. Die Neubildung von Förderklassen oder -gruppen, die nicht am Standort einer Förderschule gebildet werden, erfolgt künftig regelmäßig an Schwerpunktschulen. Die konkrete Ausgestaltung erfolgt durch die Schulträger mit dem Ziel, ein für alle Schülerinnen und Schüler optimales Schulangebot zu organisieren. Das schließt spezielle Angebote in Form der Lerngruppen+ für sehr kleine Zielgruppen mit sehr spezifischem Unterstützungsbedarf ein (vgl. Kap. 4.4).

6.2.7 Prüfung eines gesetzlichen Regelangebotes

Nach Auswertung der Entwicklung zur freiwilligen Einrichtung von Schwerpunktschulen wird entschieden, inwieweit diese als gesetzliches Regelangebot vorgesehen werden soll. Dabei fließen die Erfahrungen aus der Kommunikation mit den Schulträgern und ihren Verbänden über die schulentwicklungsplanerische Entwicklung in den einzelnen Regionen des Landes ein (vgl. Kap. 11.1).

7. Stärkung sonderpädagogischer Kompetenz in der beruflichen Sekundarstufe II

Unterrichtsangebote in allen Förderschwerpunkten bestehen auch in beruflichen Bildungsgängen an Oberstufenzentren. Dafür werden verstärkt Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Kompetenz an OSZ eingesetzt.

An Oberstufenzentren (OSZ) besteht regelmäßig für einen erheblichen Anteil der Schülerschaft besonderer Unterstützungsbedarf. Sonderpädagogische Feststellungsverfahren werden zumeist an den OSZ nicht mehr durchgeführt. In der Sekundarstufe I haben zahlreiche Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf bereits sonderpädagogische Diagnostik und Feststellungsverfahren durchlaufen (vgl. Kap. 4.3). Auch wenn das OSZ regelmäßig keine Kenntnis über ein durchlaufenes Feststellungsverfahren hat, ist doch in der Regel der vorherige Besuch einer Förderschule bekannt oder es kann am – ggf. fehlenden – Schulabschluss ein besonderer Unterstützungsbedarf zu erkennen sein. Insofern wird hier bereits in sehr spezifischer Weise gemeinsames Lernen praktiziert und ist mit der sehr heterogenen Schülerschaft am OSZ alltägliche Aufgabe.

Der Beirat „Inklusive Bildung“ brachte in seinen Empfehlungen „Zur Inklusionsentwicklung im Land Brandenburg bis 2020“ im April 2014 zum Ausdruck, dass für die berufliche Orientierung und den Übergang in die berufliche Bildung den inklusiv unterrichtenden Oberschulen personelle (sonder- und/oder sozialpädagogische) Ressourcen zur Verfügung gestellt werden sollten. Da der Übergang in die berufliche Bildung ebenso in den Oberstufenzentren stattfindet, soll diese Ausstattungsempfehlung auf die Oberstufenzentren übertragen werden.

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an OSZ haben insbesondere die Aufgabe, in Abhängigkeit vom jeweiligen Bildungsgang schulinterne Konzepte für den Bereich des gemeinsamen Lernens zu entwickeln. Im Rahmen der Lernortkooperation zwischen den OSZ, den Schulträgern, den Unternehmen, den Agenturen für Arbeit und weiteren Partnern müssen individuelle Förderpläne in der Schule entwickelt werden. Dafür wird die sonderpädagogische Fachkompetenz an OSZ gestärkt und ausgebaut. Die konkreten Aufgaben und Schwerpunkte der Arbeit von Sonderpädagogen werden gesondert dargestellt.

An den OSZ sollen regelmäßig Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Kompetenz zur Verfügung stehen. Ein Ausbau der sonderpädagogischen Fachkompetenz ist an den OSZ insbesondere erforderlich für die Bildungsgänge

- der Berufsschule (schulischer Teil der dualen Berufsausbildung nach BBiG/ HwO),
- zur Vertiefung der Allgemeinbildung, Berufsorientierung und Berufsvorbereitung (BvB) sowie
- der Berufsfachschule zum Erwerb der beruflichen Grundbildung und zukünftig „Berufsfachschule Grundbildung-Plus“.

Das Ziel ist, diese personelle Ressource verlässlich als Grundausstattung je OSZ so bereitzustellen, dass die Schule sie bezogen auf die Ausbildungsberufe flexibel einsetzen kann. Ausgehend von einer zu Grund-, Ober- und Gesamtschulen vergleichbaren Ausstattung für die o.g. Bildungsgänge am OSZ und auf einen am Teilzeitcharakter der Bildungsgänge angepassten Bemessungssatz ergibt sich für 25 OSZ ein Bedarf i.H.v. ca. 53 VZE.

Bestehende unterstützende Einzelprojekte sind wegen ihrer jeweils konkreten Begrenzung (z.B. auf bestimmte Zielgruppen) nicht als strukturelle Unterstützung des gemeinsamen Lernens anzusehen, denn sie können nicht regelmäßig als gegeben vorausgesetzt werden. Dies gilt auch, wenn den Schüle-

rinnen und Schülern in der Berufsschule nach BBiG/HwO in einzelnen individuellen und zeitlich begrenzten Fällen ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) durch die Bundesagentur für Arbeit gewährt werden (vgl. § 75 SGB III). Auch die assistierte Ausbildung können nur einzelne Schülerinnen und Schüler nutzen (vgl. § 130 SGB III bzw. in § 16 Absatz 1 Satz 2 Nr. 3 SGB II i. V. m. § 130 SGB III).

Eine Berufsausbildung nach § 66 BBiG/§ 42m HWO wird durchgeführt, wenn die Schwere und/ oder Art der Behinderung eine anerkannte Berufsausbildung nicht zulässt. Die erlassenen gesonderten Ausbildungsregelungen für die Betriebe und den schulischen Teil der Berufsausbildung am OSZ implizieren keine strukturelle zusätzliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in diesen Berufen. Da (demografisch bedingt) weniger Klassen speziell für diese Zielgruppe gebildet werden können, ist eine Beschulung in Fachklassen des Referenzberufes vorzunehmen, was zwangsläufig die Notwendigkeit einer verstärkten individuellen Förderung nach sich zieht.

Die Lehrkräfte an OSZ werden in die Fortbildungsplanung zum gemeinsamen Lernen systematisch einbezogen.

8. Sonderpädagogische Beratung und Diagnostik

Gemeinsames Lernen braucht veränderte Strukturen und Leistungen allgemeiner und sonderpädagogischer Diagnostik, Beratung und Förderung. Neue Konzepte betreffen die sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen sowie die Einführung der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung als Leitinstrument der Diagnose und Förderung im gemeinsamen Lernen.

8.1 Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen

Im Land Brandenburg sind jeder Landkreis und jede kreisfreie Stadt gemäß § 100 Abs. 3 Satz 2 BbgSchulG Träger einer Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle (SpFB). Diese nehmen koordinierende, diagnostische, beratende und unterstützende Aufgaben wahr. Sie erbringen ihre Angebote gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern, Lehrkräften, Schulen, der Schulaufsicht, den übrigen beteiligten öffentlichen Stellen und freien Trägern. Die Aufgabenstellungen der Lehrkräfte in der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle (SpFB) richten sich nach den Bestimmungen der Sonderpädagogik-Verordnung und schließen neben diagnostischen Aufgaben auch die Unterstützung von schulübergreifenden Arbeitskreisen oder Fachkonferenzen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität sowie der Implementation der Rahmenlehrpläne ein. Dies gilt entsprechend für die Lehrkräfte in Oberstufenzentren und beruflichen Schulen.

Die Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen entwickeln sich künftig als eine Säule ressortübergreifender regionaler Beratungssysteme, um die Leistung aus einer Hand für Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern zu verbessern. Dafür werden sie mit der schulpsychologischen Beratung zusammengefasst.

Außerdem werden zunächst in Modellvorhaben Gelingensbedingungen, Organisationsformen und Möglichkeiten der angestrebten Kooperation erprobt, die über Diagnostik und Förderung hinaus auch die Beratung (u.a. zur Gewährung von Hilfeleistungen) umfassen können. Ein solches Modell wird im Landkreis Märkisch-Oderland seit Beginn des Schuljahres 2016/2017 für die Dauer von zunächst zwei

Jahren erprobt und anschließend unter der Fragestellung einer Übertragbarkeit auf andere Regionen des Landes ausgewertet (Märkische Beratungs- und Unterstützungsstelle – MäBUS).

8.2 Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung

8.2.1 Diagnose und Förderung in einem Verfahren für alle

Im weiteren Ausbau des gemeinsamen Lernens verändert sich die Funktion der Diagnostik. Derzeit werden Schülerinnen und Schüler diagnostiziert, um ihren Status – 'mit sonderpädagogischem Förderbedarf' – festzustellen, der ihnen zum einen eine Unterstützung sichert (Ressourcen, Personal). Zugleich wird im Ergebnis des Feststellungsverfahrens darüber entschieden, ob die Schülerin oder der Schüler in dem bereits besuchten Bildungsgang verbleibt oder in den allgemeinen oder einen förderschulischen Bildungsgang („Lernen“ oder „geistige Entwicklung“) aufgenommen wird. Damit ist eine Vorentscheidung über den zu erreichenden Schulabschluss getroffen, je nachdem, welcher Bildungsgang besucht wird. Diese punktuelle Diagnostik wird nicht systematisch als Begleitung des individuellen Lernprozesses wirksam, sondern dient eher der Ressourcenzumessung und kann mit Stigmatisierung verbunden sein (vgl. Kap. 3.1.1).

Gemeinsames Lernen erfordert eine kontinuierlich begleitende diagnostische Tätigkeit der Lehrkräfte mit dem Ziel, den jeweils nächsten Entwicklungsschritt zu erkennen und die entsprechende individuelle Lernanforderung zu formulieren. Es bedarf also eines Mehr an regelmäßiger, begleitender Diagnostik. Lehrkräfte brauchen mehr effiziente Diagnostikinstrumente und Unterstützung bei der Auswahl der zum Ergebnis der Diagnose passenden Förderangebote. Gleichzeitig ist für die Schule mit gemeinsamem Lernen durch die Pool-Ausstattung die personelle Ressource gesichert; damit entfällt ein zentrales Interesse an der Statusdiagnostik in der Form des bisherigen Feststellungsverfahrens, das bisher Grundlage der Zusatzausstattung für sonderpädagogische Förderung ist.

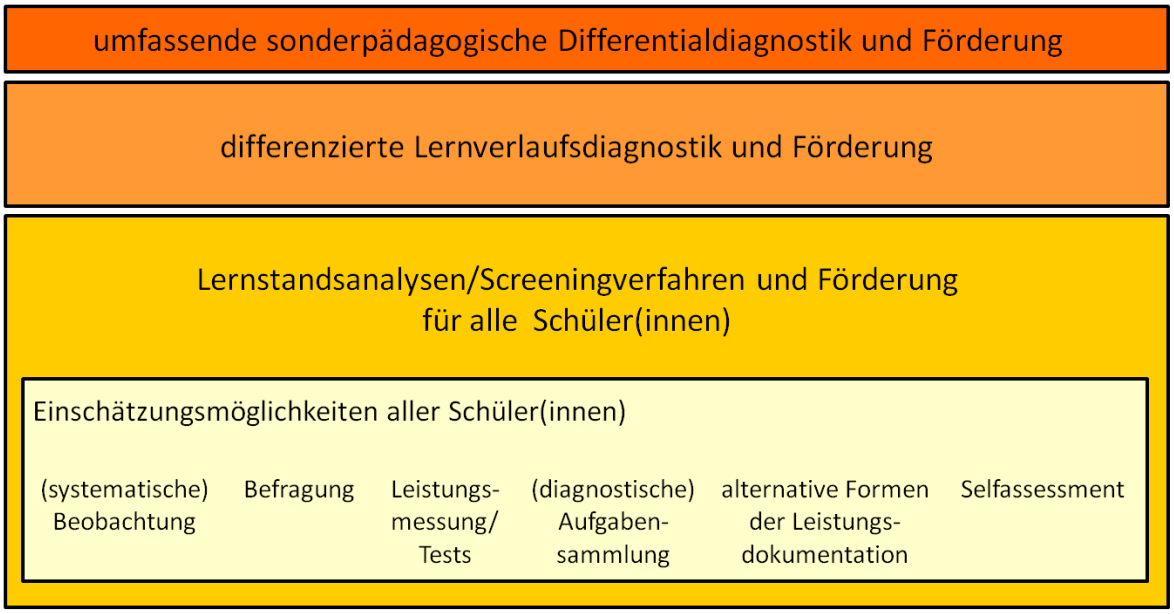
„Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung“ umfasst ein dreistufiges Diagnostikverfahren mit jeweils zugehörigem Material zur Förderung der Schülerin oder des Schülers. Es unterstützt die Lehrkräfte darin, ein dem individuellen Bedarf eines jeden Kindes entsprechendes Lernangebot zu unterbreiten. „Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung“ ist zugleich als Prozess zu verstehen, in dem in regelmäßigen, verbindlich festgelegten Abständen die Lernentwicklung und die Effektivität eingeleiteter Fördermaßnahmen geprüft und diese angepasst werden.

In der Stufe I werden alle Schülerinnen und Schüler erfasst. Das Ziel ist, auch temporäre individuelle Schwächen und Stärken zu erfassen und mit individualisierten Angeboten im binnendifferenzierten Unterricht auszugleichen.

In der Stufe II werden ca. 20 % der Schülerinnen und Schüler standardisiert diagnostiziert, um in einer Potentialanalyse ihre Besonderheiten, u.a. Teilleistungsstörungen, allg. Lernschwierigkeiten, Begabungen, zu erfassen und gezielte Förderangebote anzubieten.
Die Differenzialdiagnostik in Stufe III (ca. 5 - 7 % aller Schülerinnen und Schüler) richtet sich an die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Abb. 12: Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung

Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung



Quelle: LISUM Berlin-Brandenburg (2013)

Die lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 in den Fächern Mathematik und Deutsch knüpft an eingeführte Instrumente zur individuellen Lernstandsanalyse an. Alle Schülerinnen und Schüler erfahren eine differenzierte Diagnostik und Förderung in einem – je nach individuellem Bedarf bis zu dreistufigen – einheitlichen Verfahren mit standardisierten Instrumenten.

Das Ziel ist die Verbesserung der Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler vor allem in den Fächern Mathematik und Deutsch durch genaueres Anknüpfen an ihre Lernvoraussetzungen. Von hoher Bedeutung ist die Einbeziehung der diagnostischen Kompetenzen der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen für die Schülerinnen und Schüler, bei denen eine sonderpädagogische Diagnostik angezeigt ist (Stufe III).
Die Ergebnisse und Materialien der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung bieten zugleich eine fundierte Grundlage für die Lernberatung bzw. Elterngespräche. Das überwiegend digitalisierte Material wird mit der Schulverwaltungssoftware weBBschule verknüpft und ist somit für Lehrkräfte leicht verfügbar.

Die Materialien für die lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung in der Primarstufe befinden sich in der Entwicklung und Erprobung. Ab dem Schuljahr 2019/2020 können Lehrkräfte auf das Diagnostikverfahren und zugehörige Förderempfehlungen und Material für die Fächer Deutsch und Mathematik in der Primarstufe zurückgreifen. Es unterstützt die Lehrkräfte darin, ein dem individuellen Bedarf eines jeden Kindes entsprechendes Lernangebot entsprechend dem neuen Rahmenlehrplan zu unterbreiten. Im Prozess der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung werden in regelmäßigen, verbindlich festgelegten Abständen die Lernentwicklung und die Effektivität eingeleiteter Fördermaßnahmen geprüft und diese angepasst. Eine Weiterentwicklung für die Sekundarstufe I ist vorgesehen.

8.2.2 Sonderpädagogische Diagnostik im Förderschwerpunkt „Lernen“

Die neue Ausrichtung der sonderpädagogischen Diagnostik gewinnt im Förderschwerpunkt „Lernen“ eine hervorgehobene Bedeutung. Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung wird mit ihrer flächendeckenden Verfügbarkeit (ab dem Schuljahr 2019/2020) in der Primarstufe als reguläres Diagnoseinstrument Grundlage aller schulischen Förderentscheidungen. Allein Entscheidungen über einen Bildungsgang- oder Schulformwechsel an eine Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ werden weiterhin aufgrund eines förmlichen Feststellungsverfahrens getroffen.

8.2.3 Sonderpädagogische Diagnostik und Hilfeleistungen der Jugend- oder Sozialdienste

Mit dem teilweisen Wegfall der Statusfeststellung im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren steht diese zugleich nicht mehr in anderen (nicht schulischen) Zusammenhängen zur Verfügung. Bislang wurde die Statusfeststellung häufig für Entscheidungen über individuelle Hilfeleistungen der Jugend- oder Sozialdienste genutzt. Sofern dies nicht mehr erfolgt, liegt es in der Verantwortung der Jugend- oder Sozialbehörden, die Leistungsvoraussetzungen in den Einzelfällen zu klären.

Ungeachtet dieser gesetzlich bestimmten Zuständigkeitsverteilung bedarf es im Interesse der Betroffenen in jeder Region des Landes einer möglichst optimalen Kooperation von Schule und Hilfe gewährenden Stellen (insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe, Sozialhilfe, Gesundheit).

9. Stärkung unterstützender Strukturen

Schulen für gemeinsames Lernen brauchen eine multiprofessionelle personelle Ausstattung und möglichst auch ganztägige Angebote.

9.1 Sonstiges pädagogisches Personal

9.1.1 Ausgangslage

Im gemeinsamen Unterricht arbeiten sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte gemeinsam mit den Lehrkräften der Grundschulen oder weiterführenden Schulen. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, sonstiges pädagogisches Personal für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten KSeHG, nicht aber in den Förderschwerpunkten LES, einzusetzen. Das sonstige pädagogische Personal erteilt nicht selbstständig Unterricht und steht in einem Dienstverhältnis zum Land.

Der Umfang des Einsatzes von zusätzlichem Personal ist bezogen auf die einzelnen Förderschwerpunkte unterschiedlich. In Klassen mit gemeinsamem Unterricht kann gemäß Nr. 11 Abs. 4 Satz 2 VV-Unterrichtsorganisation neben den Lehrkräften sonstiges pädagogisches Personal mit bis zu 10 Unterrichtsstunden in der Woche und den damit verbundenen Betreuungszeiten eingesetzt werden. Der Umfang ist abhängig von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Förderschwerpunkten KSeHG im gemeinsamen Unterricht sowie von Art und Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

9.1.2 Einsatz von sonstigem pädagogischem Personal

Eine der Leitideen des Landeskonzeptes ist, dem Aspekt der sonderpädagogischen Förderung auch bei der personellen Ausstattung der Schulen Rechnung zu tragen. Es soll stärker berücksichtigt werden, dass sich in der Schule komplexe Problemlagen abbilden, zu denen beispielsweise Armut, Migration oder unzureichende Wahrnehmung der Erziehungsverantwortung in der Familie gehören können, auch unabhängig von einer vermehrten inklusiven Beschulung. Umso mehr angesichts dieser Entwicklung muss die Schule darauf reagieren. Da die genannten Problemlagen nicht in jedem Fall primär sonderpädagogisch zu bearbeiten sind, sollte eine angemessene Reaktion nicht allein in der Ausweitung sonderpädagogischer Förderung bestehen.

Sonstiges pädagogisches Personal soll Teil der multiprofessionellen Personalausstattung der Schule sein. Das trägt zu einer Entlastung der Lehrkräfte von unterrichtsbezogenen Aufgaben bei, die nicht notwendig von Lehrkräften zu erfüllen sind. Bei der Durchführung des Pilotprojektes Inklusive Grundschule (PInG) sowie allgemein in der Schulpraxis wurde deutlich, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten LES auch im gemeinsamen Lernen häufig unterrichtsbegleitende Hilfe benötigen, die nicht vollumfänglich durch sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte geleistet werden muss.

Um dies zu ermöglichen ist es notwendig, die gesetzlich eingeschränkte Einsatzmöglichkeit für sonstiges pädagogisches Personal dahingehend zu öffnen, dass sie – unabhängig von förmlicher Feststellung des Förderbedarfes und bestimmten Förderschwerpunkten – an allen Schulen mit gemeinsamem Lernen eingesetzt werden können. Dazu ist eine entsprechende Änderung von § 68 Abs. 1 BbgSchulG (sowie Folgeänderungen v.a. in der Sonderpädagogik-Verordnung) erforderlich. In Verbindung damit erfolgt eine auf das erweiterte Aufgabenspektrum ausgerichtete Aufgabenbeschreibung. Die Verbesserung der Ausstattung von Schulen mit sonstigem pädagogischem Personal soll strukturell helfen zu vermeiden, dass Mehrbedarfe an Unterstützung im Einzelfall nach SGB XII oder SGB VIII entstehen.

Die Ausstattung mit sonstigem pädagogischem Personal an Förderschulen in den Förderschwerpunkten KSeHG wird fortgeführt.

9.1.3 Qualifikation des sonstigen pädagogischen Personals

Bei einer Ausweitung der Einsatzmöglichkeiten des sonstigen pädagogischen Personals soll der Einstellung von Personal mit (sozial-)pädagogischer Grundqualifikation der Vorzug gegeben werden. Das Qualifikationsniveau sollte einem entsprechenden Fachschulabschluss mit sonder- oder (heil)pädagogischem Inhalt entsprechen. Nach der Fachkräfteengpassanalyse der Bundesagentur für Arbeit vom Juli 2015 zählen Heilerziehungspfleger und Heilpädagogen im Land Brandenburg nicht zu den Mangelberufen. Darum wird davon ausgegangen, dass für eine Ausweitung des Einsatzes eine ausreichende Anzahl von Bewerberinnen und Bewerbern auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht.

9.2 Ganztägige Schulangebote

Der organisatorische und fachliche Verknüpfung sowie der alltägliche Übergang von unterrichtlichen zu außerunterrichtlichen Lern- und Betreuungsangeboten am Ort Schule bilden einen grundlegenden Rahmen für hochwertige, die Heterogenität der Schülerschaft bewusst aufgreifende Angebote. Es bleibt eine bedeutsame Aufgabe der Schule und ihrer Kooperationspartner in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der Horte, diese Verknüpfung und die Übergänge professionell und mit Blick auf die indi-

viduellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu gestalten.

Ganztägige Angebote werden im Rahmen verfügbarer Ressourcen quantitativ ausgebaut und qualitativ weiterentwickelt. Die konzeptionelle Entwicklung zielt auf die Verbindung gemeinsamen Lernens mit der Qualitätsentwicklung ganztägiger Angebote. Besondere Aufmerksamkeit verdient dabei ein Betreuungsangebot, das auch im Hinblick auf die Dauer der Öffnungszeit bedarfsgerecht gestaltet ist.

Inklusive Schulen sind verlässliche Lern- und Lebensorte für alle Schülerinnen und Schüler. Hierfür sind täglich verlässliche Öffnungs- und Betreuungszeiten von grundlegender Bedeutung. Dies ist für die Schulen mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „Lernen“ und „geistige Entwicklung“ und für die verlässliche Halbtagsschule (VHG) bereits erreichter Standard. An anderen Grundschulen sowie an Schulen der Sekundarstufe I besteht hier Entwicklungsbedarf.

Die Konzeptentwicklung wird berücksichtigen:

- die Anschlussfähigkeit der bestehenden Konzepte (insbesondere der VHG),
- die Perspektiven für ländliche wie auch verdichtete Räume und die demografische Entwicklung,
- die Erfordernisse der über schulischen Unterricht hinausreichenden vielfältigen Kooperation,
- das tragende Prinzip multiprofessioneller Personalausstattung („Professionen-Mix“).

Die Gewinnung der erforderlichen Ressourcen für ganztägige Angebote soll auch unter Einsatz von Stellen für Lehrkräfte erfolgen (Kapitalisierung).

Für die Qualitätsentwicklung im Ganztag kommt den Konsultationsstandorten im Ganztag hohe Bedeutung zu. Diese erhalten hierfür besondere Unterstützung durch das BUSS.

10. Fachkräfteentwicklung

Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für die Schulen für gemeinsames Lernen – so wird es gelingen.

Insgesamt ist zu erwarten, dass die Personalgewinnung für die verschiedenen Vorhaben zur Umsetzung dieses Konzeptes – wie schon bisher – anspruchsvoll sein kann. Dennoch wird davon ausgegangen, dass die Umsetzbarkeit der hier genannten Ziele dadurch nicht grundsätzlich infrage steht.

Aktuell verändern sich die arbeitsmarktbedingten Einstellungsmöglichkeiten laufend. Eine konkretisierbare Prognose ist derzeit nicht verfügbar. Daher wird bei fortbestehender Unsicherheit weiter davon ausgegangen, dass der Einstellungsbedarf grundsätzlich bedient werden kann.

Zugleich gilt, dass das MBJS seine laufenden Anstrengungen um die Gewinnung, Aus- und Fortbildung von Fachpersonal fortsetzen und verstärken wird. Dazu gehört ebenso die Einbeziehung von Personen anderer Profession in die schulischen Aufgabenerfüllung (vgl. Kap. 9.1). Dennoch kann es – wie bisher – immer auch Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung in einzelnen Fächern, berlinfernen Regionen sowie einzelnen Schulformen und -stufen geben.

Perspektivisch wird für den Landesdurchschnitt erwartet, dass der veränderte Personalbedarf an Förderschulen Umsetzungen von Lehrkräften für Sonderpädagogik an Schulen mit gemeinsamem Lernen ermöglicht. Dieser Effekt ist abhängig von schulgesetzlichen Bestimmungen über die Schulstruktur und

deren evtl. Änderung (Aufhebung von bestimmten real bestehenden Förderschulangeboten).[7] Die konkrete Wirkung des Effekts hängt demnach von der gesetzlichen Entwicklung sowie vom Förderschultyp, der regionalen Verteilung und der Anwahl der einzelnen Förderschulstandorte ab.

10.1 Ausbildung von Lehrkräften

10.1.1 Universitäre Lehrerausbildung (erste Phase)

Gemäß dem Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetz sind grundsätzlich in allen lehramtsbezogenen Studiengängen Grundlagen der allgemeinen Inklusionspädagogik und -didaktik im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Studien zu berücksichtigen. Dabei orientieren sich die konkreten Studieninhalte und -umfänge an den schulstufenspezifischen Anforderungen des jeweiligen Lehramtes insbesondere unter Einbeziehung der Förderschwerpunkte „Lernen", „emotionale und soziale Entwicklung" sowie „Sprache".

Im Studium für das Lehramt Primarstufe sind Module mit folgenden Inhalten vorgesehen:

- Selektion und Inklusion aus historischer, pädagogischer, soziologischer und international vergleichender Perspektive,
- Prävention und Intervention im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung" (einschließlich Praktikum),
- Kognitive, motivationale und sozial-emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter,
- Prävention und Intervention im Förderschwerpunkt „Lernen"

sowie

- Soziale Benachteiligung und Desintegrationsprozesse bzw. ADHS.

Im Studium für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) sind folgende inklusionspädagogischen Grundlagenstudien enthalten:

- für beide Schwerpunktbildungen (Sekundarstufen I und II)
  - Differenzierung und Inklusion (Grundlagen der Inklusionspädagogik),
- für die Schwerpunktbildung auf die Sekundarstufe I
  - Sprachentwicklung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache,
  - Prävention und Intervention im Förderschwerpunkt „Lernen",
  - Prävention und Intervention im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung",
  - inklusionspädagogisches Vertiefungsmodul.

Inklusionspädagogische und -didaktische Grundlagenstudien sind nach dem Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetz auch im Studium für das Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) sowie für das Lehramt für Förderpädagogik im Rahmen des Studienbereichs „Allgemeine Förder- und Inklusionspädagogik" vorgesehen. Da für beide Lehrämter keine grundständigen Studienangebote im Land Brandenburg vorgehalten werden, können keine konkreten inhaltlichen Angaben zu Studienmodulen gemacht werden.

Neben der Vermittlung von Grundlagen der allgemeinen Inklusionspädagogik und -didaktik in allen

[7] Im Vergleich der Schuljahre 2015/2016 zu 2005/2006 hat sich die Zahl der an Förderschulen in öffentlicher Trägerschaft eingesetzten Lehrkräfte um 35 % auf 1.467 verringert.

Studiengängen eröffnet das Lehrerbildungsgesetz die Möglichkeit, im Studium für die allgemeinbildenden und berufsbildenden Lehrämter eine inklusionspädagogische Schwerpunktbildung vorzunehmen. Dies ist derzeit aus anerkennungsrechtlichen Gründen (Rahmenvereinbarungen der KMK) jedoch nur im Studium für das Lehramt für die Primarstufe möglich.
Bei einer inklusionspädagogischen Schwerpunktbildung im Studium für das Lehramt für die Primarstufe ist der Bereich Inklusionspädagogik im Umfang von mindestens 90 Leistungspunkten zu studieren.

Es sind derzeit in diesem Studienbereich Module mit folgenden Inhalten vorgesehen:

- Bildung und Erziehung unter erschwerten Bedingungen,
- Diagnose und Beratung in der inklusiven Schule,
- Einführung in den Förderschwerpunkt „Lernen“,
- inklusive Didaktik und unterrichtliche Handlungsfelder bei Beeinträchtigung des Lernens,
- Diagnose und Förderplanung bei Lernbeeinträchtigungen,
- Erst- und Zweitspracherwerb,
- inklusive Didaktik und Interventionsstrategien Im Förderschwerpunkt „Sprache“,
- Diagnose und Förderplanung bei sprachlichen Beeinträchtigungen,
- Prävention und Intervention im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“,
- Diagnostik und Förderung von Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung,
- Beobachtung und Begleitung von Entwicklungs- und Lernprozessen unter erschwerten Bedingungen,
- komplexe Störungsbilder und crosskategoriale Intervention.

Für dieses Studienangebot werden seit dem Wintersemester 2013/2014 an der Universität 60 Studienplätze zur Verfügung gestellt. Die ersten Absolventinnen und Absolventen dieses Studiengangs werden nach Ende des Sommersemesters 2018 erwartet. Der entsprechende Vorbereitungsdienst kann dann im Februar 2019 aufgenommen werden.

Die Lehrkräfte, die eine solche Ausbildung durchlaufen haben, sind künftig Expertinnen und Experten für die inklusive Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler, die nicht nur unterrichten und erziehen, sondern u.a. auch Beratungsaufgaben gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern übernehmen, Förder- und Entwicklungsprozesse unterstützend begleiten sowie Präventions- und Interventionsmaßnahmen in den Schulen entwickeln und unterstützen sollen.

Im Übrigen bildet das Thema „Inklusion“ einen Schwerpunkt in dem Projekt „Professionalisierung – schulpraktische Studien – Inklusion“, das im Rahmen der Qualitätsoffensive „Lehrerbildung“ von Bund und Ländern gemeinsam gefördert wird. Schwerpunkte bilden die Förderung inklusionspädagogischer Kompetenzen sowie die sprachliche Heterogenität in der Schule in Bezug auf den Aspekt „Sprache im Fach“.

10.1.2 Vorbereitungsdienst in der Lehrerausbildung (zweite Phase)

Die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst bereitet kontinuierlich zukünftige Lehrkräfte darauf vor, in einer inklusiven Schule zu arbeiten. Um den Vorbereitungsdienst diesbezüglich auf hohem Niveau organisieren zu können, werden für die im Vorbereitungsdienst tätigen Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leiter Fortbildungen zu inklusionspädagogischen Themen angeboten. In den Jahren 2013 und

2014 war „Inklusion“ Leitthema der jährlichen Klausurtagungen aller Seminarleiterinnen und Seminarleiter des Landes.

Durch Teilabordnung von qualifizierten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an die Studienseminare können inklusionspädagogische Themenfelder in den Hauptseminaren aller Studienseminare und in allen Lehrämtern praxisnah dargestellt werden, insbesondere zur Erstellung von individualisierten Förderplänen.

Die Curricula für den Vorbereitungsdienst wurden hinsichtlich der Berücksichtigung inklusionspädagogischer Sachverhalte überarbeitet. Die Konzepte für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst berücksichtigen die inklusionspädagogische Schwerpunktbildung im Lehramtsstudium für die Primarstufe und schließen damit an die erste Ausbildungsphase an (vgl. Kap. 10.1.1).

Diesbezügliche Schwerpunkte in der Seminarausbildung sind:

- die Arbeit an der Einstellung und Haltung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer zur Inklusion an der Schule,
- die Arbeit an der diagnostischen Kompetenz, der Sachkompetenz und der didaktischen Kompetenz der LAK als Grundlage der Aufbereitung des Lerngegenstandes entsprechend den Lernvoraussetzungen,
- die Gestaltung von Lernarrangements, die heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigen und allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Lernangebot ermöglichen,
- die Arbeit an der Klassenführungskompetenz der LAK, um eine aktive und intensive Auseinandersetzung aller Schülerinnen und Schüler mit dem Lerngegenstand zu ermöglichen,
- Team-Teaching als Unterrichtsform sowie Arbeit in kooperativen Lernformen in der Ausbildung.

Die Ergebnisse aus der Kooperation zwischen den für den Vorbereitungsdienst zuständigen Landesbehörden und der Universität Potsdam sowie aus der Arbeit in der Projektgruppe „Inklusion“ werden zusammengefasst, um weitere Schritte für die Ausbildung der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten und die Qualifizierung der Seminarleiterinnen und -leiter zu entwickeln.

10.2 Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften

Die Fortbildung der Lehrkräfte und Personen anderer Professionen in der Schule hat für die schulische Qualitätsentwicklung eine kaum zu überschätzende Bedeutung. Dies gilt umso mehr für Themen, in denen ein grundlegender Wandel der Auffassungen eingetreten ist, wie dies für das gemeinsame Lernen überwiegend anzunehmen ist. Das Land Brandenburg hat daher mit Beginn des Pilotprojektes Inklusive Grundschule ein breit angelegtes Fortbildungsprogramm für alle beteiligten Schulen gestartet. Dies wird für die jetzt neu einbezogenen Schulen planmäßig ausgebaut. Dabei werden Zielsetzungen des gemeinsamen Lernens mit anderen fachlichen Schwerpunkten verbunden oder in diese integriert. Das ist auch hinsichtlich inklusionspädagogischer Grundsätze geboten, die sich in der Integration des Bildungsgangs der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ in dem neuen allgemeinverbindlichen Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 widerspiegeln. Im Rahmen der Unterstützung und Begleitung aller Schulen bei der Implementierung dieses Rahmenlehrplans wird diese Verschränkung der Themen Rahmenlehrplaneinführung und gemeinsames Lernen bereits angewandt.

Die Fortbildungsangebote werden im Vergleich zum Pilotprojekt Inklusive Grundschule (PInG) qualitativ

und quantitativ so modifiziert, dass neben einem Basisangebot für alle Schulen mehr Raum entsteht für Themen und Angebote, die durch die einzelnen Schulen unter Berücksichtigung der Schwerpunkte des eigenen Schulprogramms sowie der regionalen Besonderheiten gewählt werden. Damit werden Erfahrungen im Pilotprojekt PInG und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung dazu (Anlage 2) sowie die fortgeschrittene allgemeine Entwicklung und die Spezifik der Sekundarstufe I-Schulen mit deren umfangreicher Erfahrung im gemeinsamen Unterricht berücksichtigt.

Die jährlich neu teilnehmenden Schulen erhalten zunächst eine vom Land fachlich gesteuerte Basisfortbildung und können anschließend selbst entscheiden, zu welchen weiteren Themen für die konkrete Arbeit an der eigenen Schule eine besondere Beratung und Unterstützung erforderlich sind.
Darüber hinaus wird es weitere spezielle Angebote der BUSS-Agenturen, auch durch Einbeziehung externen Sachverstandes zu besonders relevanten Themen (Umgang mit schwierigen Schülern, didaktisches Training, Diagnostik usw.) geben. Die konkreten Inhalte werden direkt zwischen den Schulen und den BUSS-Agenturen abgestimmt und nach Möglichkeit für alle interessierten Schulen einer Region durchgeführt.

Bei der Konzeption und Umsetzung der Basisfortbildung werden die Ergebnisse aus dem Pilotprojekt PInG insbesondere zu Inhalt, Umfang und zur Verbindlichkeit der Teilnahme zu den einzelnen Fortbildungsmodulen berücksichtigt. Dabei wird nach Zielgruppen (Schulleitungen, Lehrkräfte, Personal anderer Professionen) und jeweiligem Stand der Schulentwicklung unterschieden. Fortbildungsinhalte, die aus der Praxis nachgefragt wurden, werden ergänzt (z.B. Inhalte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, auf die Fachlichkeit orientierte Fortbildung sowie alle mit der Implementierung des neuen Rahmenlehrplans im Zusammenhang stehenden Fragen – jeweils im Kontext zunehmender Heterogenität der Lerngruppen).

10.2.1 Zeitlicher Verlauf, Auswirkungen

Das LISUM hat das Curriculums der Fortbildung im Pilotprojekt PInG für eine neue Basisfortbildung überarbeitet und mit der Entwicklung eines Konzepts zur Qualifizierung der Schulleitungen und dem Entwurf geeigneter Fortbildungsformate zur Umsetzung unter Berücksichtigung der Eckwerte (Anzahl der Schulen, zeitlicher Rahmen) beauftragt. Dabei werden auch mögliche Unterschiede zwischen den Schulformen sowohl inhaltlich als auch organisatorisch berücksichtigt.

Aufgrund der bei den Grund- und Förderschulen vorhandenen Netzwerkstruktur bietet sich die Arbeit in Schulgruppen an. Bei den weiterführenden Schulen ist schon aus Kapazitätsgründen ebenfalls die Organisation in Schulgruppen gegenüber der schulinternen Lehrkräftefortbildung (mit auf die Einzelschule bezogener Organisation) als Fortbildungsformat zu favorisieren.

Zeitlich vorgeschaltet oder spätestens gleichzeitig zur Basisqualifizierung erhalten die Schulleiterinnen und Schulleiter der betreuten ca. 80 Schulen ein eigenständiges Angebot, das ebenfalls zeitlich verkürzt dem bisherigen Angebot für die Schulleiterinnen und Schulleiter der Pilotschulen entspricht, wodurch sie mit dem notwendigen Basiswissen versorgt und hinsichtlich der Prozesssteuerung beraten werden.

Aufgrund der jährlichen Zunahme um ca. 80 Schulen ist es erforderlich, die Basisqualifizierung, durch die der erhebliche Teil der Beraterkapazität gebunden wird, bezogen auf die einzelne Schule innerhalb eines Jahres durchzuführen, weil die vorhandene Kapazität für mehrere parallele Durchgänge zu je 80

Schulen nicht ausreichen würde.

Pro Schuljahr sind die ca. 80 aufzunehmenden Schulen entsprechend den festgelegten Eckwerten zu betreuen. Dies bedeutet, dass durchschnittlich ca. 900 Grundschullehrkräfte und 930 Lehrkräfte der weiterführenden Schulen die Basisqualifizierung in einem Umfang von voraussichtlich 40 Stunden erhalten. Diese werden als Pflicht- und Zusatzmodule in unterschiedlichen Formaten (Schulgruppentreffen halb- und ganztags, SchiLF-Studientag und SchiLF halbtags) angeboten. Auf dieser Grundlage nimmt jede Lehrkraft an ca. 7 Veranstaltungen zur Basisqualifizierung und zu weiteren zusätzlichen Einzelveranstaltungen teil. Aufgrund der großen Anzahl der Lehrkräfte müssen je nach Schulgruppengröße die Veranstaltungen zu einem Thema mehrfach angeboten werden (zusätzlicher Aufwand für die Tandems).

10.2.2 Kosten

Eine belastbare Kostenschätzung ist aufgrund der Erfahrungen aus dem Pilotprojekt Inklusive Grundschule nur schwer möglich, da hier die jährlichen Kosten extrem geschwankt haben. Es wird deshalb auf bewährte allgemeine Grundannahmen bei modularen Fortbildungskonzepten zurückgegriffen. Für die Basisqualifizierung entstehen keine zusätzlichen Dozentenkosten, da (wie bisher) Beraterinnen und Berater des BUSS eingesetzt werden. Somit beschränken sich die Kosten auf die erstattungsfähigen Reisekosten der teilnehmenden Lehrkräfte sowie der Beraterinnen und Berater, die wesentlich durch die Anzahl der Veranstaltungen bestimmt werden.

Flankiert wird die Basisqualifizierung durch die oben bereits genannten zusätzlichen zentralen und regionalen Einzelveranstaltungen, die durch die BUSS-Agenturen und zu einem großen Anteil auch durch externe Expertinnen und Experten angeboten werden. Hier entstehen neben den Reisekosten der Teilnehmenden entsprechende Dozentenkosten (Honorar und Reisekosten).

Somit kommt es zu Gesamtkosten von ca. 285.000 Euro im ersten Jahr. Diese Kosten entstehen auch in jedem weiteren Jahr und müssen ergänzt werden um Kosten für die mögliche weitere Begleitung der Schulen der jeweiligen Vorjahre.

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Haushaltsansätze für Fortbildung in Titelgruppe 90 des Einzelplans 05 für die unter der Steuerung des MBJS durchzuführende Basisqualifizierung sowie die weitere Beratung und Unterstützung im Rahmen des BUSS unter ansonsten gleichen Bedingungen ausreichen.

Auch wenn die Durchführung der erforderlichen Basisqualifizierung und weiteren Beratung und Unterstützung der Schulen mit den vorhandenen eigenen Ressourcen erfolgen kann, wird diese Aufgabe einen Schwerpunkt der Tätigkeit der BUSS-Agenturen darstellen und die Möglichkeit, weitere Angebote zu entwickeln und zu unterbreiten, entsprechend beschränken.

10.2.3 Inklusionspädagogische Fortbildung für Lehrkräfte an OSZ

Grundsätzlich gelten für die inklusionspädagogische Fortbildung von Lehrkräften an Oberstufenzentren vergleichbare Bedingungen wie für Lehrkräfte an anderen allgemeinen Schulen (der Primar- und der Sekundarstufe I). Konkrete Planungen erfolgen rechtzeitig zur Umsetzung des Ausbaus der sonderpädagogischen Fachkompetenz an OSZ gemäß Kap. 7.

10.2.4 Gewinnung und Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern (BUSS)

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die Beratung und Unterstützung der Schulen im Rahmen des Konzeptes zum gemeinsamen Lernen mit den vorhandenen Kapazitäten an Beraterinnen und Beratern (BUSS) mit dem Schwerpunkt Inklusion und weiteren Beraterinnen und Beratern mit besonderen Kenntnissen in der Schulentwicklungs- und Prozessberatung durchgeführt werden kann.
Die Qualifizierung der Lehrkräfte an den ca. 80 jährlich neu einbezogenen Schulen ist voraussichtlich mit den entsprechenden Kapazitäten, wie sie für die Beratung und Unterstützung der Schulen im Pilotprojekt Inklusive Grundschule (PInG) bereitgestellt wurden, realisierbar.

Bis zum Beginn der Umsetzung werden dafür infrage kommende Beraterinnen und Berater aus dem BUSS identifiziert, beauftragt und zum modifizierten Curriculum in geeigneter Form qualifiziert werden. Darin liegt angesichts der mindestens bis zum Sommer 2017 dauernden intensiven Phase der Unterstützung der Schulen bei der Implementierung des neuen Rahmenlehrplans die eigentliche Herausforderung. Es werden zeitliche Kapazitäten der Vorbereitung der Beraterinnen und Berater aus dem BUSS auf die neue Aufgabe geschaffen werden. Dies wird bei der Einsatzplanung der BUSS-Agenturen für die Beraterinnen und Berater spätestens für das 2. Schulhalbjahr 2016/2017 zu beachten sein.

10.2.5 Weitere Fortbildungsangebote

Das Land beabsichtigt, sonderpädagogische Fortbildung, insbesondere in den Förderschwerpunkten KSeHG(A) ggf. auch länderübergreifend, für Lehrkräfte des Landes nachfragebezogen anzubieten.

In den nächsten zwei Jahren soll ein Konzept für die Qualifizierung des sonstigen pädagogischen Personals erarbeitet und erprobt werden.

11. Schulträgeraufgaben

Die Schulträger haben unverzichtbare Aufgaben bei der Gewährleistung hochwertiger Schulangebote. Die Landesregierung unterstützt sie bei der Gestaltung von Schulen für gemeinsames Lernen.

11.1 Schulentwicklungsplanung

Die kommunalen Schulträger im Land Brandenburg haben sich bereits in der Vergangenheit intensiv mit den Fragen des Entwicklungsprozesses zu inklusiven Strukturen im Schulwesen befasst. Daran soll mit einem moderierten „Werkstatt-Prozess“ angeknüpft werden, in dem die Träger der Schulentwicklungsplanung und das MBJS gemeinsam die längerfristige, schulentwicklungsplanerische Perspektive der einzelnen Regionen entwickeln. Seitens des Landes werden vorbereitend dazu regionalisierte Daten und Prognosen für die schulentwicklungsplanerische Entwicklung der Regionen entwickelt und in den Dialog eingebracht. Das Ziel ist es, so die Vorbereitung von Entscheidungen im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung zu unterstützen.

Das MBJS wird den Schulträgern ab dem Schuljahr 2016/2017 mit einem pädagogisch und schulent-

wicklungsplanerisch qualifizierten Team zur Beratung im Hinblick auf die langfristige Schulentwicklungsplanung insbesondere für Förderschulen und Förderklassen im Dialog zur Verfügung stehen. Erfahrungen aus dem Land Thüringen in einem vergleichbaren Prozess werden herangezogen (vergleiche den Thüringer „Entwicklungsplan Inklusion“ [11]).

Das Ziel ist es, über den gesetzlichen Planungshorizont von fünf Jahren hinausgehende Abstimmungen mit und zwischen den Schulträgern zu organisieren. Bevorzugt sind die für die Einrichtung von Förderschulangeboten verpflichteten kreislichen Schulträger einzubeziehen. Dabei stehen die allgemeinen Schulangebote sowie die wohnungsnahe schulische Versorgung in den verschiedenen Förderschwerpunkten im Mittelpunkt (s.a. Kap. 6). Wegen der mit diesem Prozess verbundenen hohen Erwartungen, die vom Zeithorizont über die gesetzliche Pflicht der Träger der Schulentwicklungsplanung (5 Jahre) hinausreichen, sollte dieser Prozess mit den daran interessierten Schulträgern beginnen und schrittweise landesweit weitergeführt werden.

11.2 Räumliche Ausstattung

Der Wandel pädagogischer Leitbilder hin zu einem individualisierten Lernen ändert die Anforderungen an die räumliche Ausgestaltung von Schulen unter i.e.S. pädagogischen Gesichtspunkten. Zusätzlich gewinnt die Herstellung von umfassender Barrierefreiheit zunehmend verbindlichen Charakter (vgl. Kap. 2.4.2). In diesem Sinne ist es regelmäßig Aufgabe des Schulträgers, spezifische Raumprogramme für die jeweilige schulische Situation vor Ort unter Herstellung von Barrierefreiheit als Teil einer kommunalen Bildungslandschaft zu entwickeln. Die Raumprogramm-Empfehlungen des MBJS geben hierfür sachdienliche Hinweise. An Schwerpunktschulen (Kap. 6.) kann darüber hinaus Raumbedarf für z.B. therapeutische oder medizinische Zwecke existieren, um den Besonderheiten spezifischen Unterstützungsbedarfs von Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können.

Mit Blick auf die Entwicklung pädagogischer Leitbilder plant das MBJS die Überarbeitung der Raumprogrammempfehlungen, um diese Anforderungen auch in den Planungshilfen für Schulträger abzubilden. Das Ziel ist, eine Planungsempfehlung zur Verfügung zu stellen, die dem Schulträger in seiner Verantwortung für die äußeren Schulangelegenheiten eine bestmögliche Gestaltung der schulischen Anlagen unter Berücksichtigung von Ganztagsbetreuung, gemeinsamem Lernen und Teamarbeit im Lehrerkollegium bei gleichzeitiger Anpassung an die lokalen Gegebenheiten ermöglicht. Vorhandene Empfehlungen zur Gestaltung von Schulgebäuden, wie z.B. der Montag-Stiftungen ([15]), finden ergänzend Berücksichtigung im Beratungsprozess mit den Schulträgern.

Derzeit besteht im Land Brandenburg die Möglichkeit, gemäß Rahmenrichtlinie des Ministeriums der Finanzen zur Umsetzung des Kommunalen Infrastrukturprogrammes 2016 – 2019 (KIP-Richtlinie) vom 15. Dezember 2015 ([16]) auch im Bildungsbereich Förderungen zu beantragen (Anlage 1 der KIP-Richtlinie). Hierbei handelt es sich um die mögliche Förderung von notwendigen Bau- und Ausstattungsinvestitionen für besondere bildungspolitische Schwerpunktmaßnahmen an Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Insgesamt werden hierfür über vier Jahre hinweg 80 Mio. Euro zur Verfügung gestellt. Die Förderung beschränkt sich jedoch auf den Schulbereich.
Sofern bauliche Maßnahmen vorgenommen werden sollen, könnten diese unter bestimmten Voraussetzungen in diesem Rahmen gefördert werden. Die möglichen Fördergegenstände sind unter Nummer 2 der Anlage 1 zur KIP-Richtlinie aufgeführt. Unter anderem können notwendige Bau- und Ausstattungsinvestitionen zur Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts gemäß § 29 Abs. 2 BbgSchulG geför-

dert werden. Hierbei sind insbesondere Maßnahmen zur Herstellung von Barrierefreiheit, entsprechende Aus- und Umbaumaßnahmen im Innen- und Außenbereich der Schule, konzeptionell begründete Raumprogramme sowie Ausstattungsinvestitionen zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf förderfähig. Für den Fall, dass ein Neu- oder Erweiterungsbau für die Schule vorgesehen ist, könnte eine Förderung für spezifische Bauabschnitte, die der Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts dienen, erfolgen.

Zur Unterstützung der Schulträger besteht außerdem in der Förderperiode 2014 – 2020 der EU-Strukturfonds ein Investitionsförderprogramm „Inklusive Schule". In der laufenden Förderperiode können daraus 30 Mio. Euro für modellhafte inklusive Vorhaben im Rahmen des Stadt-Umland-Wettbewerbs ausgereicht werden.

11.3 Sächliche Ausstattung

Für Schülerinnen und Schüler mit erheblichen motorischen oder sensorischen Einschränkungen ist ggf. eine besondere Ausstattung notwendig, die nicht an jeder Schule vorgehalten werden kann. Das Konzept der Schwerpunktschulen (vgl. Kap. 6.) schafft durch die angestrebte Konzentration sonderpädagogischer Angebote Entlastung für die Schulträger. Sie realisieren eine angemessene Ausstattung an Schwerpunktschulen und müssen in der Folge nicht alle Schulen entsprechend ausstatten, um den Anforderungen der UN-BRK zu entsprechen.

12. Schulen in freier Trägerschaft

Die Schulen in freier Trägerschaft erfüllen eine wichtige Aufgabe im Schulsystem des Landes Brandenburg. Diese Schulen sind zugleich an der Entwicklung inklusiver Schulangebote intensiv beteiligt. So waren im Pilotprojekt Inklusive Grundschule auch Schulen in freier Trägerschaft assoziiert.
Gleichwohl bestehen zum Teil erhebliche Unterschiede zu Schulen in öffentlicher Trägerschaft, die einer unmittelbaren Übertragung der vorstehenden Prinzipien und Maßnahmen auf die Schulen in freier Trägerschaft entgegenstehen. Die Auswirkungen der im vorliegenden Konzept dargestellten Entwicklung des gemeinsamen Lernens auf Schulen in freier Trägerschaft, insbesondere auf die Ersatzschulzuschussverordnung (ESZV), werden gesondert beschrieben.

13. Gesamtübersicht Ressourcenbedarf

Nachfolgend wird der Ressourcenbedarf beschrieben und für die ersten beiden Schuljahre der Einführung konkret errechnet.

13.1 Grundlagen des Ressourcenbedarfs

Wie auch im Rahmen des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule" (PInG) berücksichtigt, ist davon auszugehen, dass bezogen auf die Gesamtschülerzahl für 5 % der Schülerinnen und Schüler ein Förderbedarf in den Förderschwerpunkten „Lernen", „Sprache" und „Emotionale und soziale Entwicklung" (LES) besteht. Um den Bedarf für sonstige individuelle Förderung sowie Teilleistungsstörungen mit zu erfas-

sen, wird von einem Anteil von 6 % der Gesamtschülerzahl ausgegangen, für den dieser Ressourcenbedarf besteht.
Wie erläutert, zeigen die Erfahrungen mit dem Pilotprojekt (PInG) darüber hinaus, dass Schulen, die das gemeinsame Lernen praktizieren, im Durchschnitt pro Schülerin und Schüler mit den genannten Förderbedarfen 4 Lehrerwochenstunden (LWS) benötigen. Dies ist der Brutto-Bedarf; das heißt, er berücksichtigt nicht, ob den am gemeinsamen Lernen teilnehmenden Schulen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler wegen ihres individuellen Förderbedarfs oder aus anderen Gründen in der Vergangenheit bereits zusätzliche LWS zur Verfügung gestellt wurden. Diese wären vom Brutto-Bedarf bei der konkreten Berechnung des Ressourcenbedarfs einer teilnehmenden Schule abzuziehen.

Der Brutto-Bedarf berücksichtigt nicht eventuell eintretende Auswirkungen auf die Klassenbildung. Steigt die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Grundschulen, Oberschulen und Gesamtschulen infolge der Teilnahme am gemeinsamen Lernen oder im Zuge der Veränderung des Schulnetzes, wie z.B. die Bildung eines Schulzentrums, kann die Klassenbildung einfacher werden, weil erfahrungsgemäß Schulen und Schulzentren mit höheren Schülerzahlen weniger Probleme haben, die Frequenzrichtwerte zur Klassenbildung gemäß der Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation (VV-Unterrichtsorganisation) einzuhalten. Dies ist von großer Bedeutung, weil die jeweiligen Frequenzrichtwerte wegen des gemeinsamen Lernens möglichst eingehalten werden sollen. Dieser Chance steht aber auch das Risiko gegenüber, dass es zur Bildung sogenannter unterfrequenter Klassen kommen kann. Es ist nicht ausgeschlossen und wurde auch im Rahmen der Bedarfsberechnungen für PInG einbezogen, dass die Bildung zusätzlicher Klassen erforderlich werden kann, bei denen Klassengrößen deutlich unterhalb des Frequenzrichtwerts gemäß VV Unterrichtorganisation liegen können. Insgesamt lässt sich aber weder die Chance für eine effizientere Klassenbildung noch das Risiko für eine Zunahme unterfrequenter Klassen konkret abschätzen. Es ist vielmehr von der These auszugehen, dass sich Chancen und Risiken die Waage halten, so dass zumindest gegenwärtig kein zusätzlicher VZE-Bedarf pauschal unterstellt werden darf. Zeigt sich in den ersten beiden Jahren der Umsetzung, dass die Chancen oder die Risiken überwogen haben, wird eine Anpassung des Ressourcenbedarfs für die Folgejahre geboten sein.

Eine Veränderung des Raum- und Sachmittelbedarfs der Schulen, die am gemeinsamen Lernen teilnehmen, ist nicht anzunehmen, da zu den erfassten Förderschwerpunkten nicht solche gehören, die körperliche Einschränkungen betreffen („körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören“). Gleichwohl sollen zur Abdeckung eventuell entstehender Investitionsbedarfe der Schulträger auch hier die Fördermöglichkeiten gemäß der Rahmenrichtlinie des Ministeriums der Finanzen zur Umsetzung des Kommunalen Infrastrukturprogramms 2016-2019 (KIP-Richtlinie) vorrangig genutzt werden können. Ein darüber hinausgehender konnexitätsbedingter Zusatzbedarf der Schulträger ist nicht absehbar. Steigen die Schülerzahlen an Schulen, die am gemeinsamen Lernen teilnehmen, ist dies keine Standardveränderung, sondern ein normaler Vorgang, der auch im Zuge des demografischen Wandels auftritt.

Das gemeinsame Lernen wird an den öffentlichen Schulen im Land Brandenburg eingeführt. Sollten die Schulen in freier Trägerschaft nachziehen, wird sich die Frage stellen, ob eine Anpassung der Betriebskostenzuschüsse vom Land erforderlich ist. Dagegen spricht, dass die Einführung des gemeinsamen Lernens freiwillig erfolgt. Es wird kein neuer verpflichtender Standard an den öffentlichen Schulen eingeführt, insbesondere bleiben die Frequenzrichtwerte für Klassengrößen gemäß der VV-

Unterrichtsorganisation unverändert. Die Frequenzrichtwerte für Klassengrößen sind ein wesentlicher Faktor zur Berechnung der Höhe der Betriebskostenzuschüsse.

Der Ressourcenbedarf für die Einführung des gemeinsamen Lernens konzentriert sich folglich allein auf die landesseitige Bereitstellung von 4 LWS für 6% aller Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I der öffentlichen Schulen, die am gemeinsamen Lernen teilnehmen.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Quote von 6 % aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I selbstverständlich auch die Gymnasien mit erfasst. Praktisch ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit den erfassten Förderschwerpunkten an den Gymnasien in der Sekundarstufe I jedoch sehr viel geringer. Sie liegt bei rund 0,2 %. Hingegen kann die Quote an den Oberschulen auf ca. 12 % ansteigen. Dies wird bei der praktischen Zuweisung der VZE-Ausstattung an die Schulen durch die staatlichen Schulämter zu beachten sein.

Schließlich ist im Hinblick auf die nachfolgende Beschreibung und Berechnung des Ressourcenbedarfs der teilnehmenden Schulen darauf hinzuweisen, dass aus Gründen der Vereinfachung hier nur von „Lehrer"-Wochenstunden gesprochen wird. Tatsächlich ist aber vorgesehen, dass ca. ein Sechstel des LWS-Bedarfs durch pädagogische Unterrichtshelfer (PUH) abgedeckt wird. Für diese Beschäftigtengruppe fallen geringere Personalausgaben an.

13.2 Bedarf der teilnehmenden Schulen

Der Ressourcenbedarf kann nur bezogen auf die konkret teilnehmenden Schulen ermittelt und berechnet werden. Zwar wäre es möglich, den Brutto-Gesamtbedarf für die Einführung des gemeinsamen Lernens durch einfache Multiplikation zu ermitteln. Dieser Brutto-Gesamtbedarf spiegelt aber nicht den tatsächlichen Ressourcenbedarf wider, weil das in Abzug zu bringenden VZE-Volumen dabei nicht berücksichtigt wäre. Die Ermittlung des Netto-Gesamtbedarfs ist wiederum zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht belastbar möglich, weil erhebliche Unsicherheiten bestehen, in welcher Höhe Abzüge vom Bruttobedarf gerechtfertigt sind. Diesen Untersicherheiten liegen im Wesentlichen folgende drei sachliche Aspekte zugrunde:

1) Die Schulen sollen selbst entscheiden können, ob sie am gemeinsamen Lernen teilnehmen wollen (Prinzip der Freiwilligkeit). Zwar zielt dieses Konzept darauf ab, eine möglichst breite Wirkung zu erzielen. Idealer Weise würde sie sich darin zeigen, dass binnen 6 Jahren alle Grundschulen, Oberschulen und Gesamtschulen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I das gemeinsame Lernen einführen. Es wäre aber nicht seriös, dieses Ziel als Grundlage einer Gesamtbedarfsberechnung gleichsam „automatisch" zugrunde zu legen, weil es das Prinzip der Freiwilligkeit praktisch aushöhlen würde. Dies gilt ebenso für die Annahme, dass alle gegenwärtig als möglich erscheinenden Schulzentren binnen 6 Jahren gegründet und am gemeinsamen Lernen teilnehmen werden. Auf eine solche Festlegung soll auch mit Rücksicht auf die Entscheidungskompetenz der Schulträger als Bestandteil des kommunalen Selbstverwaltungsrechts verzichtet werden.

2) Das Wahlrecht der Eltern bleibt erhalten. Dies bedeutet, dass Eltern auch künftig entscheiden können, ob ihr Kind eine Förderschule besuchen soll oder am gemeinsamen Lernen teilnimmt. Folglich kann gegenwärtig nicht abgeschätzt werden, wie sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler an den Förderschulen LES entwickeln wird. Damit ist auch unklar, in welcher Höhe geringere VZE-Bedarfe an diesen Förderschulen entstehen, die zur Deckung des Ressourcenbedarf für

das gemeinsame Lernen an den Grundschulen, den Oberschulen, den Gesamtschulen und den Schulzentren beitragen könnten.

3) Die Schließung von Förderschulen ist nicht Gegenstand dieses Konzepts. Zwar ist anzunehmen, dass die Einführung des gemeinsamen Lernens Auswirkungen auf das Förderschulsystem haben wird. Es ist zugleich gewünscht, dass Förderschulen und allgemeine Schulen wechselseitig vom vorhandenen Erfahrungsschatz profitieren. Es ist aber gegenwärtig nicht abzusehen, inwieweit dies zur Fortentwicklung des Schulnetzes führen wird und zu welchem Zeitpunkt diese eintreten könnte. Das macht es praktisch unmöglich, die sinkenden VZE-Bedarfe an den Förderschulen abzuschätzen, die in die Bedarfsdeckung des gemeinsamen Lernens einzubeziehen wären.

Da aber schon allein aus haushaltswirtschaftlichen Gründen die Notwendigkeit besteht, den Ressourcenbedarf zumindest für die jeweils anstehenden Haushaltsjahre in voraus zu berechnen, bietet es sich an, schrittweise den Bedarf zu berechnen und jeweils im Rahmen des Haushaltsaufstellungsverfahrens eine Ressourcenbedarfsüberprüfung durchzuführen. Eine solche Vorgehensweise ist mit dem Vorteil verbunden, dass die VZE-Planzahl nicht langfristig unangemessen hoch ist, wenn sich herausstellt, dass der Bedarf geringer als erwartet ausfällt. Dies kann eintreten,

- wenn weniger Schulen teilnehmen als geplant oder
- die Schülerzahlen an den Förderschulen schneller sinken als erwartet, weil bei den Eltern das gemeinsame Lernen eine breite Akzeptanz findet.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass im Rahmen der jeweiligen Haushaltsaufstellungsverfahren jeweils aktuelle Daten der Schülermodellrechnung für das Land verwendet werden. Die Schülermodellrechnung zeigt auch, wie die Entwicklung der Schülerzahlen an den Förderschulen voraussichtlich in den Folgejahren verlaufen wird. Sie berücksichtigt insoweit die in den Vorjahren beobachteten Einschulungen und Übergänge zwischen den Schulformen und führen auf dieser Basis zu Annahmen für die Folgejahre.

13.3 Bedarf für die ersten beiden Jahre der Umsetzung

Unter Berücksichtigung der geschilderten Faktoren lässt sich für die ersten beiden Jahre der Umsetzung folgender dargestellter Bedarf errechnen.

13.3.1 Zahl der teilnehmenden Schulen

Aus administrativen Gründen ist es geboten, die Einführung des gemeinsamen Lernens auf einen Zeitraum von mindestens 6 Jahren zu erstrecken. Sowohl die Schulträger, die 18 Schulverwaltungsämter der Landkreise und kreisfreien Städte als auch die vier staatlichen Schulämter und die oberste Schulaufsicht könnten schnell überfordert sein, wenn binnen eines schmalen Zeitfensters 334 Grundschulen (ohne PInG-Schulen), 118 Oberschulen und 21 Gesamtschulen die Möglichkeit erhalten sollten, das gemeinsame Lernen einzuführen.
Ebenso ist die Erhöhung der Zahl von 35 Schulzentren mit einem nicht unerheblichen administrativen Aufwand verbunden, insbesondere unter gleichzeitiger Einführung des gemeinsamen Lernens, was es geboten erscheinen lässt, gegenwärtig von einem Zeitraum von mindestens sechs Jahren auszugehen. Dieser Zeitraum bietet auch die Chance, den Ressourcenbedarf im Laufe des Einführungsprozesses zu überprüfen und führt zu einer Streckung der finanziellen Auswirkungen.

In den beiden ersten Jahren der Umsetzung sollen jeweils

- bis zu 55 Grundschulen,
- bis zu 20 Oberschulen und
- bis zu 6 Gesamtschulen

die Möglichkeit bekommen, das gemeinsame Lernen einzuführen. Schulzentren werden hier vorrangig einbezogen. Die Festlegung der Zahl berücksichtigt den administrativen Einführungsaufwand und orientiert sich am Idealziel, nach 6 Jahren den Einführungsprozess abschließen zu können.

13.3.2 VZE-Bedarf der teilnehmenden Schulen

Die einzelnen Schulen im Land Brandenburg weisen sehr unterschiedliche Schülerzahlen auf. Es ist deshalb von einer durchschnittlichen Schülerzahl auszugehen. Diese durchschnittliche Schülerzahl ist wiederum dadurch zu ermitteln, dass die aktuelle Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler in den Primarstufen und in der Sekundarstufe I dieser Schulen durch die Zahl der Schulen geteilt wird.

Bei der Ermittlung des VZE-Bedarfs wird sodann davon ausgegangen, dass landesseitig eine Ausstattung von 4 LWS

- für die Primarstufe für je 6 % der Schülerinnen und Schüler,
- für die Sekundarstufe I der Oberschulen für je 12 % der Schülerinnen und Schüler und
- für die Sekundarstufe I der Gesamtschulen für je 6 % der Schülerinnen und Schüler

gewährt wird.

Da dieser VZE-Bedarf den Brutto-Bedarf darstellt, sind von ihm die LWS abzuziehen, die den einzubeziehenden Schulen bereits jetzt für Schülerinnen und Schüler mit den förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfen gemäß VV Unterrichtsorganisation zur Verfügung gestellt werden. Diese sind vom Bruttobedarf abzuziehen, weil andernfalls eine Doppelausstattung vorläge. Es zeigt sich folgendes Bild für die beiden ersten Jahre der Umsetzung:

Jahr der Einführung	Anzahl der zusätzlich zu den PInG-Schulen teilnehmenden Schulen	VZE
1. Jahr	81	231
2. Jahr	162	432

In der oben angegebenen Anzahl der VZE ist auch der Bedarf für die Überführung der Grundschulen aus dem PInG-Projekt enthalten. Die benötigten VZE werden – vorbehaltlich der Entscheidung des Gesetzgebers – im Haushaltsplan 2017/2018 berücksichtigt.

13.3.3 Sinkende VZE-Bedarfe an Förderschulen

Der ermittelte Ressourcenbedarf für die ersten beiden Einführungsjahre wäre grundsätzlich auch mit VZE-Kapazitäten abzudecken, die an Schulen mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten LES in diesen Jahren nicht mehr benötigt werden, weil dort die Schülerzahl infolge der Einführung des gemeinsamen Lernens sinkt. Allerdings ist für die ersten beiden Jahre der Umsetzung nicht damit zu rechnen, dass es nennenswerte Veränderungen bei der Schülerzahl dieser Förderschulen gibt. Zwar ist die Förderschulquote bezogen auf die Förderschwerpunkte LES in den letzten zehn Jahren – also maßgeblich in der Laufzeit von PInG – um ca. ein Drittel gesunken, aber dieser Effekt kann naturgemäß nur nachlaufend im Verhältnis zum Ausbau des gemeinsamen Lernens erwartet werden.

13.3.4 Überführung der PING-Schulen

Unabhängig vom Zeitpunkt der Umstellung für die Grundschulen, die am PING-Projekt teilgenommen haben, ist hierfür nur ein geringerer weiterer Bedarf von 29 VZE gegeben, da diese Schulen bereits den damit verbundenen Ressourcenbedarf erhalten haben.

13.4 Haushalt und Umsetzung

13.4.1 Haushaltsveranschlagung

Der Ressourcenbedarf für das gemeinsame Lernen stellt sich im Rahmen der Haushaltsveranschlagung als Bestandteil des VZE-Grundbedarfs dar. Der VZE-Grundbedarf umfasst alle personellen Kapazitäten, die unmittelbar von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler abhängen. Der Grundbedarf „atmet“ mit, d.h., sinkt oder steigt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ändert sich auch der VZE-Grundbedarf.

Wird die jeweils prognostizierte Schülerzahl durch den im Haushaltsplan in den Schulkapiteln veranschlagten Grundbedarf geteilt, ergibt sich die sogenannte Planungs-Schüler/Lehrer-Relation (Planungs-S/L-R). Weil der VZE-Ressourcenbedarf für das gemeinsame Lernen zum „atmenden“ VZE-Bedarf nach Schüler/Lehrer-Relation zu rechnen ist, verbessert die Bereitstellung der Ressourcen für das gemeinsame Lernen automatisch die Planungs-S/L-R.

Die beschriebenen Unsicherheiten, die mit der Berechnung des VZE-Bedarfs der teilnehmenden Schulen für die ersten beiden Einführungsjahre verbunden sind, lassen es sowohl als möglich erscheinen, die Planungs-S/L-R sogleich anzupassen als auch den VZE-Bedarf als absolute Zahl ohne Veränderung der Planungs-S/L-R für die ersten beiden Jahre „vor die Klammer“ zu ziehen. Dies würde dokumentieren, dass der VZE-Bedarf für das gemeinsame Lernen noch nicht dauerhaft gesichert und im Rahmen des Folgehaushalts zu überprüfen ist (vgl. oben).

Da es sich um einen Grundbedarf handelt, ist grundsätzlich davon auszugehen, dass er durch die Bereitstellung von Planstellen abgedeckt werden sollte, auf denen dauerhaft beschäftigte Lehrkräfte und im beschriebenen Umfang sonstiges pädagogisches Personal geführt werden können. Wird jedoch berücksichtigt, dass sich in den Folgejahren zeigen kann, dass bisher im Förderschulkapitel (05 330) veranschlagte Planstellen zur Bedarfsdeckung genutzt werden können, erscheint es nicht als ausgeschlossen, nach den ersten beiden Einführungsjahren – sprich ab dem dritten Schuljahr – den Ressourcenbedarf auch durch Beschäftigungspositionen zu decken.

13.4.2 Haushaltswirtschaft

Im Rahmen der praktischen Umsetzung werden den vier staatlichen Schulämtern künftig die für das gemeinsame Lernen vorgesehenen VZE-Kapazitäten als Bestandteil ihrer Gesamtzuweisung zur Bewirtschaftung zur Verfügung gestellt. Allerdings ist dieser Bestandteil für jedes staatliche Schulamt anhand der einbezogenen Schülerinnen und Schüler gesondert zu berechnen, weil davon auszugehen ist, dass sich die teilnehmenden Schulen und Schulzentren nicht gleichmäßig auf die Schulamtsbezirke verteilen werden.

Die staatlichen Schulämter werden wie auch bei der übrigen LWS-Ausstattung der Schulen die Hauptlast und Verantwortung bei der Verteilung auf die Schulen tragen müssen, denn nur dort kann die beschriebene Individualsteuerung unter Berücksichtigung der örtlichen und faktischen Gegebenheiten geleistet werden. Es ist ausgeschlossen, dass „am grünen Tisch“ im Ministerium eine sachgerechte Aufteilung des Ausstattungsvolumens auf die einzelnen Schulen erfolgen kann.

Zu betonen ist, dass nicht erwartet werden darf, dass jede Schule genau die LWS-Ausstattung für das gemeinsame Lernen erhalten wird, die in diesem Konzept als Mittelwert genannt ist. Dies liegt u.a. an der Ausgleichsnotwendigkeit vor Ort. Zum Beispiel werden aus den im Konzept genannten Gründen nicht die gesamten 4 LWS sogleich für jedes Schuljahr in die Verteilung auf die Schulen einzubeziehen, sondern 0,5 LWS für einen Ausgleichspool vorzusehen sein. Zu zeigen und zu dokumentieren sein wird hingegen, dass im Landesdurchschnitt die im Konzept genannten Kapazitätsziele für das gemeinsame Lernen erreicht werden.

13.5 Bedarf für die einzelnen Maßnahmen

13.5.1 Lerngruppen⁺ und Kooperationsprojekte von Schule und Jugendhilfe

Die Lerngruppen⁺ werden in der Primarstufe zunächst modellhaft erprobt. Eine Kostenaufstellung liegt noch nicht vor und wird im Zuge der Projektentwicklung erstellt.

Ergänzende Angebote im Förderschwerpunkt "emotionale und soziale Entwicklung" werden in der Sekundarstufe I bislang als Kooperationsprojekte von Schule und Jugendhilfe im Rahmen der Umsetzung des Operativen Programms des Europäischen Sozialfonds (ESF) durchgeführt. In Auswertung der modellhaften Erprobung in der Primarstufe sind Konzepte für die Umsetzung in der Sekundarstufe I zu entwickeln. Da diese nicht vor 2020 ansteht, entfällt hier die Angabe möglicher zusätzlicher Kosten.

13.5.2 Sekundarstufe II, beruflich

Die Verbesserung der Ausstattung ist geplant für die zweite Phase der Umsetzung (Entscheidung im Zuge der Evaluation) und kann mit einem weiteren Personalbedarf verbunden sein.

13.5.3 Sonstiges pädagogisches Personal

Für das gemeinsame Lernen wird auch sonstiges pädagogisches Personal eingesetzt werden. Der Bedarf ist bereits im dargestellten VZE-Bedarf enthalten (vgl. Kap. 9.1).

13.5.4 Ganztägige Schulangebote

Die im vorliegenden Konzept angesprochenen Maßnahmen zur Weiterentwicklung ganztägiger Angebote an Schulen (vgl. Kap. 9.2) werden gesondert finanziert und sind daher hier nicht berücksichtigt.

13.5.5 Fortbildung

Als echter Ressourcenbedarf stellt sich darüber hinaus der Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte und des sonstigen pädagogischen Personals dar. Allerdings kann dieser im Rahmen der regelmäßig für die Lehrerfortbildung veranschlagten Ressourcen voll abgedeckt werden, so dass dieser bei der nachfolgenden Berechnung des Ressourcenbedarfs der teilnehmenden Schulen nicht berücksichtigt werden muss. Es wird davon ausgegangen, dass die in dem für Fortbildung vorgesehenen Budget des MBJS in TG 90 geplanten Haushaltsansätze unter ansonsten gleichen Bedingungen neben den weiteren Aufgaben auch für die in Kap. 10.2 vorgesehene Basisqualifizierung und weitere Beratung sowie Unterstützung im Rahmen des BUSS ausreichen (entsprechend der Angabe in Kap. 10.2.2).

14. Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem vorliegenden Konzept schlägt die Landesregierung dem Landtag vor, die notwendigen Grundlagen zu schaffen und innerhalb von sechs Jahren ein System gemeinsamen Lernens in den Schulen im Land Brandenburg landesweit zu etablieren. Das Ziel ist, landesweit optimale Voraussetzungen für wohnungsnahe Unterrichtsangebote im Gemeinsamen Lernen zu schaffen. Dafür werden Maßnahmen in folgenden Bereichen durchgeführt:

Pool-Ausstattung für Grund-, Ober- und Gesamtschulen
Nach Abschluss des Pilotprojektes Inklusive Grundschule (2012/2013 bis 2014/2015) folgt der Ausbau in den Grund-, Ober- und Gesamtschulen sowie im Anschluss an die erste Phase der Umsetzung auch in den beruflichen Schulen als Schulen für gemeinsames Lernen, der so in etwa sechs Schuljahren abgeschlossen sein kann. Durch die Pool-Ausstattung für sonderpädagogische und sonstige individuelle Förderung sowie die Möglichkeit des Einsatzes von sonstigem pädagogischem Personal an allen Schulen für gemeinsames Lernen wird eine stabile Personalausstattung der Schulen gewährleistet. Fortbildung, Schulentwicklung und interne Evaluation sowie Schulvisitation bieten den Rahmen für eine zielgerichtete Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule.

Diagnostik und Förderung, Leistungsbewertung
Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung, Fortbildung, Beratung und Unterstützung in inklusions- und sonderpädagogischen Fragen für Lehrkräfte, aber auch für Eltern und ggf. Personen anderer Professionen in der Schule werden Standard für pädagogische Diagnostik und Förderung. Leistungsbewertung in veränderter Form gibt Auskunft über die Ergebnisse, die in der Schule erreicht wurden.

Besondere Angebote
Wo es nicht möglich ist, wohnungsnahe Unterrichtsangebote im gemeinsamen Lernen in der nächstgelegenen Schule zu schaffen, wird anstelle der bisherigen Konzentration sonderpädagogischer Angebote in Förderschulen die Verbindung von Förderklassen mit schulentwicklungsplanerisch stabilen, allgemeinen Schulen angestrebt; das erfolgt vorrangig an Schwerpunktschulen. Diese werden in der Schulentwicklungsplanung ausgewiesen.

Dazu findet eine vertiefte, datenbasierte Kommunikation zwischen dem Land und den Schulträgern statt, die langfristig verlässliche, konkrete Planungen für die schulische Versorgung *aller* Schülerinnen und Schüler in allen Förderschwerpunkten ermöglicht. Für Schülerinnen und Schüler mit sehr spezifischem Unterstützungsbedarf werden neue Lernformen (Lerngruppen^{+}) mit dem Ziel erprobt, diese anschließend in allen Regionen des Landes zu etablieren.

Überprüfung der Maßnahmen

Im Rahmen einer Evaluation nach dem 2. Jahr der Umsetzung wird zu betrachten sein, wie dieser Ausbau gelingt. Auf dieser Grundlage wird über die weiteren Entwicklungsschritte entschieden werden.

Das Konzept wird dem Landtag mit der Anregung übergeben, haushalterische und gesetzgeberische Entscheidungen zu treffen, um den weiteren Prozess zu unterstützen.

Quellen

[1] Landtag Brandenburg, Beschluss: „Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben“, Drucksache 6/3157-B (17. Dezember 2015), www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de

[2] Landtag Brandenburg, Konzept der Landesregierung: Übergang Schule – Beruf, Drucksache 6/2711 (5. Oktober 2015), www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de

[3] Bericht des wissenschaftlichen Beirates „Inklusive Bildung“ beim MBJS (2014), www.inklusion-brandenburg.de/wissenschaftlicher_beirat.html

[4] Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder: KMK-Dokumentation 210: „Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014“, www.kmk.org/de/dokumentation-und-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html

[5] Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Pilotprojekt Inklusive Grundschule (2015), Langfassung und Zusammenfassung, www.inklusion-brandenburg.de/108.html

[6] Preuss-Lausitz: Gutachten „Brandenburg auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung bis 2020“ (2011); Seite 23 und Seite 25, http://www.gruene-fraktion-brandenburg.de/veranstaltungen/fachgespraech-inklusion-2011

[7] Bericht der Demografie-Kommission an die Landesregierung Brandenburg (2013), www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.309300.de

[8] Landtag Brandenburg, Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren, Drucksache 6/4692 (21.07.2016), https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de

[9] Beschluss der KMK vom 20.10.2011 (Abschnitt I. 1; Seite 3), www.kmk.org >> Beschlüsse und Veröffentlichungen >> Sonderpädagogische Förderung

[10] Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Hirschberg: Behinderung: Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention, in: POSITIONEN, Nr. 4, Seite 1

[11] Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 7 und 24) im Bildungswesen bis 2020, Kap. 4 – Die Regionen Thüringens auf dem Weg zur Inklusion, im www unter: LSV Thüringen: Entwicklungsplan Inklusion

[12] Landesregierung Brandenburg: Eine Bilanz zum Behindertenpolitischen Maßnahmenpaket der Landesregierung (2015), Umsetzung der UN-behindertenrechts-Konvention in Brandenburg: www.masgf.brandenburg.de/cms/detail.php/bb1.c.396109.de

[13] Network of experts in Social Sciences of Education and training - NESSE (Hrsg., im Auftrag der EU): Education and Disability/Special Needs - policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU, Abb. 2.1 und Tabelle 2.1, Seite 15, Abb. 2.5,. Seite 19 (2010) www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1

[14] Amt für Statistik Berlin-Brandenburg: Bevölkerungsprognose (2016), Ergebnisse der 13. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung (2015), nach: Statistisches Bundesamt: Bevölkerung Deutschlands bis 2060, www.statistik-berlin-brandenburg.de

[15] Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Montag Stiftung Urbane Räume (Hrsg.): Schulen planen und bauen – Grundlagen und Prozesse, Berlin (2012), s.a.: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Montag Stiftung Urbane Räume (Hrsg.): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland (2013), www.montag-stiftungen.de

[16] Ministerium der Finanzen (Hrsg.): Rahmenrichtlinie zur Umsetzung des Kommunalen Infrastrukturprogrammes 2016 – 2019 (KIP-Richtlinie) vom 15. Dezember 2015, Ministerium der Finanzen, KIP-Richtlinie

[17] Jakob-Muth-Preis, Preisträger 2011/2012, www.jakobmuthpreis.de/preistraeger/preistraeger-20112012

[18] Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg 3.0, www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.142178.de

[19] Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK); Referentenentwurf, Stand: 20.4.2016

[20] Indikatorenorientiertes Zeugnis (Muster); in: Rundschreiben 6/15 des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, Anlage 2a, http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/rs_6_15

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

		Kapitel
1)	Tab. 1: Entwicklung der Förderquote im Land Brandenburg; zum Vergleich: Ø für Deutschland	2.2.2
2)	Tab. 2: Entwicklung der Förderquote, der Förderschulquote und des Anteils des gemeinsamen Unterrichts seit 1995/96 im Land Brandenburg (in %).	2.2.2
3)	Tab. 3: Entwicklung der Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit förmlich festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf auf Förderschulen und allgemeine Schulen (gemeinsamer Unterricht)	2.2.2
4)	Tab 4: Förderquote, Förderschulquote und GU-Quote im zeitlichen Verlauf für die Förderschwerpunkte LES; zum Vergleich: Ø für Deutschland	2.2.2
5)	Abb. 1: Förderschulquoten und GU-Quoten für die Förderschwerpunkte LES nach Landkreisen und kreisfreien Städten 2015/16	2.2.3
6)	Tabelle 5: Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LES an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht nach Regionalstellen	2.2.3
7)	Abb. 2 a) bis e): Förderschulquote und GU-Quote für die Förderschwerpunkte LES nach Außenstellenbezirken des Landeschulamtes und für das Land Brandenburg ges. 2015/16	2.2.3
8)	Abb. 3: Förderschulen und -klassen (Schulen in öffentlicher Trägerschaft, Schuljahr 2015/16)	2.2.3
9)	Abb. 4: Sonderpädagogen an Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Altersgruppen	2.2.4
10)	Abb. 5: Prognostizierte Bevölkerungspyramide für Brandenburg im Vergleich zu Berlin für das Jahr 2020	2.3
11)	Abb. 6a) und 6b): Förderschulen und Förderklassen im Land Brandenburg, jeweils in öffentlicher Trägerschaft, Schuljahr 2015/16	2.3
12)	Abb. 7: Schulische Bildung als Teil eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses	3.
13)	Tab. 6: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LES Sekundarstufe I (öffentliche Trägerschaft) insgesamt und Anteil an der Gesamtschülerzahl nach Schuljahren	3.2.1
14)	Abb. 8: Übersicht der Standorte von Förderschulen und -klassen in den Förderschwerpunkten LES	4.5
15)	Abb. 9 Hilfen für junge Menschen am 31.12.2013 und 2014 nach Hilfearten und Verwaltungsbezirken (Vollzeitpflege § 33 und Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform § 34), 6 bis unter 16 Jahre	4.5.2
16)	Abb. 10: Kapazitäten der Heimeinrichtungen und sonstigen betreuten Wohnformen im Bundesland Brandenburg	4.5.2
17)	Abb. 11: Übersicht der Standorte von Förderschulen und -klassen in den Förderschwerpunkten KSeHG	5.1
18)	Abb. 12: Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung	8.2.1

Anlagen

Tabelle A-1: Förderquote, Förderschulquote und GU-Quote im zeitlichen Verlauf für den Förderschwerpunkt „Lernen“; zum Vergleich: Ø für Deutschland

FSP „Lernen“		Förderquote	Förderschulquote	GU-Quote
Brandenburg 1995/1996		13.496	12.385	1.111
	%	3,7	3,4	0,3
Brandenburg. 2000/2001		12.128	10.961	1.167
	%	4,1	3,7	0,4
Brandenburg 2005/2006		9.032	8.036	996
	%	4,4	3,9	0,5
Brandenburg 2010/2011		7.621	5.764	1.857
	%	3,9	3,0	1,0
Brandenburg 2014/2015		7.063	4.507	2.556
	%	3,4	2,2	1,2
Brandenburg 2015/2016		7.129	4.330	2.799
	%	3,4	2,1	1,3
Deutschland 2014/2015	%	2,6	1,6	1,0

Tabelle A-2: Förderquote, Förderschulquote und GU-Quote im zeitlichen Verlauf für den Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“; zum Vergleich: Ø für Deutschland

FSP „emot.-soziale Entw.“		Förderquote	Förderschulquote	GU-Quote
Brandenburg 1995/1996		905	457	448
	%	0,2	0,1	0,1
Brandenburg 2000/2001		1.291	484	807
	%	0,4	0,2	0,3
Brandenburg 2005/2006		1.945	505	1.440
	%	0,9	0,2	0,7
Brandenburg 2010/2011		2.664	436	2.228
	%	1,4	0,2	1,1
Brandenburg 2014/2015		2.803	418	2.385
	%	1,4	0,2	1,2
Brandenburg 2015/2016		2.918	405	2.513
	%	1,4	0,2	1,2
Deutschland 2014/2015	%	1,1	0,5	0,6

Tabelle A-3: Förderquote, Förderschulquote und GU-Quote im zeitlichen Verlauf für den Förderschwerpunkt „Sprache“; zum Vergleich: Ø für Deutschland

FSP „Sprache“		Förderquote	Förderschulquote	GU-Quote
Brandenburg 1995/1996		1.239	801	438
	%	0,3	0,2	0,1
Brandenburg 2000/2001		1.456	690	766
	%	0,5	0,2	0,3
Brandenburg 2005/2006		1.631	594	1.037
	%	0,8	0,3	0,5
Brandenburg 2010/2011		1.365	381	984
	%	0,7	0,2	0,5
Brandenburg 2014/2015		990	260	730
	%	0,5	0,1	0,4
Brandenburg 2015/2016		996	217	779
	%	0,5	0,1	0,4
Deutschland 2014/2015	%	0,8	0,4	0,3

Tabelle A-4: Förderquoten, Förderschulquoten und GU-Quoten für die FSP LES nach Landkreisen und kreisfreien Städten 2015/2016

FSP LES		Förderquote	Förderschulquote	GU-Quote
Brandenburg a.d.H.		362	139	223
	%	6,2	2,4	3,8
Cottbus		365	105	260
	%	4,7	1,3	3,3
Frankfurt (Oder)		207	156	51
	%	4,2	3,2	1,0
Potsdam		671	259	412
	%	3,8	1,5	2,3
Barnim		1.040	455	585
	%	7,0	3,1	3,9
Dahme-Spreewald		683	294	389
	%	5,0	2,2	2,9
Elbe-Elster		554	250	304
	%	6,7	3,0	3,7
Havelland		697	227	470
	%	4,9	1,6	3,3
Märkisch-Oderland		955	546	409
	%	6,1	3,5	2,6
Oberhavel		860	297	563
	%	4,7	1,6	3,1
Oberspreewald-Lausitz		358	193	165
	%	4,4	2,4	2,0
Oder-Spree		809	410	399
	%	5,3	2,7	2,6
Ostprignitz-Ruppin		477	270	207
	%	5,8	3,3	2,5
Potsdam-Mittelmark		580	164	416
	%	3,2	0,9	2,3
Prignitz		456	254	202
	%	8,0	4,4	3,5
Spree-Neiße		345	71	274
	%	4,2	0,9	3,3
Teltow-Fläming		685	391	294
	%	5,0	2,8	2,1
Uckermark		939	471	468
	%	9,3	4,6	4,6
Land Brandenburg		11.043	4.952	6.091
	%	5,3	2,4	2,9

Tabelle A-5: Förderquoten, Förderschulquoten und GU-Quoten für die FSP KSeHG nach Landkreisen und kreisfreien Städten 2015/2016

FSP KSeHG		Förderquote	Förderschulquote	GU-Quote
Brandenburg a.d.H.		178	126	52
	%	3,1	2,2	0,9
Cottbus		316	262	54
	%	4,0	3,4	0,7
Frankfurt (Oder)		111	83	28
	%	2,2	1,7	0,6
Potsdam		619	487	132
	%	3,5	2,7	0,7
Barnim		431	307	124
	%	2,9	2,1	0,8
Dahme-Spreewald		320	190	130
	%	2,3	1,4	1,0
Elbe-Elster		218	131	87
	%	2,6	1,6	1,1
Havelland		224	115	109
	%	1,6	0,8	0,8
Märkisch-Oderland		368	265	103
	%	2,4	1,7	0,7
Oberhavel		322	197	125
	%	1,8	1,1	0,7
Oberspreewald-Lausitz		175	116	59
	%	2,2	1,4	0,7
Oder-Spree		547	375	172
	%	3,6	2,5	1,1
Ostprignitz-Ruppin		251	167	84
	%	3,0	2,0	1,0
Potsdam-Mittelmark		343	220	123
	%	1,9	1,2	0,7
Prignitz		194	144	50
	%	3,4	2,5	0,9
Spree-Neiße		202	132	70
	%	2,4	1,6	0,8
Teltow-Fläming		213	128	85
	%	1,5	0,9	0,6
Uckermark		301	197	104
	%	3,0	1,9	1,0
Land Brandenburg		5.333	3.642	1.691
	%	2,6	1,7	0,8