

22.10.2016

Konzept der Landesregierung „Gemeinsames Lernen in der Schule“

Stellungnahme

Diese Stellungnahme bezieht sich auf die Bitten des Referates 32/MBJS, die im Gespräch am 11.10.2016 zwischen dem vds und dem MBJS noch offen gebliebenen Aspekte weiter zu konkretisieren. Wir folgen als Verband dieser Bitte gern, weil verdeutlicht wurde, dass ein gemeinsames Interesse daran besteht, die bisherigen Ausführungen zum Konzept „Gemeinsames Lernen“ kritisch zu reflektieren.

Der Verband Sonderpädagogik begrüßt die Erarbeitung eines Konzepts zum gemeinsamen Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf in Brandenburger Schulen. Der politische Wille zu einer solchen Beschulungsform besteht seit Anfang der 1990er Jahre und hat mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 einen neuen Stellenwert erlangt. Dem trägt das Konzept Rechnung.

Das Land Brandenburg kann somit auf eine fast 25jährige Erfahrung zur Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts zurückblicken. Insofern ist zu erwarten, dass diese Erfahrungen in dem Konzept Berücksichtigung finden und zu Innovationen in der Bildungslandschaft führen.

Das ist aus unserer Sicht mit diesem Konzept noch nicht gelungen.

Aus der Sicht des Verbandes Sonderpädagogik ergeben sich insbesondere Fragen zu folgenden Problemfeldern, die einer Konkretisierung bzw. Veränderung in dem Konzept bedürfen:

0. Bedingungsanalyse
1. Strukturelle und inhaltliche Veränderungen von Schule und Unterricht
2. Lernprozessbegleitende individuelle Diagnostik
3. Ressourcenzuteilung
4. Qualifikation der Lehrkräfte

Zu 0. Bedingungsanalyse

Bereits in der Einleitung (S. 7, 1. Absatz) wird deutlich, dass der Landtagsbeschluss (DS 6/3157) nur eingeschränkt rezipiert bzw. wiedergegeben wird: Der Beschluss fordert ausdrücklich eine „fachliche Stellungnahme“ zu den Empfehlungen des wissenschaftlichen Beirates Inklusion sowie zu den Ergebnissen des „Runden Tisches inklusive Bildung“ ein. Dies ist im Konzept durchgängig vermieden worden, ebenso eine Reflektion von Maßnahmen anderer Bundesländer, die konzeptionell wie pragmatisch schon erheblich weiter sind. Das ist auch deswegen nicht hinnehmbar, weil damit die bereits vorliegenden Erfahrungen in Brandenburg nicht ausreichend auf ihre Stärken und Schwächen untersucht werden. Das entspricht im Positiven nicht der Arbeit des wissenschaftlichen Beirates und seiner Empfehlungen und im Negativen nicht den unzureichenden Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung.¹ Damit ist es folgerichtig, dass die weiteren Ausführungen sich überwiegend auf der deskriptiven Ebene bewegen.

Konkrete Überlegungen, in welcher Weise der Unterricht als der eigentliche Ort des gemeinsamen Lernens verändert werden muss, sind nicht erkennbar. Dazu zählt insbesondere die Analyse der gegenwärtigen Unterrichtspraxis sowie ihrer notwendigen Veränderungen und der konkreten Schritte zur Erreichung des Zieles eines qualifizierten gemeinsamen Lernens.

In diesem Zusammenhang wird auch eine Begriffsschärfung empfohlen. Nicht ohne Grund zieht sich die gegenwärtige Landesregierung auf den Begriff des „gemeinsamen Lernens“ zurück, wohl wissend, dass der Begriff „Inklusion“ mehr umfasst als gegenwärtig geleistet werden kann.²

Zu 1. Strukturelle und inhaltliche Veränderungen von Schule und Unterricht

Der in dem Konzept vorgesehene Ausbau des gemeinsamen Lernens wird von unserem Landesverband begrüßt und unterstützt.

Aus unserer Sicht wird in dem Entwurf noch nicht deutlich, wie das konkret in den Schulen geschehen soll. **Wie** wird der Aufbau von Strukturen des Gemeinsamen Lernens in Grundschulen **und** in weiterführenden Schulen gestaltet? Wenn diese Fragen nicht konkret beantwortet werden, ist dieser Prozess beliebig und somit nicht evaluiert werden.

Auch in dem Handbuch „Orientierungsrahmen Schulqualität 3.0“, auf das in dem Konzept verwiesen wird (s. S. 31), sind die Qualitätsmerkmale und Qualitätskriterien sehr allgemein gehalten und stellen keine wesentlichen Neuerungen zu vorhergegangenen konzeptionellen Vorschlägen dar. Gemeinsames Lernen wird dort nicht explizit abgebildet.

¹ Die Feststellung „Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung bestätigen insgesamt die Anlage des Pilotprojektes (...)“ (vgl. S. 11 des Konzeptes) kann in diesem Sinne nicht als hinreichend angesehen werden. Ebenso erklärt sich nicht die Aussage auf S. 26 [„Kap. 2.5.3 Wissenschaftlicher Beirat Inklusive Bildung“] „ohne auf die sehr differenzierten Empfehlungen im Einzelnen eingehen zu können.“ Eben dieses wäre u.E. dringend nötig im Sinne des Auftrages des Landtages.

² Demzufolge sollten die in Kap. 1 [Einleitung, Absatz 3] verwendeten Begriffe (z.B. „inklusive Unterrichtsangebote“) überprüft werden. Die Fachwissenschaften differenzieren bereits zwischen „Inklusion“, „Integration“, „Inklusive Erziehung“, „gemeinsamer Unterricht“, „gemeinsames Lernen“ (z.B.).

Es wird nicht deutlich, welche konkreten und vor allem zeitnahen Unterstützungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Erarbeitung neuer Schulkonzepte einer Schule „Gemeinsames Lernen“ den Lehrkräften gegeben werden.

Es sollten in den grundsätzlichen Ausführungen zur weiteren Entwicklung (Punkt 3, S.28 ff.) die Dimensionen des Index für Inklusion - Inklusiv Kulturen schaffen, Inklusiv Strukturen etablieren und inklusive Praktiken entwickeln – ihren Niederschlag finden (entsprechend der Auswertung der PlNG-Studie, Abschlussbericht „Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg S.197 ff.). Diese müssen operationalisiert und als Handreichung für die Entwicklung von Schulkonzepten den Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden.

Die pädagogische Arbeit in den Regelschulen wird sich grundlegend verändern. Dafür müssen die Aufgabenbeschreibungen *aller* Lehrkräfte und des sonstigen pädagogischen Personals klar beschrieben sein.

Ein Positionspapier des vds aus der Arbeitsgruppe „Schule im inklusiven Kontext“ wurde dem Minister für Bildung, Jugend und Sport, Herrn Baaske, im April 2015 überreicht. Dort sind die Ergebnisse der Zusammenarbeit einer multiprofessionellen Arbeitsgruppe festgehalten. Nachfolgende Aufgabenfelder: a) die institutionelle Verankerung von Sonderpädagogen und Lehrkräften in (sonder)pädagogischen Fachteams, b) die Gewährleistung von Ressourcen und Strukturen für qualitativ hochwertigen Unterricht, c) die Arbeit in multiprofessionellen Teams und d) der Erhalt und die Weiterentwicklung von Profession und Professionalität werden dort ausführlich beschrieben. Dieses Papier kann die Vorlage für eine weitere konzeptionelle Arbeit darstellen.

Konkrete Aufgabenbeschreibungen für die Regelschullehrkräfte, die Sonderpädagogen, die koordinierenden Lehrkräfte³ (s. S. 37) und das sonstige pädagogische Personal können auf dieser Grundlage vorgenommen werden. *(Das Positionspapier ist diesem Anschreiben noch einmal beigefügt.)*

Zu 2. Lernprozessbegleitende individuelle Diagnostik (Kapitel 3.1.1)

Der als „Neuorientierung“ (S.29) bezeichnete diagnostische Ansatz wurde im Rahmen des Forschungsprojekts zur Flexiblen Schuleingangsphase (das bereits 1992 begann und mit zwei Schulversuchen 2004 endete!) mit der Förderdiagnostischen Lernbeobachtung (FDL) bereits erprobt (Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch „Flexible Schuleingangsphase“ FLEX 29, 2004). Seitdem liegen den Lehrkräften im Land Brandenburg die entsprechenden Handbücher vor.

Aus unserer Sicht finden die in FLEX gemachten Erfahrungen zu wenig Berücksichtigung in dem Konzept.

Die derzeit zur Verfügung stehenden Materialien zur „Individuellen Lernstandsanalyse“ (IleA) sind sehr umfangreich und nicht für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Lernen anwendbar (zu hohes Anforderungsniveau). Trotz mehrfacher Nachfragen von Lehrkräften sind diese bis heute

³ Der Begriff „Koordinierende Lehrkraft“ ist bereits belegt. Es sollte u.E. ein anderer Terminus verwendet werden, z.B. Koordinator-gemeinsames Lernen (KGL).

nicht digitalisiert, in der Bearbeitung veraltet und für die Lehrkräfte mit sehr hohem Arbeitsaufwand verbunden.

Die vom MBS im Juni 2016 in Auftrag gegebenen und geförderten Forschungsprojekte in Leipzig (ILeA plus Deutsch - Erstellung, Erprobung und Normierung von Aufgaben zur lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung im Fach Deutsch in der Grundschule für das Land Brandenburg) und in Karlsruhe (für das Fach Mathematik) werden im August 2019 abgeschlossen sein und somit frühestens 2020 in Schulen einsetzbar. *Was geschieht bis dahin?*

Unserer Verband geht davon aus, dass sich auch die Schulen im Land Brandenburg an dem international erprobten und evaluierten „Response-to-Intervention“ (RTI) – Modell orientieren können, um eine Schule aufzubauen, in der alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen gebildet und erzogen werde. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen die Kernmerkmale Mehrebenenprävention, datenbasierte Entscheidungen, Lernfortschrittsdiagnostik und eine evidenzbasierte Praxis. Ein stufenweiser Aufbau von Fördermaßnahmen auf mehreren Ebenen, der Einsatz evidenzbasierter Unterrichts- und Förderverfahren sowie eine datenbasierte Praxis als Grundlage für Förderentscheidungen sowie zur Beurteilung des Lernverlaufs der Kinder sind Bestandteil dieses Ansatzes. Damit wird zum einen auf eine frühzeitige Prävention bei Beeinträchtigungen bzw. Besonderheiten des schulischen Lernens und zum anderen auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule abgezielt. Diese alternative Form der Feststellung von Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen ist in unterrichtliche Maßnahmen integriert, so dass jeder Schüler davon in ausreichendem Maß profitieren kann. Diese Maßnahmen ermöglichen es den Lehrkräften, Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren.

Der RTI-Ansatz erscheint demnach als ein geeignetes Rahmenkonzept für die Umsetzung der durch die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen gesetzlich vorgeschriebenen inklusiven Schule.

Dieser Ansatz steht im Mittelpunkt der aktuellen inklusionspädagogisch orientierten Forschung und wurde in einem vierjährigen Projekt in Mecklenburg-Vorpommern wissenschaftlich erprobt und evaluiert (Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR).

Im Mittelpunkt des Rügener Inklusionsmodells steht die konkrete Veränderung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen. Für die Lehrkräfte werden sowohl konkrete Materialien zur Diagnostik vorgehalten als auch Maßnahmen zur Förderung abgeleitet: Und das auf 3 Niveaustufen für die Jahrgänge 1-4 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Das ist ein handhabbares Material!

Konkrete Hinweise für Veränderungen in der Gestaltung des Unterrichts und der prozessbegleitenden Diagnostik liegen demnach vor. Sie sollten zeitnah auf den Unterricht in der Sekundarstufe ausgedehnt werden. Das ist bislang zu wenig geschehen.

Wenn es weniger Feststellungsverfahren geben soll, um somit „Etikettierungen“ zu vermeiden, dann müssen den Lehrkräften Alternativen zur Diagnostik in die Hand gegeben werden. Genau darauf zielt der Response-to-Intervention-Ansatz ab! Darauf wurden die Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern systematisch vorbereitet.

Das Forschungspotential und die Expertise der Professuren für Inklusionspädagogik der Universität Potsdam, deren Inhalte sich dominant an Forschungsfragen zur prozessbegleitenden Diagnostik orientieren, sollte zur Entwicklung evidenzbasierter Materialien zeitnah einbezogen werden.

Hier stellt sich auch die Frage, warum die Wissenschaftler der Universität Potsdam bislang in diesen Prozess nicht kontinuierlich einbezogen wurden?

Zu 3. Ressourcenzuteilung (Kapitel 3.1.2, S.30 und 13.1, S.72ff.)

Der Vorschlag – einen Pool von 3,5 bzw. 4 LWS für 5% (angestrebt 6%) der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu stellen, berücksichtigt nicht, dass ca. 20% (szs. 59; S. 72) der Schülerinnen und Schüler (einbezogen auch die mit Teilleistungsstörungen und besonderen Begabungen) partiell und zeitlich begrenzt, einen besonderen Unterstützungsbedarf haben.

Aus den Angaben der Lehrkräfte in der PInG-Studie zu dem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in den Untersuchungsschulen wird deutlich, dass in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 11 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf hatten. Zusätzlich wurde bei 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet⁴. In den untersuchten Schulen benötigten somit über 20 Prozent der Schüler besondere Unterstützungen.

Entsprechend des Mehrebenenmodells werden ca. 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf der Förderebene II eine fokussierte Intervention (15%) bzw. eine präventive Einzelfallhilfe (5%) erhalten. 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler erhalten einen evidenzbasierten Unterricht. Das heißt, dass unterrichtsimmanent für alle Schülerinnen und Schüler eine Lernstandsdiagnostik durchgeführt und danach entschieden wird, auf welcher Förderebene sich welches Kind befindet.

Die angedachte prozentuale Zuweisung von 5% (angestrebt 6%) berücksichtigt diese Erfahrungen und die Erkenntnisse aus internationalen wissenschaftlichen Untersuchungen nicht. Somit sind schon von Beginn an zu wenig Ressourcen für die individuelle Diagnostik und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf geplant!

Des Weiteren werden in Abhängigkeit vom Schulstandort und von der Schulform unterschiedliche Ressourcen benötigt (in sozialen Brennpunkten werden mehr LWS benötigt als in Gymnasien!), da im Mittelpunkt des Konzepts Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen stehen.

Die in dem Pool angestrebten Lehrerwochenstunden bilden einerseits den tatsächlichen Bedarf nicht ab und lassen andererseits offen, ob und wie mit diesem Pool an den Schulen gearbeitet wird. Wie wird garantiert, dass die Lehrerwochenstunden den Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Unterstützungsbedarf tatsächlich zugutekommen und dass die Lehrkräfte die dafür benötigte Fachexpertise tatsächlich mitbringen? Da zu den Strukturen und den Handlungsfeldern der Pädagogen zu wenig ausgesagt wird, sind die Spielräume zu groß.

Aus unserer Sicht sollten analog zu den FLEX-Klassen für jede Schulklasse im „Gemeinsamen Lernen“ 5 LWS und ein Pool von 5 Teilungsstunden vorgehalten werden. Die Erfahrungen aus FLEX und dem

⁴ (siehe LISUM (2015): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“, S. 92)

Pilotprojekt zeigen, dass eine individuelle Förderung und Teilungsunterricht auf dieser Grundlage umsetzbar sind.

Voraussetzung dafür ist nicht nur ein engagiertes und qualifiziertes Personal. Die Rahmenbedingungen für eine engagierte und professionelle Arbeit müssen auch vorhanden sein!

Zu 4. Qualifikation der Lehrkräfte (Kapitel 10 Fachkräfteentwicklung)

Die eingangs getroffene Aussage „Insgesamt ist zu erwarten, dass die Personalgewinnung für die verschiedenen Vorhaben zur Umsetzung dieses Konzepts – wie schon bisher – anspruchsvoll sein kann. Dennoch wird davon ausgegangen, dass die Umsetzbarkeit der hier genannten Ziele dadurch nicht grundsätzlich in Frage steht. ...Eine konkretisierbare Prognose ist derzeit nicht verfügbar. Daher wird bei fortbestehender Unsicherheit weiter davon ausgegangen, dass der Einstellungsbedarf grundsätzlich bedient werden kann“ (s.S. 63). ist unhaltbar! (Kein seriöses Unternehmen würde auf dieser nicht berechenbaren Grundlage eine neue Methode oder ein neues Verfahren einführen!)

Im Schuljahr 2015/16 unterrichteten 21 267 Lehrkräfte an Brandenburger Schulen, davon 1 718 an Förderschulen. 1673 sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte standen dem Land Brandenburg für den Unterricht an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht zur Verfügung. Diese Lehrkräfte sind für die individuelle Förderung von 16 014 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig, wovon annähernd die Hälfte der Schüler (8 767) in Förderschulen lernt.

Hinzu kommt, dass der Altersdurchschnitt der Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer bei ungefähr 50 Jahren liegt (Durchschnittsalter 2015/16 an den Förderschulen Lernen 52,3 Jahre – insgesamt an allen Schulen 49,4 Jahre). Über 55 Jahre alt sind an den Grundschulen 33,2 %, an den Gesamtschulen 31,6 %, an den Oberschulen 41,7 %, an den Gymnasien 32,9 % und an den Förderschulen 41,4% (Statistischer Bericht BI2-j/15, S.11). Der damit verbundene Ausstieg aus dem Beruf ist in den kommenden Jahren so hoch, dass Neueinstellungen dringend notwendig werden.

An den Förderschulen sind derzeit nur 55% der Lehrkräfte sonderpädagogisch qualifiziert. Der Bedarf ist schon jetzt auch an diesen Schulen nicht gedeckt. Die Vermutung, durch die Aufhebung von Förderschulangeboten, Sonderpädagogen aus diesen Schulen für das gemeinsame Lernen zu rekrutieren, ist anhand o.g. Zahlen nicht haltbar.

Um eine fachgerechte Ausstattung der Grund- und Oberschulen mit Sonderpädagogen zu gewährleisten, ist es dringend notwendig, grundständige und berufsbegleitende Studienangebote insbesondere für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen einzurichten bzw. zu erweitern.

Unser Verband unterbreitet den Vorschlag, die im Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetz vorgesehene Möglichkeit, eine Ausbildung im Lehramt für Förderpädagogik anzubieten, zu prüfen und zeitnah einzurichten.

Des Weiteren sollte die im Studienseminar Bernau angebotene Möglichkeit, das Lehramt für Sonderpädagogik zu erwerben, ausgebaut und bundesweit stärker beworben werden.

In dem Konzept sollte eine Ergänzung dahingehend vorgenommen werden, dass ein berufsbegleitendes Zertifikatsstudium zum nachträglichen Erwerb der Lehrbefähigung insbesondere in den sonderpädagogischen Fachrichtungen Förderschwerpunkt Sehen, Förderschwerpunkt Hören, Förderschwerpunkt körperlich motorischen Entwicklung und Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ausgebaut wird.

*Das Studium soll **auch** interessierten Kolleginnen und Kollegen, die sich im Vorbereitungsdienst befinden, ermöglicht werden.*

Die Universität Potsdam muss in die Erarbeitung und Durchführung der Fortbildungsangebote einbezogen werden.

5. Sonstige Anmerkungen:

Wie werden die Veränderungen in der Sonderpädagogik-Verordnung berücksichtigt?

Um eine fachgerechte Ausstattung der Schulen zu garantieren, muss klar geregelt sein, wie und wann multiprofessionelle Teams zusammenarbeiten können. Mit welchem Stundenvolumen ist die koordinierende Lehrkraft an den Schulen eingesetzt? Ist sie Mitglied der erweiterten Schulleitung etc.?

Die Schulen, die sich zu einer Schule für „Gemeinsames Lernen“ entwickeln wollen, sollen sich im November 2016 für dieses Vorhaben bewerben bzw. ihr Interesse bekunden. Die Schulen haben zu diesem Zeitpunkt aber weder eine inhaltliche noch eine personelle Unterstützung erhalten. Auf Seite 67 wird ausgesagt, dass die Schulen eine Basisfortbildung erhalten. Wie ist diese inhaltlich, zeitlich und vom Umfang her angedacht?

Das Konzept soll im November 2016 im Kabinett des Landtages beschlossen werden. Das passt zeitlich und inhaltlich nicht zusammen.

Der **Klassenrichtwert** für das gemeinsame Lernen wird auf 25 erhöht. Bislang war dieser Richtwert für den gemeinsamen Unterricht bei 23 Schülern. Welche Intention steht dahinter?

Der Klassenrichtwert sollte aus Sicht des Verbandes verlässlich und in der Sonderpädagogikverordnung verbindlich geregelt sein. Für das gemeinsame Lernen sollte er weiterhin bei 23 liegen.

Wird die neue SopV **alle** Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf berücksichtigen? Welche Rolle spielen dann darin Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsstörungen bzw. besonderen Begabungen?

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf im Lernen: Es müssen konkrete Überlegungen dazu angestellt werden, wie die Stärken dieser Schülerinnen und Schüler, z.B. deren praktische Fähigkeiten in die Leistungsbewertung einfließen können. Um einen Hauptschulabschluss zu erlangen, müssen die Schüler den Bildungsgang wechseln. Gibt es Überlegungen, wie die Oberschulen in diesen Prozess einbezogen werden?

Wie wird das Förderprogramm „Initiative Sekundarstufe I – INISEK I“ in dem Prozess berücksichtigt?
(Förderung durch die EU mit 30 Mio €)

Zur Absicherung der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten, **Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung und geistige Entwicklung** sollen Schwerpunktschulen eingerichtet werden, die alle Schulabschlüsse vergeben können. Um eine qualifizierte pädagogische Arbeit dort leisten zu können, ist es dringend notwendig, in diesen Fachrichtungen eine berufsbegleitende Ausbildung zu installieren (siehe oben).

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Unterricht **kranker Schülerinnen und Schüler** werden in diesem Konzept nicht berücksichtigt (S. 12/13). Die Anzahl dieser Schülerinnen und Schüler ist bundesweit in den vergangenen zehn Jahren ständig gestiegen und insbesondere im Kontext von psychischen Störungsbildern und einer besonderen Beschulung in temporären Lerngruppen zu berücksichtigen. In Brandenburg werden diese Kinder und Jugendlichen in der Schulstatistik nicht erfasst. In der vom Ministerium für Umwelt, Gesundheit und Verbraucherschutz veröffentlichten Broschüre „Zur Situation chronisch kranker Kinder und Jugendlicher im Land Brandenburg von 2013 wird festgehalten, dass die Anzahl chronisch kranker Kinder in den vergangenen Jahren ständig gestiegen ist. 2011 wurden insgesamt 4.797 Brandenburger Kinder und Jugendliche (<18 Jahre) wegen einer chronischen Erkrankung stationär behandelt. Das sind 1,4 % aller Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren. Etwa drei Viertel (72 %) der chronischen Behandlungsfälle entfallen auf somatische und mehr als ein Viertel (28 %) auf psychische Erkrankungen.

Das muss insbesondere im Rahmen der gemeinsamen Beschulung Berücksichtigung finden!

Die Ausführungen zu den **Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten** (S.54) sind nicht hinreichend. Auch wenn das Brandenburgische Schulgesetz für diese Schülerinnen und Schüler keine besondere Schule vorsieht, was aus unserer Sicht durchaus richtig ist, so gibt es trotzdem diesen Förderbedarf. Wir weisen darauf hin, dass (auch) im Rahmen einer inklusiven Entwicklung Autismus als häufige Mehrfachbehinderung nicht immer anderen Förderschwerpunkten zugeordnet oder untergeordnet werden kann (z.B. dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung). Es müssen alle Aspekte einer, vielfach sehr komplexen, autistischen Störung berücksichtigt werden. Deshalb ist es unumgänglich, den Förderbedarf Autismus in der Gesetzgebung zu verankern werden.

Das Brandenburgische Schulgesetz und die Sonderpädagogik-Verordnung müssen so überarbeitet werden, dass sie mit den Ansprüchen aus dem Konzept „Gemeinsames Lernen“ übereinstimmen!

Unser Verband unterbreitet dem MBJS den Vorschlag zur Bildung einer Arbeitsgruppe aus Vertretern des MBJS, des Verbandes Sonderpädagogik und der Universität Potsdam zur inhaltlichen Arbeit an o.g. Themenfeldern!