Inklusionsstrategie

der Landesregierung im Bildungssystem bis 2023

Mecklenburg Vorpommern
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Strategie der Landesregierung zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2023

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis		4
Anlagenverzeichnis		8
Abbildungsverzeichnis		9
Abkürzungsverzeichnis		11
1	Einleitung	13
1.1	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – VN-Behindertenrechtskonvention (BRK)	13
1.2	Koalitionsvereinbarung 2011 - 2016	13
1.3	Schulfrieden für Inklusion	14
1.4	Expertenkommission	14
1.5	Ausgangslage und Zielbeschreibung	15
1.5.1	Förderquoten	15
1.5.2	Inklusionsquoten	19
1.5.3	Abschlüsse ohne Berufsreife	21
1.5.4	Zielbestimmung und Schlussfolgerungen	22
2	Die Bedeutung von Artikel 24 der BRK	23
3	Projekt „Präventive und Integrative Schule auf Rügen“ (PISaR)	26
3.1	Projektbeschreibung	26
3.2	Zusammenfassung der Befunde	28
3.3	Weiterführung im Sekundarbereich I	31
4	Inklusion im Bildungssystem bis zum Jahr 2023	33
4.1	Der Begriff „Inklusion“	33
4.2	Leitgedanken	33
4.3	Umsetzung	36
4.4	Schulentwicklungsplanung	37
4.5	Fragen der Konnexität	38
4.6	Frühkindliche Bildung, Erziehung und Förderung	40
4.6.1	Beobachtung und Dokumentation	44
4.6.2	Datenübergabe von der Kindertageseinrichtung in die Schule	45
4.6.3	Zusammenarbeit Schule und Hort	46
4.6.4	Fort- und Weiterbildung	46
4.6.5	Arbeitsgruppe Inklusion	48
4.7	Grundschule	48
4.7.1	Eckpunkte der Weiterentwicklung der Grundschule	50

4.7.2	Ressourcenbetrachtung zum gemeinsamen Lernen aller Schülerinnen und Schüler	51
4.7.3	Spezifische Eckpunkte der Umgestaltung der Schuleingangsphase	52
4.7.3.1	Gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler	52
4.7.3.2	Flexible Verweildauer in der Schuleingangsphase	53
4.7.3.3	Flexible Leistungs- und Unterstützungslerngruppen als qualitative Weiterentwicklung der DFK	54
4.7.3.4	Ressourcenbetrachtung bei Erhalt und Weiterentwicklung der DFK	56
4.8	Weiterführende allgemein bildende Schulen des Sekundarbereiches	57
4.8.1	Die Fortführung der Inklusion in der weiterführenden Schule	58
4.8.1.1	Modell „Regionale Schulen und Gesamtschulen mit flexiblem Bildungsgang“	59
4.8.1.2	Übergang zum Gymnasium und Ausbau der Begabtenförderung	61
4.8.2	Ressourcenbetrachtung der weiterführenden allgemein bildenden Schulen des Sekundarbereiches	61
4.8.2.1	Modell „Regionale Schulen und Gesamtschulen mit flexiblem Bildungsgang“	61
4.8.2.2	Darstellung bereits im System enthaltener Förderstunden in der Orientierungsstufe und in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 sowie deren rechnerische Auswirkung auf einen nachrichtlichen Inklusionsfaktor	63
4.8.3	Empfehlungen zur Gestaltung des Unterrichts bei Fortführung der Inklusion in der weiterführenden Schule	66
4.8.3.1	Individualisiertes Lernen	66
4.8.3.2	Gestalten eines praxis- und handlungsorientierten Unterrichts	67
4.8.4	Flexible Schulausgangsphase	68
4.8.4.1	Klassen im Produktiven Lernen an Regionalen Schulen und Gesamtschulen	68
4.8.4.2	Freiwilliges 10. Schuljahr zum Erwerb der Berufsreife an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen	70
4.8.4.3	Schulisches Angebot 9+ zum Erwerb der Berufsreife an Regionalen Schulen und Gesamtschulen	72
4.8.4.4	Digital zugängliche Unterrichtsmaterialien zur Unterstützung von Lernprozessen	72
4.8.5	Übergang Schule - Beruf	73
4.8.5.1	Leitlinien der Berufs- und Studienorientierung in der Schule	74
4.8.5.2	Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung	75
4.8.5.3	Rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit	75
4.9	Beispiele zur Umgestaltung von Förderschulen	76
4.9.1	Beispiel 1: Regionales Beratungs- und Kompetenzzentrum	76

4.9.2	Beispiel 2: Schulen mit spezifischer Kompetenz - Umgekehrte Inklusion	76
4.9.3	Beispiel 3: Fusion von Förderschulen	77
4.9.4	Beispiel 4: Bildung von Schulzentren	77
4.9.5	Vor- und Nachteile der Beispiele 1 bis 4	77
4.10	Schulen mit spezifischer Kompetenz	78
4.10.1	Schulstandorte mit Gemeinsamem Unterricht	81
4.10.2	Rahmenbedingungen für den Gemeinsamen Unterricht	85
4.10.3	Bauliche Standards für den Gemeinsamen Unterricht	87
4.10.4	Einzelbetrachtung der Schule	89
4.10.5	Standortprognose	89
4.11	Berufliche Schulen	89
4.11.1	Ziele und allgemeine Grundsätze	89
4.11.2	Pädagogischer Rahmen	90
4.11.3	Formale Rahmenbedingungen	90
4.11.4	Orte der Förderung	91
4.11.5	Schülerausgangslage und Prognose	91
4.11.6	Berufsausbildungsvorbereitende Bildungsgänge	91
4.11.7	Ausbildung von Fachpraktikerinnen und Fachpraktikern	92
4.12	Hochschule	93
4.12.1	Bauliche Barrierefreiheit	94
4.12.2	Individuelle Nachteilsausgleiche	94
4.12.3	Desiderata auf dem Weg zu inklusiven Hochschulen	94
5	Zentraler Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie	96
5.1	Strukturelle Neuordnung	96
5.2	Qualitätssteuerung und Monitoring	96
5.3	Die Aufgaben des Fachbereiches	97
5.4	Die Servicestellen Inklusion	98
6	Aus-, Fort- und Weiterbildung	98
6.1	Zeitplanung	99
6.2	Maßnahmen und Kosten	100
7	Resümee	102
Literaturverzeichnis		146

Anlagenverzeichnis

Anlage 1:	Die Bedeutung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention für das Schulwesen von Mecklenburg-Vorpommern von Professor Dr. Claus Dieter Classen	104
Anlage 2:	Standorte der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen	118
Anlage 3:	Datenübergabe von der Kindertagesstätte in die Schule	121
Anlage 4:	Flexible Leistungs- und Unterstützungslerngruppen als qualitative Weiterentwicklung der DFK – mögliche Schulstandorte	123
Anlage 5:	Standorte Schulwerkstätten	124
Anlage 6:	Standorte Produktives Lernen	125
Anlage 7:	Standorte freiwilliges 10. Schuljahr ab Schuljahr 2014/2015	126
Anlage 8:	GU im Förderschwerpunkt Sehen im Schuljahr 2012/2013	128
Anlage 9:	GU im Förderschwerpunkt Hören im Schuljahr 2012/2013	130
Anlage 10:	GU im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung im Schuljahr 2012/2013	135
Anlage 11:	GU im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Schuljahr 2012/2013	138
Anlage 12:	Schülerplätze in den Eingangsklassen im Schuljahr 2014/2015	139
Anlage 13:	Übergang Schule - Beruf in Mecklenburg-Vorpommern	140
Anlage 14:	Eingangsstufe Werker, Helfer und Fachpraktiker im Schuljahr 2014/2015	141
Anlage 15:	Schulstandorte mit der Eingangsstufe der Werker-, Helfer- und Fachpraktikerausbildung im Schuljahr 2014/2015	142
Anlage 16:	Mögliche Beschulungsorte für die Fachpraktikerausbildung entsprechend der Schulentwicklungsplanungsverordnung berufliche Schulen (SEPVOBS M-V)	143
Anlage 17:	Mögliche Schulstandorte für die berufliche Schule der Fachpraktikerinnen und Fachpraktiker nach SEPVOBS M-V	144
Anlage 18:	Stellen für Inklusion	145

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Förderquoten der Länder (in %) im Schuljahr 2012/2013 15

Abbildung 2: Entwicklung der Quote der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) bundesweit (in %) im Zeitverlauf 2000/2001 bis 2012/2013 16

Abbildung 3: Anteile der einzelnen Förderschwerpunkte in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2012/2013 17

Abbildung 4: Anteile der Förderschwerpunkte (in %) an der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler im Vergleich Bundesrepublik und Mecklenburg-Vorpommern 17

Abbildung 5: Entwicklung der Anteile der einzelnen Förderschwerpunkte in Mecklenburg-Vorpommern (in %) vom Schuljahr 2003/2004 bis zum Schuljahr 2012/2013 18

Abbildung 6: Inklusionsquoten bundesweit (in %) im Schuljahr 2012/2013 19

Abbildung 7: Inklusionsanteile an Förderschwerpunkten (in %) im Schuljahr 2012/2013 20

Abbildung 8: Abschlüsse ohne Berufsreife von 2003 bis 2013 21

Abbildung 9: Quote der Schülerinnen und Schüler ohne Berufsreife an einem Absolventenjahrgang 22

Abbildung 10: Mehrebenenpräventionskonzept 27

Abbildung 11: Stellenauswirkungen und finanzielle Auswirkungen der Einführung inklusiver Schulen in M-V (Förderschwerpunkte LES) 35

Abbildung 12: Standorte der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, ... 38

Abbildung 13: Inklusionsquoten (in %) im Vergleich im Schuljahr 2011/2012 42

Abbildung 14: Sonderkindergärten in Mecklenburg-Vorpommern 43

Abbildung 15: Darstellung der konzeptionellen Wahlmöglichkeiten in der Grundschule 50

Abbildung 16: Flexible Leistungs- und Unterstützungslerngruppen als qualitative Weiterentwicklung der DFK - mögliche Schulstandorte (siehe Anlage 4) 56

Abbildung 17: Spielraum im Rahmen der Grundausstattung 57

Abbildung 18: Schulmodell für inklusive Schule 60

Abbildung 19: Stundenausstattung in der Orientierungsstufe je Schüler im Schuljahr 2013/2014 63

Abbildung 20: Stundenausstattung in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 je Schüler im Schuljahr 2013/2014 64

Abbildung 21: Übersichtskarte mit Standorten zu Schulwerkstätten (siehe Anlage 5) 67

Abbildung 22: Übersichtskarte mit Standorten zum Produktiven Lernen 70

Abbildung 23: Standorte freiwilliges 10. Schuljahr 2014/2015 (siehe Anlage 7) 71

Abbildung 24: Schülerinnen und Schüler an Förderschulen und im GU in M-V, Schuljahr 2012/2013 80
Abbildung 25: Standorte GU im Förderschwerpunkt Sehen (siehe Anlage 8) 81
Abbildung 26: Standorte GU im Förderschwerpunkt Hören an Grundschulen 82
Abbildung 27: Standorte GU im Förderschwerpunkt Hören an Regionalen Schulen....82
Abbildung 28: Standorte GU im Förderschwerpunkt Hören an Kooperativen und Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen 83
Abbildung 29: Standorte GU im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung an Grundschulen (siehe Anlage 10)....84
Abbildung 30: Standorte GU im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung an weiterführenden Schulen....84
Abbildung 31: GU im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (siehe Anlage 11)....85
Abbildung 32: Anzahl der geplanten Kursfortbildungsplätze Grundschule und bedarfsorientierte Fortbildungsplätze....101
Abbildung 33: Anzahl der geplanten Kursfortbildungsplätze im Sekundarbereich I und bedarfsorientierte Fortbildungsplätze....101
Abbildung 34: Anzahl der geplanten Kursfortbildungsplätze im Sekundarbereich II und bedarfsorientierte Fortbildungsplätze....101

Abkürzungsverzeichnis

ABS	Allgemein bildende Schule
AWT	Arbeit-Wirtschaft-Technik
BA	Bundesagentur für Arbeit
BaE	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBW	Berufsbildungswerk Wirtschaft
BeDoVO M-V	Verordnung über die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der individuellen Förderung nach § 1 Absatz 5 und der gezielten individuellen Förderung nach § 1 Absatz 6 sowie deren Finanzierung nach § 18 Absatz 5 und 6 Satz 2 des Kindertagesförderungsgesetzes
BRK	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen - Behindertenrechtskonvention
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
DESK	Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten
DFK	Diagnoseförderklasse
EFRE	Europäischer Fonds für regionale Entwicklung
EQ	Einstiegsqualifizierung
ESF	Europäischer Sozialfonds
FKB	Fachkräftebündnis für Mecklenburg-Vorpommern
FS	Förderschule
GBR	Gesellschaftsbau Rostock
GTS	Ganztagsschule
GU	Gemeinsamer Unterricht
Gy	Gymnasium
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HwO	Handwerksordnung
i.d.F.	in der Fassung
IFF	Interdisziplinäre Frühförderstelle
ILZ	Individuelle Lernzeit
IQ M-V	Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Mecklenburg-Vorpommerns
i. V. m.	in Verbindung mit
KiföG M-V	Kindertagesförderungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern
KMK	Kultusministerkonferenz
KontStTVO M-V	Kontingentstundentafelverordnung
LAB	Landesausschuss für Berufliche Bildung
LBauO M-V	Landesbauordnung Mecklenburg-Vorpommern
LES	Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache
lgL	längeres gemeinsames Lernen
LHG M-V	Landeshochschulgesetz Mecklenburg-Vorpommern
LimB	Lernschwierigkeiten im mathematischen Bereich
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten
NZL	Förderprogramm „Niemanden zurück lassen“
PISaR	Präventive und Integrative Schule auf Rügen
PmsA	Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung
RIM	Rügener Inklusionsmodell
RTI	Response to Intervention
SchulG M-V	Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern

SGB	Sozialgesetzbuch
SLR	Schüler-Lehrer-Relation
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SuS	Schülerinnen und Schüler
ÜSB	Übergang von der Schule in den Beruf
VERA	Vergleichsarbeiten
VV	Verwaltungsvorschrift
WHO	Weltgesundheitsorganisation
ZDS	Zentraler Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie

1 Einleitung

1.1 Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – VN-Behindertenrechtskonvention (BRK)

Den Ausgangspunkt aller gegenwärtig geführten Debatten und eingeleiteten Maßnahmen zum Thema „Inklusion“ bildet die Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, das seit dem 26.03.2009 in der Bundesrepublik Deutschland geltendes Recht ist. Hieraus erwächst die Verpflichtung, deutliche Schritte in Richtung der Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft und somit auch eines inklusiven Bildungssystems zu gehen, um Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zu eröffnen, da Menschen mit Behinderungen ein Recht und einen Anspruch auf eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe haben.
Die Ratifizierung der BRK ist Teil einer Abfolge von Reformschritten im deutschen Bildungswesen, die im Anschluss an das Gutachten des Deutschen Bildungsrates zur Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher (1973) sowie einer Reihe von Bundesmodellversuchen zur Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts einsetzten. Insbesondere die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung, die zwischen 1994 und 2000 von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedet wurden, führten zu Veränderungen in den Schulgesetzen der Bundesländer, die die Möglichkeiten einer integrativen Förderung von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen in Schulen deutlich erweitern sowie die sonderpädagogische Prävention nachdrücklich stärken. Die Ratifizierung der BRK unterstützt einen bereits begonnenen Reformprozess zugunsten des Zugangs behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher zum allgemeinen Schulwesen sowie einer ihren individuellen Bedürfnissen angemessenen Förderung in der allgemein bildenden Schule.
Nach Artikel 4 Absatz 5 BRK gelten die Bestimmungen des Übereinkommens ohne Einschränkung oder Ausnahme für alle Teile eines Bundesstaates, mithin auch für die Länder und die Kommunen in Deutschland. Entsprechend den Gesetzgebungskompetenzen im föderalen Staatsaufbau der Bundesrepublik Deutschland sind nunmehr die einzelnen Länder verpflichtet, notwendige Regelungen im jeweiligen Landesrecht zu schaffen, soweit das in diesem Prozess erforderlich ist. Um den Anforderungen der BRK gerecht zu werden, hat die Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern die Ziele und Maßnahmen zur Umsetzung der Gesamtstrategie des Landes im Maßnahmeplan „Mecklenburg-Vorpommern auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft“ zusammengefasst.

1.2 Koalitionsvereinbarung 2011 - 2016

In der Koalitionsvereinbarung über die Bildung einer Koalitionsregierung für die 6. Wahlperiode des Landtages Mecklenburg-Vorpommerns haben sich die Regierung tragenden Parteien und Fraktionen im Bereich Bildung in den Ziffern 187 und 188 zur BRK bekannt und vereinbart, dass perspektivisch so wenig Kinder wie möglich an Förderschulen unterrichtet werden sollen.
Nach Ziffer 194 soll die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die mindestens die Berufsreife erwerben, deutlich erhöht werden.
Weiterhin hat sich die Koalition darauf verständigt, ein schlüssiges Gesamtkonzept zum Thema „Integration und Inklusion in den Schulen in Mecklenburg-Vorpommern bis 2020“ zu erarbeiten.

1.3 Schulfrieden für Inklusion

Das Vorhaben, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, stellt das Land Mecklenburg-Vorpommern auf vielen Ebenen vor große Herausforderungen. Um diese zu meistern, verständigten sich ursprünglich der Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur und die Landtagsfraktionen von SPD, CDU, DIE LINKE und Bündnis 90/Die Grünen auf ein gemeinsames Vorgehen bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. Im Schulfrieden für Inklusion bekräftigten die Fraktionen ihre Absicht, verlässliche Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Schulen auch über die laufende Wahlperiode hinaus langfristig planen und konzeptionell arbeiten können.[1] Die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen stimmte dem Schulfrieden für Inklusion schließlich nicht zu.

1.4 Expertenkommission

Zur Annäherung an dieses weitreichende und komplexe Thema hatte der Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur im Januar 2012 eine Expertenkommission, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Praxis, der Wissenschaft und der Kommunen, berufen. Deren Aufgabe war es, bis zum 30. Oktober 2012 eine Konzeption für die zukünftige Gestaltung und für die schrittweise Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020 zu erarbeiten.[2] Eine Begleitgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern von Gewerkschaften und Verbänden, Eltern- und Schülervertretungen sowie anderer Einrichtungen begleitete die Arbeit kritisch, gab Hinweise und Anregungen.[3]
Mit ihrem Bericht legte die Expertenkommission Ende des Jahres 2012 Empfehlungen für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020 vor. Mit der Planung von Maßnahmen zur schrittweisen Umsetzung der insgesamt 19 Expertenempfehlungen, die Gegenstand der vorliegenden Unterrichtung sind, wurde eine Projektgruppe zur Umsetzung der Inklusion an den Schulen in Mecklenburg-Vorpommern beauftragt. Diese Gruppe bestand aus verschiedenen Vertreterinnen und Vertretern des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur und den nachgeordneten Bereichen.

---

1 Vgl. Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Fraktion der SPD, Fraktion der CDU, Fraktion DIE LINKE, Fraktion Bündnis 90/Die Grünen: Den Weg zur inklusiven Schule im Konsens gestalten, Zugriff am 13. Juni 2013 unter http://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=55909.

2 Vgl. Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020“: Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020, November 2012, Zugriff am 25. März 2014 unter http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/_Service/Publikationen/index.jsp?&publikid=5862.

3 Vgl. Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“: Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“, November 2012,
Zugriff am 13. Juni 2013 unter http://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=73022 sowie http://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=73023.

1.5 Ausgangslage und Zielbeschreibung

Im Jahr 2008 wies Mecklenburg-Vorpommern mit 15,8 % die historisch betrachtet höchste Quote an Schülerinnen und Schülern auf, die das allgemein bildende Schulwesen ohne Abschluss der Berufsreife verlassen hatten. Zwar gelingt es vielen dieser Schülerinnen und Schülern auch nach dem Verlassen des allgemein bildenden Schulwesens über entsprechende Maßnahmen (Kurse an Volkshochschulen, Maßnahmen im berufsbildenden Schulwesen) die Berufsreife zu erwerben. Jedoch kann dies ein effizientes und erfolgreiches allgemein bildendes Schulwesen nicht ersetzen.

1.5.1 Förderquoten

In Mecklenburg-Vorpommern hatten 10,1 % aller Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerzahl der Jahrgangsstufen 1 bis 10 im Schuljahr 2012/2013 sonderpädagogischen Förderbedarf. Damit wies Mecklenburg-Vorpommern bundesweit die höchste Förderquote auf, die ein Ergebnis systeminterner Fehlsteuerungseffekte sein dürften. Dies bestätigen auch aktuelle Ergebnisse des Modellversuchs zur inklusiven Beschulung auf Rügen.

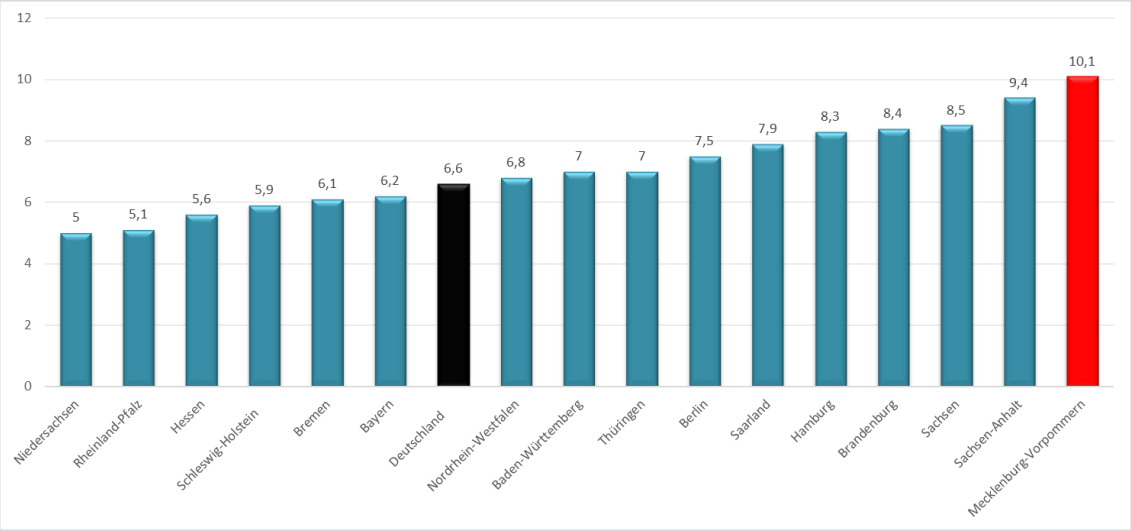


Abbildung 1: Förderquoten der Länder (in %) im Schuljahr 2012/2013[4]

[4] Eigene Darstellung, Daten aus Klemm, K. (im Auftrag der Bertelsmann Stiftung): Update Inklusion - Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen, Gütersloh, 2014, S. 24f, Zugriff am 29. April 2014 unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-BF7594F1-998278A7/bst/xcms_bst_dms_39660_39661_2.pdf.

Über alle Länder hinweg zeigte sich im Zeitvergleich eine Zunahme der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Ausweitung der Inklusionsbemühungen in der Bundesrepublik Deutschland ist daher häufig nicht mit einer Reduzierung der separierenden Beschulung verbunden. Auffällig ist, dass sich alle neuen Länder oberhalb des Bundesdurchschnitts von 6,6 % befanden und nach der Jahrtausendwende einen deutlichen Zuwachs von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verzeichnen hatten. Möglicherweise kann die Begründung im breiten Angebot der sonderpädagogischen Fördersysteme gesehen werden.
Den deutlichsten Zuwachs und die höchste Förderquote wies Mecklenburg-Vorpommern auf.

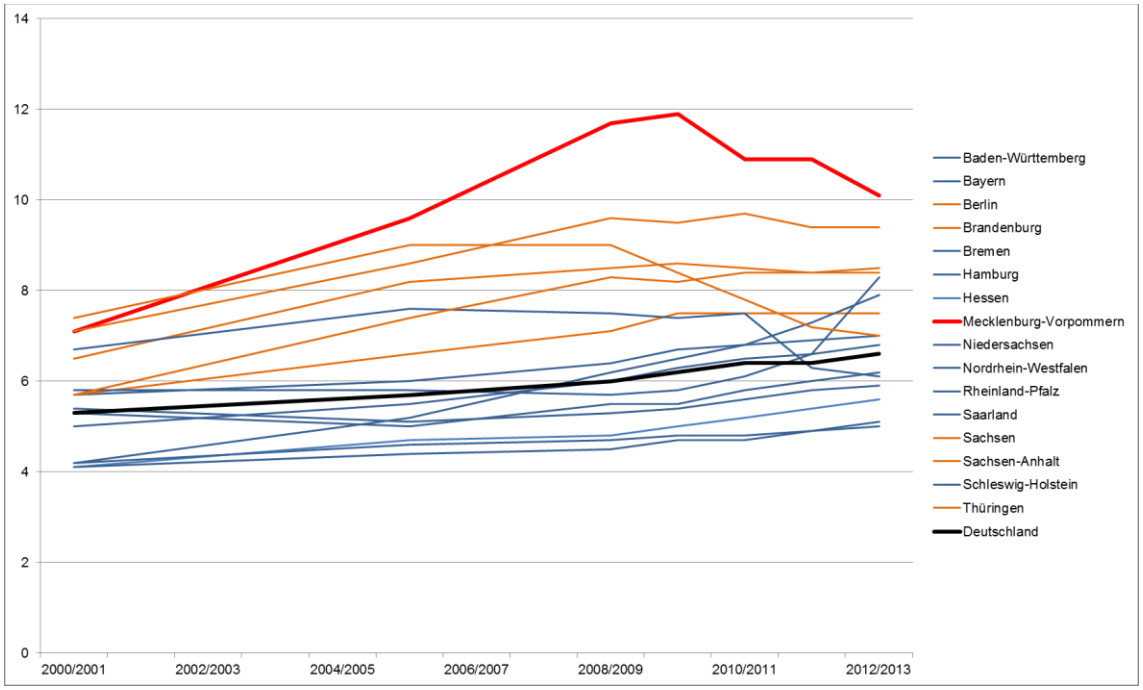


Abbildung 2: Entwicklung der Quote der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) bundesweit (in %) im Zeitverlauf 2000/2001 bis 2012/2013[5]

[5] Eigene Darstellung, Daten aus Klemm, K.: Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse, Gütersloh 2013, S. 32 ff, Zugriff am 25. März 2014 unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-4FEDC046-504EC5A3/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf und Klemm K.: Update Inklusion - Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen, S. 20.

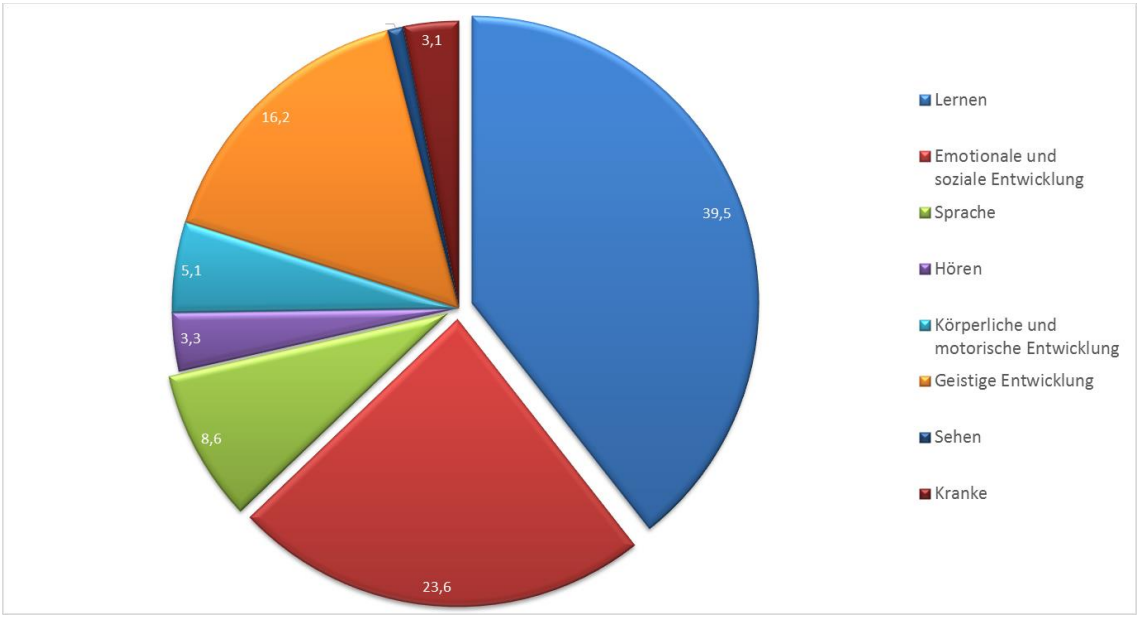
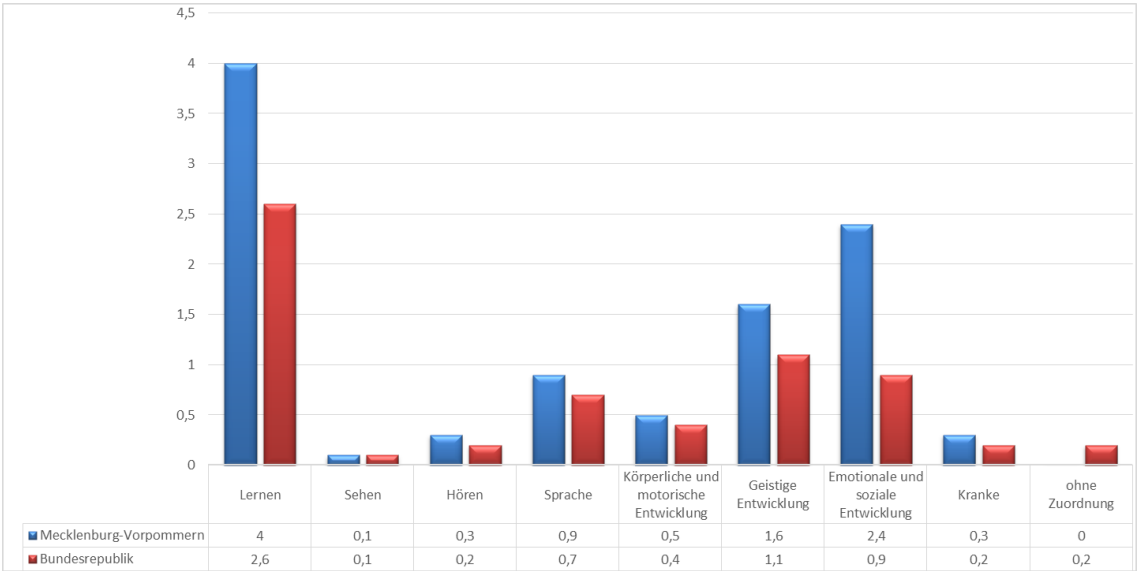


Abbildung 3: Anteile der einzelnen Förderschwerpunkte in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2012/2013[6]

Abbildung 3 zeigt die Anteile der einzelnen Förderschwerpunkte an der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Mecklenburg-Vorpommern. Auf die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache entfiel in Mecklenburg-Vorpommern ein Anteil von 71,7 %.



	Lernen	Sehen	Hören	Sprache	Körperliche und motorische Entwicklung	Geistige Entwicklung	Emotionale und soziale Entwicklung	Kranke	ohne Zuordnung
Mecklenburg-Vorpommern	4	0,1	0,3	0,9	0,5	1,6	2,4	0,3	0
Bundesrepublik	2,6	0,1	0,2	0,7	0,4	1,1	0,9	0,2	0,2

Abbildung 4: Anteile der Förderschwerpunkte (in %) an der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler im Vergleich Bundesrepublik und Mecklenburg-Vorpommern[7]

6 Eigene Darstellung, Daten aus Klemm: a. a. O., S. 25.
7 Eigene Darstellung, Daten aus Klemm: a. a. O., S. 21.

Die Anteile der Förderschwerpunkte an der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler unterschieden sich in Mecklenburg-Vorpommern teilweise deutlich von denen im Bundesdurchschnitt (Abbildung 4). Die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, geistige Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung erklären fast vollständig die erhöhte Förderquote in Mecklenburg-Vorpommern gegenüber dem Bundesdurchschnitt.
Die einzelnen Förderschwerpunkte werden in den Ländern verschieden stark nachgefragt oder angeboten (Förderschulen und integrative Förderung). Selbst bei objektiv besser feststellbaren Förderbedarfen wie im Bereich Sehen oder Hören gibt es große Differenzen zwischen den Ländern. Als Erklärung für diese erheblichen länderspezifischen Unterschiede kommen differierende Diagnose- und Feststellungspraxen von Förderbedarfen sowie unterschiedliche Überweisungspraxen in Förderschulen in Betracht.[8] Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes ist daher nicht allein an den Merkmalsträger gebunden, sondern unterliegt auch Aspekten sozialer Konstruktion.

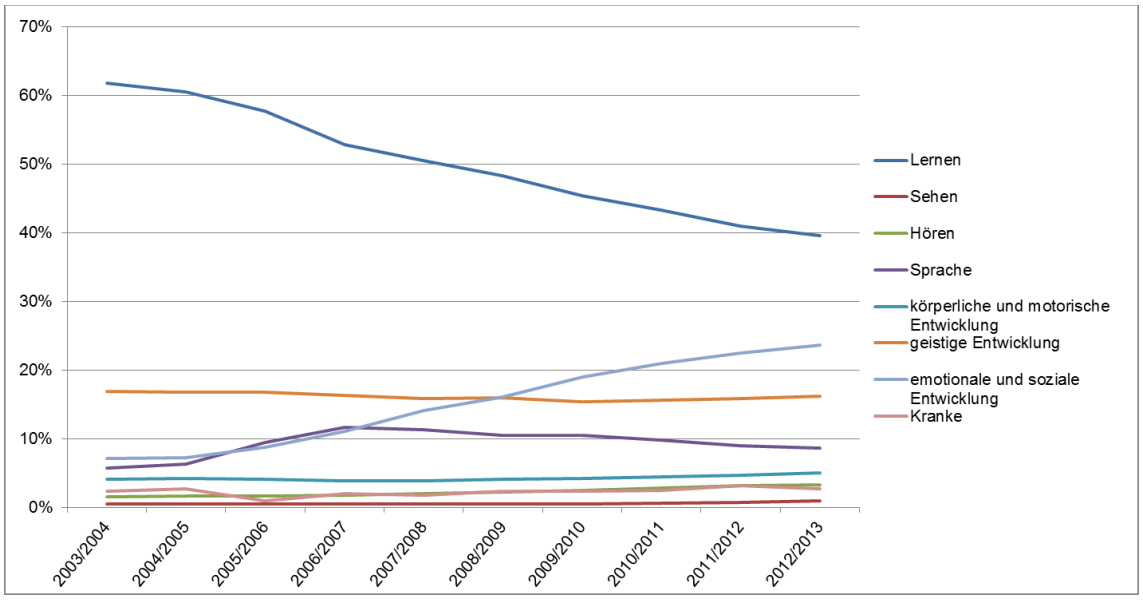


Abbildung 5: Entwicklung der Anteile der einzelnen Förderschwerpunkte in Mecklenburg-Vorpommern (in %) vom Schuljahr 2003/2004 bis zum Schuljahr 2012/2013

[8] Vgl. Dietze, T.: Sonderpädagogische Förderung in Zahlen - Ergebnisse der Schulstatistik 2009/2010 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten, in: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2, 2011, Zugriff am 7. Juni 2013 unter http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88/88.

Schuljahr 2012/2013[9]

Die Anteile der einzelnen Förderschwerpunkte veränderten sich innerhalb der vergangenen Jahre in Mecklenburg-Vorpommern teilweise stark (Abbildung 5). Insbesondere fällt auf, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen stetig abnahm, während der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung zunahm. Die Anteile der anderen Förderschwerpunkte blieben ungefähr konstant.

1.5.2 Inklusionsquoten

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, die nicht an Förderschulen unterrichtet werden (Inklusionsquoten), stieg in den vergangenen Jahren bundesweit. Im Bundesdurchschnitt erhöhte sich die Inklusionsquote von 13,2 % (2001/2002) auf 28,2 % (2012/2013). In Mecklenburg-Vorpommern fiel dieser Anstieg noch deutlicher aus: Hier erhöhte sich die Inklusionsquote von 7,1 % auf 31,7 % (Abbildung 6). Dieser hohe Wert muss allerdings vor dem Hintergrund der außerordentlich hohen (und weit über dem Bundesdurchschnitt liegenden) Ausgangsquote von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesehen werden und kann daher kaum als Erfolg gelten (Abbildung 1). Dabei fällt auf, dass die vermehrte inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowohl bundesweit als auch in Mecklenburg-Vorpommern nicht zu einer Verringerung der Förderschulbesuchsquote geführt hat.

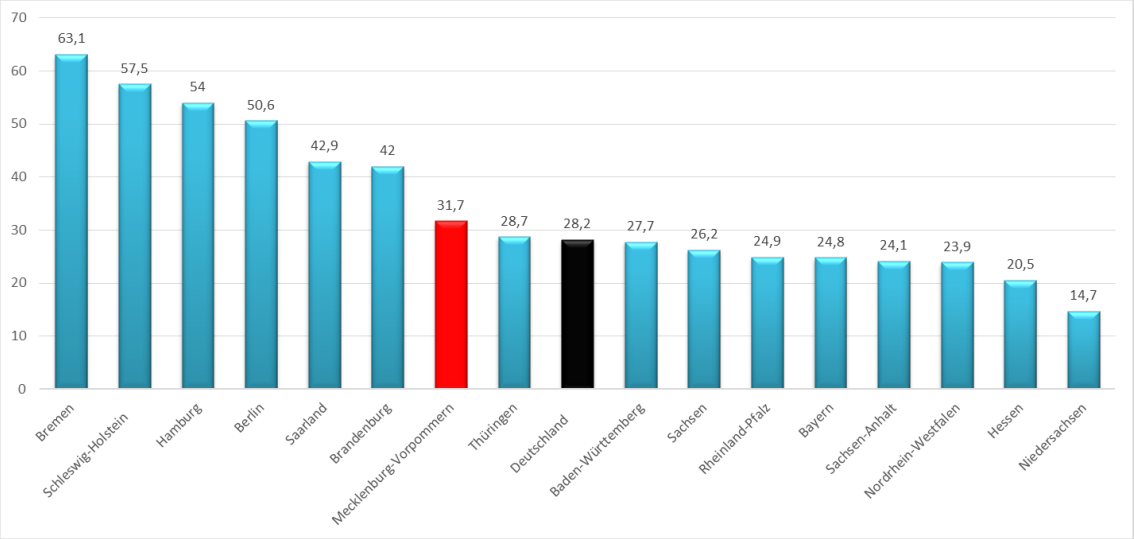


Abbildung 6: Inklusionsquoten bundesweit (in %) im Schuljahr 2012/2013[10]

[9] Eigene Darstellung, Daten aus Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern: Statistische Berichte Allgemein bildende Schulen (Jahresberichte 2004 bis 2013) und Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/Reihe 1, Bildung und Kultur, allgemein bildende Schulen (Jahresberichte 2004 bis 2013).

[10] Eigene Darstellung, Daten aus Klemm: a. a. O., S. 23.

Die Inklusionsquote unterscheidet sich wesentlich nach Förderschwerpunkten (Abbildung 7). Während (bei einem durchschnittlichen Inklusionsanteil von 31,7 %) 84,8 % aller Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung inklusiv unterrichtet werden, sind es im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nur 1,8 %. Besonderer Handlungsbedarf im Vergleich zum Bundesdurchschnitt ergibt sich im Bereich Lernen.

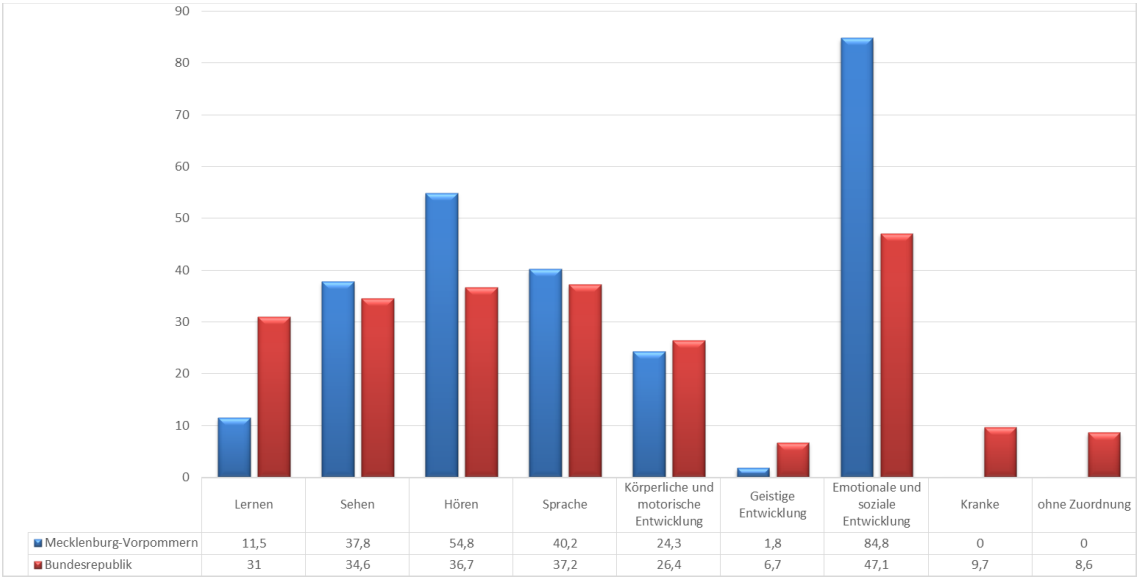


Abbildung 7: Inklusionsanteile nach Förderschwerpunkten (in %) im Schuljahr 2012/2013[11]

[11] Eigene Darstellung, Daten aus Klemm: a. a. O., S. 24 u. 25.

1.5.3 Abschlüsse ohne Berufsreife

Im Jahr 2014 verließen in Mecklenburg-Vorpommern 961 Schülerinnen und Schüler die Schule ohne mindestens den Abschluss „Berufsreife“. Das entspricht einer Quote von 8,4 %.

Abschluss-jahr	Absolventen/Abgänger				Quote der Abgänger als Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (ab 2006 nach dem Quotensummenverfahren)		
	insgesamt	ohne Berufsreife	darunter		ohne Berufsreife	darunter mit Förderschul-abschluss	darunter Schwerpunkt geistige Entw.
			ohne Abschluss	mit Förderschul-abschluss			
2003	25.930	2.669	1.331	1.338	9,9%	Daten in dieser Aufschlüsselung liegen nicht vor	
2004	24.848	2.453	1.057	1.396	9,5%		
2005	23.540	2.548	1.156	1.392	10,7%		
2006	23.738	2.768	1.355	1.413	12,6%		
2007	20.062	2.113	980	1.133	12,5%	6,6%	1,1%
2008*	20.806	2.063	919	1.144	15,8%	8,6%	1,2%
2009	13.009	1.617	660	957	14,4%	8,2%	1,2%
2010	10.486	1.434	489	945	13,8%	8,9%	1,6%
2011	9.452	1.345	435	910	13,3%	8,8%	1,8%
2012	10.184	1.266	384	882	11,9%	8,2%	1,9%
2013	10.366	1.155	434	721	10,3%	6,5%	1,6%
2014	10.896	961	468	493	8,4%	4,4%	1,6%

* doppelter Abiturjahrgang

Abbildung 8: Abschlüsse ohne Berufsreife von 2003 bis 2014

Im Schuljahr 2012/2013 erwarben außerdem 599 Schülerinnen und Schüler ihre Berufsreife nachholend an einer Beruflichen Schule. Dies entspricht einer Quote von 5,3 %. In 93 weiteren Fällen wurde außerdem die Berufsreife an Volkshochschulen nachträglich erworben.

1.5.4 Zielbestimmung und Schlussfolgerungen

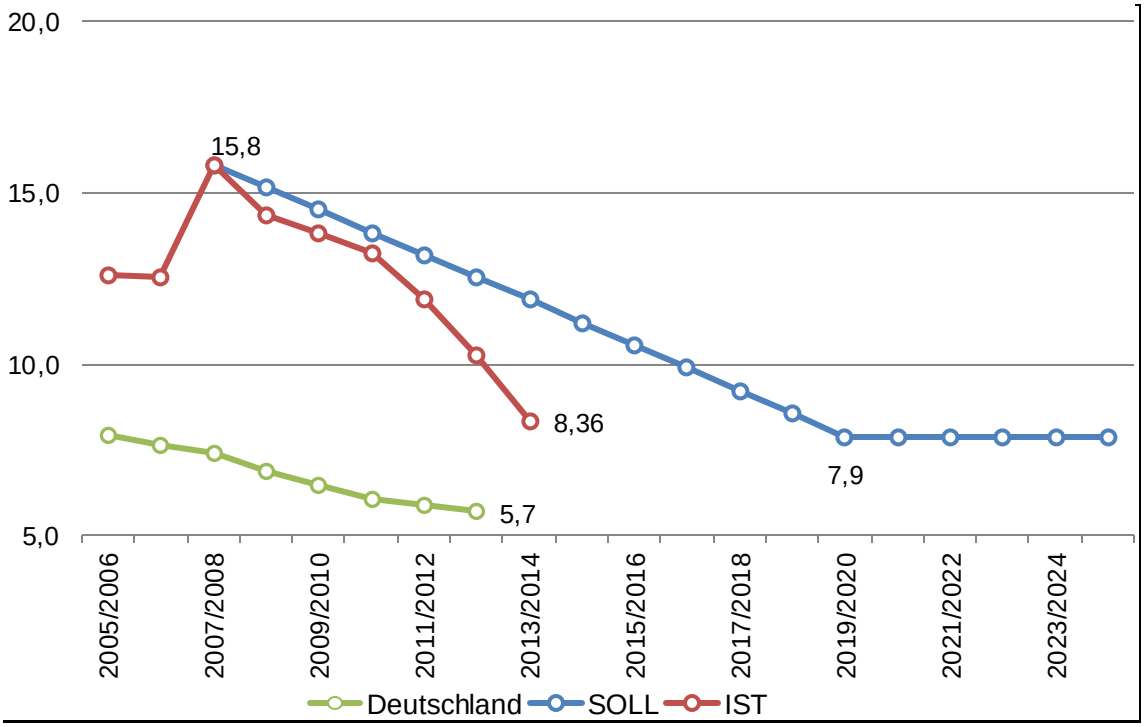


Abbildung 9: Quote der Schülerinnen und Schüler ohne Berufsreife an einem Absolventenjahrgang[12]

Am 21. Oktober 2008 hatte Ministerpräsident Erwin Sellering in seiner ersten Regierungserklärung das übergreifende bildungspolitische Ziel des Landes Mecklenburg-Vorpommern definiert, bis zum Jahr 2020 die Quote der Schülerinnen und Schüler, die im allgemein bildenden Schulwesen des Schuljahres 2007/08 nicht mindestens die Berufsreife erlangt haben, zu halbieren und damit dem Bundesdurchschnitt anzunähern. Im Jahr 2007/2008 war die Quote der Schulabbrecher bedeutend höher als in den vorhergehenden und folgenden Jahren. Hier lag sie zwischen 10 und 13 %.
Dieses Ziel fügt sich nahtlos in die Bemühungen hin zu einer inklusiven Gesellschaft ein. Da Inklusion sich nicht auf das Schulwesen beschränkt, sondern das gesamte Leben von Menschen mit besonderen Förderbedarfen umfasst, erfordert Inklusion nicht nur vermehrte Anstrengungen im Bildungssystem, sondern eine inklusionsorientierte Gesellschaftspolitik. Übergreifendes Ziel einer inklusionsorientierten Gesellschaftspolitik muss es dabei sein, Maßnahmen zu ergreifen, die die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen sowie anderen Förderbedarfen verbessern. Für den Staat ergibt sich im Bereich des Schulwesens insbesondere die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass ein möglichst hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mindestens den Abschluss der Berufsreife erwirbt. Nur auf dieser Grundlage kann es gelingen, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern den Weg zu einer erfolgreichen Erwerbsbiografie zu ebnen. Inklusion im Schulbereich kann daher nicht einfach mit dem Gemeinsamen Unterricht (GU) von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen gleichgesetzt werden. Der weit überhöhte Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Mecklenburg-Vorpommern kann – auch

[12] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUSMINISTER-KONFERENZ - Dokumentation Nr. 204 - März 2014, Berlin, 2014, S. 334, Zugriff am 29. April 2014 unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/SKL_Dok_2012.pdf.

mit Blick auf die Lage in den anderen neuen Ländern – ohne systemimmanente Fehlsteuerungseffekte nicht erklärt werden. Die Inklusionsquote im Förderschwerpunkt Lernen bleibt zudem deutlich hinter dem Bundesdurchschnitt zurück. Hauptaufgabe einer inklusiven Schulentwicklung wird es daher zunächst sein, sowohl den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung schrittweise zu reduzieren, als auch die Zahl von Schülerinnen und Schülern ohne den Abschluss der Berufsreife zu senken. Hinzu treten sollen Maßnahmen zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler. Das grundsätzliche Ziel der inklusiven Schule ist die erfolgreiche Bildung aller Schülerinnen und Schüler.

2 Die Bedeutung von Artikel 24 der BRK

Die Umsetzung von Artikel 24 der BRK muss durch Landesgesetz erfolgen. In Mecklenburg-Vorpommern gibt es einschlägige Regelungen in den §§ 34, 35 SchulG M-V.
Zur Überprüfung des rechtlichen Handlungsbedarfes sowie zur rechtlichen Bewertung der Empfehlungen der Expertenkommission hatte die Landesregierung ein Gutachten bei Herrn Prof. Dr. Claus Dieter Classen (Universität Greifswald) in Auftrag gegeben (siehe Anlage 1).[13] Dieses zeigt, dass die Vorschläge der Expertenkommission einschließlich ihres Inklusionsbegriffes der BRK nicht entgegenstehen. Classen (2013, S. 1) fasst die wesentlichen Ergebnisse seines Gutachtens in folgenden Thesen zusammen:[14]

„1. Die Bundesrepublik Deutschland ist aufgrund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention an diese und damit insbesondere auch an die dort formulierten Zielstellungen gebunden.
2. *Die Konvention entfaltet im innerstaatlichen Recht jedoch keine unmittelbare Wirkung, sondern bedarf der Konkretisierung durch die innerstaatlich zuständigen Stellen.*
3. *Die UN-Behindertenrechtskonvention bezieht sich in ihrem Anwendungsbereich ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen. Eine grundlegende Umgestaltung des Schulsystems, insbesondere die Aufhebung des gegliederten Schulsystems, ist von ihr nicht gefordert.*
4. *Die UN-Behindertenrechtskonvention, dies belegt schon ihr Entstehungskontext, fordert eine möglichst weitreichende, jedoch keine 100-prozentige Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen.*
5. *Die Zuständigkeit für die Ausgestaltung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention liegt allein bei den Ländern. Die Umsetzung muss durch Landesgesetz sowie auf seiner Grundlage durch die zuständige Schulverwaltung erfolgen.*
6. *Die Umsetzung von Artikel 24 stellt eine längerfristig angelegte und schrittweise zu erfüllende Aufgabe dar. Faktische Gegebenheiten wie die Zahl der zur Verfügung stehenden Fachkräfte oder die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen setzen der Geschwindigkeit des von der Konvention gebotenen Inklusionsprozesses Grenzen.*
7. *Ein einmal erreichter Stand bei der Verwirklichung der von der Konvention garantierten Rechte darf nicht rückgängig gemacht werden.*

[13] Classen, C. D.: Die Bedeutung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention für das Schulwesen von Mecklenburg-Vorpommern, 20.04.2013.
[14] Classen, C. D.: a.a.O., S. 1.

8. *Die derzeitige Fassung des Schulgesetzes von Mecklenburg-Vorpommern entspricht in seinen §§ 34 und 35 bereits dem geforderten Leitbild der Inklusion; für den Bereich der Lehrerbildung zieht das Lehrerbildungsgesetz naheliegende Konsequenzen aus der Konvention."*

In Kapitel II seines Gutachtens macht Classen unter f) auf folgende Konsequenzen aufmerksam:[15]

„Dementsprechend sind etwa zu Recht folgende konkrete Forderungen aufgestellt worden:
- *Vorrang der inklusiven Beschulung*
- *Grundsätzlicher Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung*
- *Erneuerung der Bildungs- und Lehrpläne im Sinne der inklusiven Beschulung*
- *entsprechende Veränderung der Studien- und Prüfungsordnungen der Lehrer*
- *Sicherstellung der qualifizierten Einbeziehung aller Kinder in den gemeinsamen Unterricht („zieldifferenter Unterricht")*
- *Sicherstellung sonderpädagogischer Förderung unabhängig vom Förderort*
- *entsprechende personelle, räumliche und sächliche Ausstattung.*

Im Vergleich zu den von der Expertenkommission des Landes formulierten Grundsätzen und Zielen ergibt sich soweit ersichtlich kein prinzipieller Unterschied."

Nach Classen ergeben sich aus Artikel 24 der BRK für Mecklenburg-Vorpommern folgende Anpassungsbedarfe:[16]

„1. Anpassungsbedarf in rechtlicher Hinsicht

In Mecklenburg-Vorpommern entscheiden gemäß § 34 Absatz 5 SchulG M-V grundsätzlich die Erziehungsberechtigten, ob ihr Kind eine allgemeine Schule oder eine Förderschule besucht. Zugleich betont § 35 SchulG M-V, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf grundsätzlich gemeinsam in einer Schule unterrichtet werden sollen. Zugleich enthalten beide Normen Bestimmungen über besondere Förder- und Ausgleichsmaßnahmen (§ 34 Absatz 1 bis 3, § 35 Absatz 2). In der Förderverordnung Sonderpädagogik werden diese näher ausgeführt (§§ 7, 8 und 9). § 8 Absatz 2 und Anlage 9 sehen zudem Maßnahmen zum Nachteilsausgleich vor. Dementsprechend ist auf der normativen Ebene - sprich soweit es um die Verantwortung des Gesetzgebers geht - das von der Konvention geforderte Leitbild inklusiven Unterrichts verwirklicht.

Allerdings ist dies in fast allen Bundesländern der Fall, und trotzdem werden derzeit bundesweit rund 80 % der Schülerinnen und Schüler in speziellen Förderschulen unterrichtet. Dies dürfte überall an den in den jeweiligen Normen enthaltenen Vorbehalten liegen. Die in §§ 34 und 35 SchulG M-V verankerten Vorgaben stehen nämlich ähnlich wie in den anderen Ländern unter dem im Kern vergleichbar formulierten Vorbehalt, dass die erforderlichen räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen gegeben sind. Angesichts der Tatsache, dass Artikel 24 nicht unmittelbar anwendbar ist, sind diese Vorbehalte derzeit auch nicht zu beanstanden.

[15] Classen, C. D.: a.a.O., S. 8.
[16] Classen, C. D.: a.a.O., S. 13 f.

Allerdings muss daran gearbeitet werden, dass die jeweils notwendigen Voraussetzungen auch tatsächlich gegeben sind, mit anderen Worten: dass die Vorbehalte damit im rein Tatsächlichen ihre Grundlage verlieren und dann auch auf der normativen Ebene verzichtbar werden. Dies ist (unbeschadet der Verpflichtung des Haushaltsgesetzgebers, ggf. erforderliche Finanzmittel bereitzustellen) Aufgabe der Verwaltung, denn es ist ihre Aufgabe, im Rahmen der Schulplanung dafür zu sorgen, dass die erwähnten räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen für eine integrative Beschulung gegeben sind.

Zu prüfen ist weiterhin, ob Lehrpläne anzupassen sind. Daneben sind Anpassungen im Bereich der Prüfungs- und Studienordnungen für die angehenden Lehrkräfte sinnvoll. Hier hat der Verordnungsgeber aber bereits reagiert und den Fachanhängen das Leitbild eines „inklusionsorientierten Lehramtes" vorangestellt, auf das alle angehenden Lehrkräfte verpflichtet werden und wo im Kompetenzbereich 12 entscheidende Eckpunkte dafür angesprochen werden. Das dort angesprochene Konzept der Inklusion greift im Übrigen weiter aus, als dies vom Anwendungsbereich der hier relevanten UN-Konvention vorgegeben ist.

2. *Anpassungsbedarf in faktischer Hinsicht*
   In faktischer Hinsicht muss daran gearbeitet werden, dass die soeben erwähnten räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen für die Verwirklichung des geschilderten Inklusionskonzepts gegeben sind. Angesichts der Tatsache, dass Mecklenburg-Vorpommern vergleichsweise dünn besiedelt ist, kommt das Konzept jedenfalls der Integration der behinderten Schülerinnen und Schüler in das allgemeine Schulwesen dem Land durchaus entgegen; nur die damit allerdings regelmäßig verbundenen Maßnahmen zur Gewährleistung auch der Inklusion von Behinderten stellen eine Herausforderung dar.
3. *Bei Anpassungsmaßnahmen zu beachtendes Verfahren*
   Maßnahmen zur Umsetzung der Behindertenkonvention gebieten nach Artikel 4 Absatz 3 eine Beteiligung der entsprechenden Behindertenverbände. Gemeint sind damit Organisationen, die von den Behinderten selbst getragen werden. Dies ist bei Maßnahmen zur Umsetzung zu berücksichtigen."

Classens Ergebnis, dass alle einschlägigen schulrechtlichen Quellen bereits den Erfordernissen der BRK entsprechen, bedeutet jedoch nicht zwingend, dass keinerlei rechtlicher Anpassungsbedarf besteht. Dieser kann sich je nach der konkreten Ausgestaltung eines inklusiven Schulsystems ergeben.
Classen weist außerdem darauf hin, dass die rechtlichen Verpflichtungen aus der BRK nicht unter einem generellen Finanzvorbehalt stehen[17].

[17] Vgl. Classen, C. D.: a.a.O., S. 10.

3 Projekt „Präventive und Integrative Schule auf Rügen“ (PISaR)

3.1 Projektbeschreibung

Am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock wurde ein Konzept zur Prävention und Integration in der Grundschule bezogen auf die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung erarbeitet: das Rügener Inklusionsmodell (RIM). Dieses wissenschaftliche Konzept wird seit dem Schuljahresbeginn 2010/2011 auf der Insel Rügen in Kooperation mit den dortigen Grund- und Förderschulen, dem Staatlichen Schulamt Greifswald und dem Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern in die Arbeit der Grundschulen implementiert. Das Praxisprojekt trägt die Bezeichnung „Präventive und Integrative Schule auf Rügen“ (PISaR). Das RIM-Konzept ist als *ein* Versuch auf dem Weg zur Gestaltung einer inklusiven Grundschule zu begreifen. Diese Herausforderung ergibt sich insbesondere aus der Ratifizierung der BRK und aus schulrechtlichen Regelungen des Landes Mecklenburg-Vorpommern, die die Regelschule[18] als vorrangigen Förderort für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorsehen. Bei dem Forschungsprojekt RIM handelt es sich deutschlandweit um den ersten Versuch, ein umfassend strukturiertes Konzept gemäß dem RTI-Ansatz (Response to Intervention) flächendeckend in einer Region umzusetzen. Der RTI-Ansatz verbindet die Form der Mehrebenenprävention mit einer evidenzbasierten und datengeleiteten Unterrichtspraxis, sodass sich die Förderplanung und -maßnahmen aus regelmäßigen Leistungserhebungen (Lernverlaufs- beziehungsweise Lernfortschrittsdokumentationen, Monitoring) und kooperativen Beratungen zwischen Lehrkräften, sonderpädagogischem und schulpsychologischem Personal ergeben. Das Modell der Mehrebenenprävention ermöglicht eine zeitnah einsetzende Förderung von Schülerinnen und Schülern von Beginn des ersten Schuljahres an, ohne vorherige Wartezeit und frühzeitige Separation.

[18] Der Begriff Regelschule umfasst Grundschulen, Regionale Schulen, Gesamtschulen, Gymnasien und berufliche Schulen.

Die dem RIM-Konzept zugrunde liegende Mehrebenenprävention umfasst drei Stufen, die grafisch wie folgt dargestellt werden können:

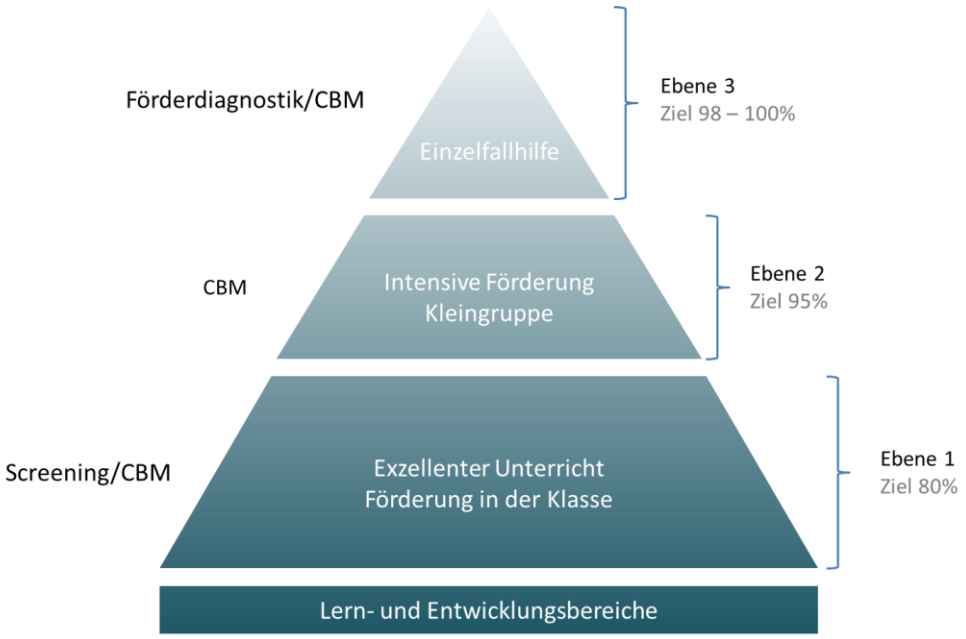


Abbildung 10: Mehrebenenpräventionskonzept[19]

Die Förderebene 1 zielt auf eine Verbesserung der Unterrichtsarbeit ab, indem die Klasse effizient geführt, der Unterricht binnendifferenziert gestaltet und in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen beziehungsweise Schülern ein wertschätzendes Klima gepflegt wird. Auf der Förderebene 2 kommt neben der Binnendifferenzierung insbesondere eine verstärkte Kooperation zwischen den Grundschullehrkräften und dem sonderpädagogischen Personal zum Tragen. Darüber hinaus können epochale Fördermaßnahmen (circa 10 bis 15 Wochen) und zusätzliche Förderstunden in den Bereichen Mathematik und Deutsch umgesetzt und die Gruppengröße reduziert werden. Auf der Förderebene 3 geht es um eine sonderpädagogische Förderung in den Bereichen Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung.
Die präventive und integrative Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf sieht in den Grundschulen auf Rügen im Rahmen vom RIM keine Einrichtung bisher üblicher Diagnose- und Förderklassen (DFK), Sprachheilgrundschulklassen oder Leseintensivmaßnahmen vor. Rügener Grund- und Förderschullehrkräfte wurden durch umfangreiche Fortbildungen auf die Umsetzung des wissenschaftlich basierten Beschulungskonzeptes vorbereitet.

[19] Hartke, B./Blumenthal, Y./ Diehl, K./ Mahlau, K./Sikora, S./ Voß, S.: Das Rügener Inklusionsmodell. Präventive und integrative Schule auf Rügen. Ein Zwischenbericht nach zwei Schuljahren (siehe 108). In: Brodkorb M. & Koch K. (Hrsg.) (2013). Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V. Dokumentation. Band 3. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Zugriff am 25.03.2014 unter http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Dokumentation_2.-Inklusionskongress.pdf.

Die Diskussion des RIM-Konzeptes speiste sich aus dem regelmäßigen Einbezug der beteiligten Akteure (Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulräte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bildungsministeriums sowie der Staatlichen Schulämter Mecklenburg-Vorpommerns), der eine weitreichende Akzeptanz und positive Bewertung des präventiven und integrativen Beschulungsansatzes erkennen ließ. Gegenwärtig praktizieren die Rügener Grundschulen das RIM in mehr oder minder konzeptnahen Varianten.
Die pädagogischen Reformen auf Rügen wurden systematisch evaluiert. Hierbei ging es insbesondere um die Einschätzung der Effekte des RIM auf die Leistungs- und Entwicklungsstände der Rügener Schülerinnen und Schüler mit und ohne besonderen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Die Überprüfung der Fragestellungen erfolgte in einem Zweigruppenversuchsplan (Treatmentgruppe/Kontrollgruppe). Als Kontrollgruppe wurden alle im Schuljahr 2010/2011 an staatlichen Grundschulen eingeschulten Kinder der Hansestadt Stralsund (Grundschul-, Diagnoseförder- und Sprachheilklassen) und alle zeitgleich eingeschulten Kinder des Sprachheilpädagogischen Förderzentrums der Hansestadt Rostock ausgewählt (N = 407). Die Treatmentgruppe, die nach dem RIM-Konzept beschult wurde, setzte sich aus nahezu allen Kindern staatlicher Regelgrundschulen des Einschulungsjahrganges 2010/2011 der Insel Rügen zusammen (N = 441). Schülerinnen und Schüler von Privatschulen blieben in der Untersuchung unberücksichtigt. Die Grundschule Hiddensee wurde aus organisatorischen Gründen nicht in die Stichprobe einbezogen. Sowohl die Treatment- als auch die Kontrollgruppe wiesen ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis auf. Die Studie zum RIM erstreckte sich über mehrere Jahre und gliederte sich in verschiedene Erhebungsphasen (September 2010, Juni 2011, Juni 2012, Juni 2013).

3.2 Zusammenfassung der Befunde

Zentrale Ergebnisse der Begleitforschung sind:

1. Bei Gesamtgruppenvergleichen am Ende der Grundschulzeit (Sommer 2014) zeigen sich in den Schulleistungen keine Leistungsunterschiede zwischen den Regionen, in Hinblick auf die emotional soziale Entwicklung zeigen sich Vorteile für die Rügener Kinder.
2. Lernschwache Rügener Kinder zeigten bereits nach 2 Schulbesuchsjahren mindestens gleiche Leistungen in Mathematik, im Lesen und in der Rechtschreibung gegenüber den Stralsunder DFK-Kindern nach 3 Schulbesuchsjahren. Dieser Leistungsvorsprung der lernschwachen Rügener Schülerinnen und Schüler ist stabil, er besteht am Ende des darauffolgenden Schuljahres weiterhin.
3. Kinder mit einem besonderen Förderbedarf[20] im Bereich emotionale und soziale Entwicklung zeigen am Ende der Grundschulzeit tendenziell günstigere Entwicklungskennwerte als entsprechende Stralsunder Kinder.
4. Bei Kindern mit einem besonderen Förderbedarf im Bereich Sprache zeigen sich keine besonderen Unterschiede zwischen den Rügener und den Kindern in den Kontrollgruppen (Stralsund und Rostock).

[20] Innerhalb des RIM wurde nicht zwischen pädagogischem und sonderpädagogischem Förderbedarf differenziert. Eine Feststellungsdiagnostik durch den ZDS fand erst am Ende der 4. Jahrgangsstufe statt. Die Entsprechung des besonderen Förderbedarfes wurde als gemeinsame Aufgabe der Grundschullehrkräfte und der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gesehen.

5. Die Häufigkeiten der vom ZDS festgestellten besonderen Förderbedarfe sind auf Rügen deutlich geringer als in Stralsund (zum Beispiel Kohortenprävalenz Förderschwerpunkte Lernen, emotional soziale Entwicklung und Sprache 3,7 % Rügen versus 11,4 % Stralsund).
6. Bei Gruppenvergleichen bezogen auf Schülerinnen und Schüler ohne Risiken oder mit günstigen Voraussetzungen für schulisches Lernen erzielten die Stralsunder Kinder am Ende der Grundschulzeit in Mathematik und in der Rechtschreibung etwas bessere Ergebnisse als die entsprechenden Rügener Kinder. Die Leseleistungen fielen hingegen gleich aus.
7. Die Analyse der jährlichen VERA-Daten ab 2009 zeigte, dass die Stralsunder Grundschulkinder in den untersuchten Bereichen fast durchgängig bessere Ergebnisse erzielten als die Rügener Kinder und meist oberhalb des Landesdurchschnitts lagen. Demnach handelt es sich bei der Vergleichsgruppe Stralsund um eine relativ leistungsstarke Region. Umso erfreulicher war der Ergebnistrend aus dem Untersuchungsjahr 2013. Dieser zeigte, dass der Leistungsabstand der Rügener Kinder des Projektjahrganges dem Landesdurchschnitt entsprach. Ein Leistungsabfall durch Inklusion ist nicht zu verzeichnen.
8. Bei deutlich höherer Inklusionsquote wurden auf Rügen gemessen an Normwerten im Mittel durchschnittliche Leistungen im Lesen und in Mathematik und knapp durchschnittliche Leistungen im Rechtschreiben erzielt (bei geringen Vorteilen in Mathematik und im Rechtschreiben für die Stralsunder Gruppe).

Die Ergebnisse der Studie bleiben zwar in einigen Punkten hinter den anfangs hohen Erwartungen zurück, erfüllen jedoch die von der Expertenkommission formulierte Mindestanforderung an schulische Inklusion, nämlich dass kein Schüler und keine Schülerin eine schlechtere Lernentwicklung nehmen darf als in nicht-inklusiven Settings. Die günstigeren oder gleichen Befunde zu der Entwicklung der Kinder mit besonderen Förderbedarfen sprechen für das Rügener Konzept, ebenso die insgesamt gleichen Leistungsstände der Gesamtgruppen der Viertklässler der Regionen am Ende der Grundschulzeit. Die Rügener Schülerinnen und Schüler wiesen günstigere Entwicklungsstände im emotionalen und sozialen Bereich auf. Die Befundlage im Hinblick auf den Einfluss des RIM-Konzeptes auf die Schulleistungsentwicklung nicht-beeinträchtigter Kinder ist nicht völlig konsistent: Zwar fielen in der Kontrollgruppenstudie zwischen Rügen und Stralsund die direkten Leistungsvergleiche für Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigungen (den Bereich Lesen ausgenommen) zugunsten Stralsunds aus, dennoch weisen weitere Ergebnisse (insbesondere die Analyse der VERA-Daten) auf positive Einflüsse des RIM-Konzeptes auf die allgemeine Schulleistungsentwicklung in der Region Rügen hin. Die auf Rügen relativ häufig vorkommenden Klassen mit niedrigen gemittelten Schulleistungen in den Bereichen Rechtschreibung und Mathematik geben Anlass zu einer kritischen Reflexion des RIM-Konzeptes in diesen Bereichen. Ein möglicher Lösungsansatz liegt in einer intensivierten Praxisbegleitung der unterrichtenden Lehrkräfte. Die für das RIM-Konzept im Vergleich zu Stralsund eher ungünstigen Schulleistungswerte in den Gesamtgruppen und in Vergleichen mit durchschnittlichen und leistungsstärkeren Kindern erklären sich vor dem Hintergrund der VERA-Daten. Die Stralsunder Kontrollgruppe gehörte insbesondere im Jahr 2013 zu den schulleistungsstärksten Regionen Mecklenburg-Vorpommerns.

Die höheren Schulleistungen der Stralsunder Kontrollgruppe bei Schülerinnen und Schülern ohne Beeinträchtigungen stehen höchstwahrscheinlich in einem Zusammenhang mit der Sozialstruktur Stralsunds. Eine Befragung der Erziehungsberechtigten des Projektjahrganges ergab, dass der Anteil von Erziehungsberechtigten mit einem hohen schulischen beziehungsweise beruflichen Ausbildungsniveau in Stralsund (schulisch hohes Ausbildungsniveau: 38,3 %, beruflich hohes Ausbildungsniveau: 29,7 %), deutlich höher ist als auf Rügen (schulisch hohes Ausbildungsniveau: 22,8 %, beruflich hohes Ausbildungsniveau: 13 %). Das etwas höhere Leistungsniveau der Stralsunder Kontrollgruppe steht zudem möglicherweise mit einer „leistungsfördernden Vergleichssituation" zwischen den Einzelschulen in Zusammenhang: Eine solche Vergleichssituation besteht gerade in kleineren Städten wie Stralsund, da die Erziehungsberechtigten wählen können, an welcher Grundschule ihr Kind eingeschult werden soll. Auf Rügen gelten hingegen überwiegend feste Einzugsbereiche. Das Wissen, Teil einer vergleichenden Studie zu sein, könnte ebenfalls zu einer Steigerung der Schulleistungen in Stralsund geführt haben. Darüber hinaus wäre es möglich, dass zufällige oder in der Zeit gewachsene Unterschiede im Kompetenzniveau und in der Motivation unterrichtender Lehrkräfte einen Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse im schulischen Bereich haben. Welcher der hier angeführten Aspekte die Stralsunder Befunde in welchem Ausmaß beeinflusst hat, kann nicht abschließend eingeschätzt werden.

Als Gesamtfazit lässt sich festhalten:

1. Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung gelingt mindestens so gut wie in den bisher üblichen Förderstrukturen, obwohl auf Rügen hohe Inklusionsquoten realisiert werden konnten (Senkung der Quote sonderpädagogischen Förderbedarfs).
2. Das allgemeine Schulleistungsniveau auf Rügen hatte sich unter dem Einfluss des RIM-Konzeptes verbessert. Es gibt keinen negativen Einfluss der Inklusion auf die Leistungen der Gesamtgruppe.
3. In einer repräsentativen Elternbefragung zeigte sich, dass die deutliche Mehrheit der Rügener Erziehungsberechtigten sowohl allgemein als auch hinsichtlich der individuellen Förderung ihres Kindes zufrieden war. Die Befragungsergebnisse der Grundschullehrkräfte des Projektjahrganges sprechen ebenfalls für überwiegend positive Erfahrungen mit der präventiven und integrativen Beschulung. Das RIM-Konzept wird als anspruchsvoll und dennoch als realisierbar eingeschätzt.
4. Sowohl nach den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) und den Einschätzungen der an dem Modellvorhaben beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen haben sich die zentralen Elemente des Rügener Inklusionsmodells (RIM) bewährt. Hierzu zählen:
   - die Mehrebenenprävention,
   - die formative Evaluation der Wirksamkeit von Unterricht und Förderung (der Einsatz von Monitoringverfahren/curriculumbasierten Messverfahren),
   - die sorgfältige wissenschaftsbasierte Prüfung und Auswahl inklusionsförderlicher Unterrichtswerken, Unterrichtsmaterialien sowie Förderkonzepten,
   - die strukturierte, zielgerichtete, in regelmäßigen Teambesprechungen koordinierte Kooperation zwischen Regelschullehrkräften, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung,
   - das gezielte Training des Sozialverhaltens.

3.3 Weiterführung im Sekundarbereich I

Eine Fortführung von PISaR aus der Grundschule in die weiterführende Schule kann nur in Teilen erfolgen, da PISaR ein auf die Grundschule bezogenes pädagogisches Konzept ist. Das IQ M-V bietet an den weiterführenden Schulen auf Rügen seit dem Schuljahr 2013/2014 - anknüpfend an das Modell der Mehrebenenprävention - Fortbildungsmodule für Lehrkräfte (beginnend in der Jahrgangsstufe 5) an. Adressaten der Fortbildungsmaßnahme sind Schulleitungen, gesamte Kollegien und Lehrkräfte der Jahrgangsstufen 5 und 6. Zielstellung der Fortbildung für Schulleitungen ist es, Leitungs- und Steuerungskompetenzen im Bereich inklusiver Schulentwicklung zu festigen. Im Rahmen von schulinternen Bestandsaufnahmen zur Situation inklusiver Schulentwicklung werden in allen Kollegien Fortbildungsbedarfe erhoben. Die Fortbildung für Lehrkräfte gliedert sich inhaltlich in verschiedene Module:

- Inklusive Unterrichtsentwicklung,
- Arbeit in multiprofessionellen Teams,
- Sozialtrainingsprogramme sowie
- Fachfortbildungen in Deutsch, Englisch, Mathematik und Lesen in allen Fächern.

Zielstellung aller Fortbildungsmaßnahmen ist die Erweiterung professioneller Handlungskompetenzen im inklusiven Kontext. Bedarfsorientierte Fortbildungsmaßnahmen, beispielsweise zum zieldifferenten Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, werden landesweit an weiterführenden Schulen angeboten.
Im Schuljahr 2014/2015 werden 423 Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 5 an den Regionalen Schulen Rügens beschult. Bei nur fünf Schülerinnen und Schülern liegt ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen vor (1,2 %). Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen durch den Zentralen Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie in Vorbereitung des kommenden Schuljahres ergab für die aktuell in den 4. Klassen lernenden Schülerinnen und Schüler bei nur vier Schülerinnen und Schülern einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen (0,9 % bei N = 434) sowie für acht Schülerinnen und Schüler einen intensiven Präventionsbedarf zur Vermeidung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen. Alle Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen wünschen eine Beschulung im Gemeinsamen Unterricht an einer Regionalen Schule.
Die Universität Rostock (Herr Professor Dr. Hartke, Herr Dr. Voß) führt im Auftrag des IQ M-V seit Jahresbeginn 2015 bis Ende des Jahres 2016 eine Nachuntersuchung über Datenerhebungen und Kooperationen bezogen auf die Regionalen Schulen auf Rügen durch. Eine Zielstellung hierbei ist die Beratung und Berichterstellung zur Förderstruktur in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Regionalen Schulen auf Rügen.
Die Ressourcenausstattung für die besondere pädagogische und sonderpädagogische Förderung im Sekundarbereich I setzt sich an den weiterführenden Schulen auf Rügen wie folgt zusammen:

1. Budget für den Gemeinsamen Unterricht (für alle sonderpädagogischen Förderbedarfe) und den Einzelunterricht (für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung),
2. „Flexible sonderpädagogische Ressource“ an den Regionalen Schulen und
3. Versorgungsreserve an Lehrerwochenstunden für die sonderpädagogische Förderung beim Staatlichen Schulamt Greifswald.

In Abstimmung mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur sehen sich die Regionalen Schulen und das zuständige Schulamt in der Lage, unter ausschließlicher Nutzung bisher zur Verfügung stehender Ressourcen einen schülerbezogenen Faktor für besondere pädagogische und sonderpädagogische Förderung von 0,32 Lehrerwochenstunden zu realisieren.

- **Budget für den Gemeinsamen Unterricht (für alle sonderpädagogischen Förderbedarfe) und den Einzelunterricht (für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung)**

Die Schulen verfügen auf der Grundlage der „Verordnung über die Unterrichtsversorgung für die Schuljahre 2014/2015 und 2015/2016“ (Unterrichtsversorgungsverordnung 2014/2015 und 2015/2016 - UntVersVO 2014/2015 und 2015/2016 M-V) über ein Budget für den Gemeinsamen Unterricht (für alle sonderpädagogischen Förderbedarfe) und den Einzelunterricht (für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung). Ein solches Budget steht allen Schulen des Landes für die besondere pädagogische sowie sonderpädagogische Förderung zur Verfügung.

- **„Flexible sonderpädagogische Ressource“ an den Regionalen Schulen**

Im Rahmen ihrer Gesamtbudgets bilden die Regionalen Schulen Rügens zum Schuljahr 2015/2016 eine „flexible sonderpädagogische Ressource“.
Diese Ressource erschließt sich durch eine pädagogisch begründete Klassenbildung, durch Teilungsunterricht, durch die Organisation des Wahlpflichtunterrichts und des Ganztagsunterrichts.
Da im Zuge der Klassenbildung bei einzelnen Lehrkräften besondere Belastungen entstehen können, beabsichtigt es das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur ab dem Schuljahr 2016/2017 zu ermöglichen, dass Schulleitungen bis zu 3 % des Grundbudgets als Anrechnungsstunden zur Entlastung der Lehrkräfte einsetzen können. Diese Stunden können auch genutzt werden, um die Entwicklung von schulischen Inklusionskonzepten zu unterstützen. Davon kann nur Gebrauch gemacht werden, wenn auch bei Abzug dieser Stunden die Schule weiterhin eine ausreichende pädagogische und sonderpädagogische Förderung vorhalten kann. An Regionalen Schulen bietet sich hierbei ein Richtwert von mindestens 0,18 Lehrerwochenstunden pro Schüler an. Die Schulleitung entscheidet über die Verwendung der Ressource.
Für die Regionalen Schulen Rügens wird vereinbart, dass eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge an jeder Regionalen Schule für die Arbeit mit der „flexiblen sonderpädagogischen Ressource“ eingestellt wird und dieser bei Ausscheiden einer Lehrkraft in den Schuljahren 2015/2016 beziehungsweise 2016/2017 in den Stellenplan der Schule eingegliedert wird.
Jede Regionale Schule plant innerhalb des zugewiesenen Gesamtbudgets und vor dem Hintergrund ihrer konkreten Bedarfe den Einsatz der Sonderpädagogin beziehungsweise des Sonderpädagogen in der sonderpädagogischen Förderung, in der besonderen pädagogischen Förderung und im Fachunterricht der Regionalen Schule.

- **Versorgungsreserve an Lehrerwochenstunden für die sonderpädagogische Förderung beim Staatlichen Schulamt Greifswald**

Das Staatliche Schulamt Greifswald verfügt über eine Versorgungsreserve an Lehrerwochenstunden für die sonderpädagogische Förderung, deren Höhe sich aus den nicht gebildeten Klassen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Bergen und Sassnitz ergibt. Die Versorgungsreserve sichert eine angepasste sonderpädagogische Förderung für Schülerinnen und Schülern mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf, deren Förderung durch das Budget für den Gemeinsamen Unterricht und den Einzelunterricht sowie durch die „flexible sonderpädagogische Ressource“ an den Regionalen Schulen nicht bedarfsgerecht abgesichert werden kann.
Bei der Umsetzung der Förderung im Sekundarbereich I an den weiterführenden Schulen auf Rügen kommt dem Einsatz der Sonderpädagogen eine besondere Rolle zu. Die Sonderpädagogen an den weiterführenden Schulen werden vorrangig im Gemeinsamen Unterricht, jedoch auch im regulären Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eingesetzt. Die Arbeit erfolgt in enger Kooperation mit den Lehrkräften an der Schule im Hinblick auf die Planung, Umsetzung und Reflexion von Unterricht. Die Sonderpädagogen wirken auch beratend und konzeptionell an der Schule.

4 Inklusion im Bildungssystem bis zum Jahr 2023

4.1 Der Begriff „Inklusion“

In der wissenschaftlichen Debatte zur Inklusion besteht kein begrifflicher Konsens. Im theoretischen Diskurs werden grob zwei Lager voneinander unterschieden. Dies sind zum einen die Anhänger der Inklusion in einem weiten Sinne und zum anderen die Anhänger der Inklusion in einem engen Sinne. Beim engen Verständnis wird mit der Idee einer inklusiven Schule mehr als die gemeinsame Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verbunden. Das enge Inklusionsverständnis impliziert eine weitreichende Kritik am gegliederten Schulsystem und befürwortet eine „Schule für alle“.
Das weite Inklusionsverständnis zeigt deutliche Parallelen zum Integrationsbegriff: Beide Konstrukte implizieren eine besondere Qualität von Unterricht und Erziehung mit dem Ziel einer möglichst weitreichenden Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Benachteiligungen in der Regelschule. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern geht in seinen Ausführungen wie die Expertenkommission von einem weiten Inklusionsverständnis aus.

4.2 Leitgedanken

Inklusion im Bildungsbereich, die möglichst gemeinsame schulische und außerschulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen oder sonstigen Benachteiligungen sowie solchen mit besonderer Begabung, stellt eine der großen Herausforderungen an die Bildungspolitik dar. Beispielsweise sieht sich ganz Europa angesichts der aktuellen Flüchtlingsströme vor erhebliche Herausforderungen gestellt. Auch die gelingende sprachliche wie kulturelle Integration von Menschen nichtdeutscher Herkunftssprache ist eine Aufgabe für inklusive Bildungsstrategien. Dabei hält das Land an dem bewährten Konzept des Erlernens der deutschen Sprache in eigenständigen DAZ-Kursen fest. Hierbei ist auch eine altersgerechte Einführung in die Grundsätze der rechtsstaatlichen parlamentarischen Demokratie einschließlich ihrer Werteordnung sicherzustellen.

Inklusion kann nicht ausschließlich über gesetzliche Regelungen realisiert werden. Bei der Umsetzung des Inklusionsgedankens geht es um einen Paradigmenwechsel, auch in den Köpfen der Menschen.

In Zeiten, in denen die Bildung junger Menschen mit Behinderung nicht selbstverständlich war, konnte ein eigenes hoch differenziertes, spezialisiertes und durchaus auch erfolgreiches Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen als Errungenschaft gewertet werden. Aber die gesamtgesellschaftliche Entwicklung ist weiter fortgeschritten.
Der Lernort, an dem Sonderpädagogik gelebt wird, ist nicht mehr ausschließlich die Förderschule. Die hohe Professionalität der Sonderpädagogik wird zukünftig bei der Dezentralisierung von Lernorten gebraucht. Lehrkräfte von Förderschulen und Lehrkräfte der anderen allgemein bildenden Schulen arbeiten im inklusiven Unterricht gemeinsam an einer Schule. Hinzu kommen im Sinne eines multiprofessionellen Teams Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sowie Erzieherinnen und Erzieher. Ergänzt werden die pädagogischen Angebote der Schule durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulaufsicht sowie des Zentralen Fachbereiches für Diagnostik und Schulpsychologie.
Neben der Qualifikations- und Integrationsfunktion hat Schule auch die Allokationsfunktion. Unterschiedliche Bildungsgänge führen zu unterschiedlichen Schulabschlüssen, die wiederum verschiedene berufliche Werdegänge der jungen Menschen ermöglichen. Ein wesentliches Steuerungsmittel im Prozess der Allokation sind Noten. Im inklusiven Unterricht bleibt gemeinsam mit erfahrenen Lehrkräften zu prüfen, wie die Notengebung unter Nutzung inhaltlich differenzierter Notenspiegel so verändert werden kann, dass zugleich dem Grundgedanken eines Kompetenzrasters Rechnung getragen wird. Mit der schrittweisen Weiterentwicklung der inklusiven Schule als Konzept sollen inklusive Schulen vor Ort eine Grundausstattung für besondere pädagogische und sonderpädagogische Förderung erhalten. Damit entfällt das bisherige zeitaufwändige und inflexible Antragsverfahren auf Überprüfung von besonderen Bedarfen zugunsten der Förderung von Schülerinnen und Schülern. Für die Schulen wird somit Planungssicherheit bei der Umsetzung der individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler geschaffen. Die Schulen entscheiden selbst, wie sie die ihnen zugewiesenen Förderressourcen einsetzen. Des Weiteren ist entsprechend den spezifischen sozialen Bedingungen eine Zusatzausstattung zu gewähren, um in besonderen Lagen eine ausreichende Förderung aller Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Hierfür ist die Bestimmung von Auswahlkriterien notwendig. Die Umsetzung der inklusiven Schule in Mecklenburg-Vorpommern ist jeweils vor dem Hintergrund der individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der regionalen Besonderheiten zu betrachten.
Im Schuljahr 2011/2012 wies Mecklenburg-Vorpommern mit 10,9 % die höchste Quote an Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Bundesrepublik Deutschland auf, darunter die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung mit einem Wert von 7,8 %. Der Durchschnitt der alten Länder hingegen belief sich nur auf 6,2 % beziehungsweise 3,9 % für die vergleichbaren Förderschwerpunkte. Die Expertenkommission hatte vorgeschlagen, bis 2020 für Mecklenburg-Vorpommern Zielmarken von 8 % beziehungsweise 6 % ins Auge zu fassen, sich also schrittweise dem westdeutschen Durchschnitt anzunähern.

Für die 6 % einer Alterskohorte, die den sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung zuzuordnen sind, seien dabei durchschnittlich je drei Stunden Förderung vorzusehen. Je Schülerin oder Schüler ergibt dies einen Faktor von 0,18 Lehrerwochenstunden.[21]

[21] Im gesamten Schulsystem von Mecklenburg-Vorpommern ist in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 ein Faktor von 0,183 realisierbar, wobei derzeit auf die Jahrgangsstufen 1 bis 4 ein schülerbezogener Faktor von 0,224, auf

Dieser Vorschlag beruht auf der Annahme, dass in einem inklusiven System die bisher im System der Förderschule vorgehaltenen Lehrerwochenstunden (durchschnittlich etwa drei Stunden je Schülerin oder Schüler) in die Regelschule übertragen werden und dort für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusätzlich noch die regulären Lehrerwochenstunden der Regelschule hinzukommen.
Eine Analyse der Bestandsdaten des Schuljahres 2012/2013 unter Einbeziehung der durch das 50 Millionen-Euro-Paket zum Schuljahr 2014/2015 eingetretenen Veränderungen zeigt dabei, dass das allgemein bildende Schulwesen unter Einbeziehung der Sondersysteme über jene Ausstattung zur besonderen pädagogischen sowie sonderpädagogischen Förderung verfügt, die von der Expertenkommission vorgeschlagen wurde. Insgesamt ergibt sich im Schuljahr 2015/2016 im Grundschulbereich ein schülerbezogener Faktor von 0,228 Förderstunden, im Sekundarbereich ein schülerbezogener Faktor von 0,152 Förderstunden und insgesamt eine Ausstattung von 0,183 Förderstunden je Schülerin oder Schüler. Da die Förderstunden Bestandteil der Schüler-Lehrer-Relation sind und diese grundsätzlich fortgeschrieben wird, sind die genannten Faktoren im bestehenden System auch dauerhaft realisierbar.

Schulbereich		SJ 2015/2016
Entwicklung der Schülerzahlen an öffentlichen allgemein bildenden Schulen (Prognose 2012)	**ABS m. FS 1 – 4**	45.242
	ABS m. FS 5 – 10/Gy 5 – 10*	67.474
	ABS m. FS 1 – 10	112.716
Stunden bei Faktor 0,18 je Schüler	**ABS m. FS 1 – 4**	8.143
	ABS m. FS 5 – 10/Gy 5 – 10*	12.135
	ABS m. FS 1 – 10	20.278
Stellen bei Faktor 0,18 je Schüler	**ABS m. FS 1 – 4**	296
	ABS m. FS 5 – 10/Gy 5 – 10*	449
	ABS m. FS 1 – 10	745
rechnerischer Faktor (Stellen freiwerdende Ressource/Schüler)	**ABS m. FS 1 – 4**	0,228
	ABS m. FS 5 – 10/Gy 5 – 10*	0,152
	ABS m. FS 1 – 10	0,183
Mehrbedarf (Stellen bei Faktor 0,18 - Stellen freiwerdende Ressource)	**ABS m. FS 1 – 4**	-79
	ABS m. FS 5 – 10/Gy 5 – 10*	68
	ABS m. FS 1 – 10	-11
anteilige Ressource vHTGS/ GTS im Umfang von 33 %	**ABS m. FS 1 – 4**	37
	ABS m. FS 5 – 10/Gy 5 – 10*	70
	ABS m. FS 1 – 10	107
rechnerischer Faktor (bei Einbeziehung anteilige Ressource vHTGS/ GTS im Umfang von 33 %)	**ABS m. FS 1 – 4**	0,250
	ABS m. FS 5 – 10/Gy 5 – 10*	0,180
	ABS m. FS 1 – 10	0,208

* ohne Förderschulen für die Förderschwerpunkte Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler sowie geistige Entwicklung

Abbildung 11: Stellenauswirkungen und finanzielle Auswirkungen der Einführung inklusiver Schulen in M-V (Förderschwerpunkte LES)

die Jahrgangsstufen 5 bis 10 ein Faktor von 0,152 entfällt. Diese Faktoren beinhalten den Mehraufwand für alle Sondersysteme in den Bereichen LES, der im Falle ihrer auch modifizierten Beibehaltung zu einer Verringerung der genannten Faktoren für den Gemeinsamen Unterricht führt. Wie das Beispiel der Regionalen Schulen auf Rügen jedoch zeigt, dürften die Regionalen und Gesamtschulen schon heute über ausreichende Möglichkeiten verfügen, um unter Nutzung eigener pädagogischer Spielräume einen schülerbezogenen Faktor von etwa 0,3 Lehrerwochenstunden je Schüler zu realisieren.

Wie außerdem eine Detailanalyse einzelner Schulen gezeigt hat (siehe hierzu Kapitel 4.8.2.2), dürften zahlreiche weiterführende Schulen mit Ausnahme der Gymnasien bereits aufgrund ihrer heutigen Stundenausstattung in der Lage sein, die rechnerische Lücke zu den Empfehlungen der Expertenkommission zu schließen.

Vor diesem Hintergrund und im Sinne einer präventiven Beschulung sollte daher davon abgesehen werden, die rechnerische „Überausstattung" des Primarbereichs einschließlich bestehender Förderschulen zu reduzieren, um so den schülerbezogenen Faktor im Sekundarbereich I zu erhöhen. Stattdessen wird die Landesregierung beauftragt, die schülerbezogene Stundenzuweisung insgesamt systemisch zu überprüfen und etwaige Ungerechtigkeiten zwischen einzelnen Schulen und Schularten bei der Ausstattung mit Lehrerwochenstunden bis zum Schuljahr 2018/2019 zu beseitigen. Hierdurch soll auch im Sekundarbereich I ein rechnerischer schülerbezogener inklusiver Faktor von 0,18 erreicht werden. Unabhängig hiervon werden bis 2020 schrittweise weitere 237 Stellen für Inklusion zur Verfügung gestellt, ohne in die bestehende Unterrichtsversorgung einzugreifen. Eine erste Stufe von 100 Stellen soll spätestens zum Schuljahr 2017/2018 bereitgestellt werden. Die zusätzlichen Stellen sind für die in Anlage 18 dargestellten Maßnahmen vorgesehen.

4.3 Umsetzung

Auf der Grundlage der vorgelegten Empfehlungen der Expertenkommission ist die Landesregierung bestrebt, ihre Vorstellungen zur Umsetzung der Inklusion an den Schulen in Mecklenburg-Vorpommern im gesamtgesellschaftlichen Konsens mit Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten und anderen Beteiligten zu entwickeln und diesbezügliche Entscheidungen zu treffen. Die Umsetzungsstrategie des Landes wird in Form einer Unterrichtung durch die Landesregierung an den Landtag zur Entscheidung übergeben. Die Entscheidung des Landtages wird Grundlage für die zukünftigen schulgesetzlichen Vorgaben sowie für die kommende Schulentwicklungsplanung sein.
Die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern wird durch einen behutsamen und differenzierten, auf Schaffung der entsprechenden Rahmenbedingungen ausgelegten Prozess gekennzeichnet sein. Beabsichtigt ist eine schrittweise Umsetzung der BRK. Bei dieser soll zunächst für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache das Lernen an Grundschulen spätestens ab dem Schuljahr 2018/2019 flächendeckend, beginnend mit der Jahrgangsstufe 1, eingeführt werden. In weiteren Schritten wird anschließend die Inklusion im weiterführenden Bereich behutsam fortzuentwickeln sein. Inklusion ist dabei nicht allein auf Gemeinsamkeit in der Schule, sondern an der Entfaltung der Persönlichkeit für eine weitgehende gesellschaftliche Teilhabe während des gesamten Lebens auszurichten. Der Erwerb eines Schulabschlusses sowie einer Berufsausbildung sind hierfür entscheidende Voraussetzungen. Auf diese haben sich die Anstrengungen im schulischen Bereich vor allem zu konzentrieren. Die Schuljahre 2014/2015 bis 2017/2018 sollen der Vorbereitung des Umgestaltungsprozesses zur inklusiven Schule in Mecklenburg-Vorpommern dienen.
Die Koalitionspartner haben in Ziffer 187 ihrer Vereinbarung für die Wahlperiode von 2011 bis 2016 beschlossen, dass über die Übertragung des Rügener Konzeptes nach Vorlage der Evaluationsergebnisse für die Rügener Schulen entschieden wird. Bis dahin bleiben die bisherigen Fördereinrichtungen und -instrumente, wie zum Beispiel Diagnoseförderklassen (DFK), Sprachheilklassen oder Klassen für Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS-Klassen), erhalten.

Im Rahmen des Konzepts der Selbstständigen Schule können Schulen unter Einbeziehung des Elternwillens freiwillig weitere Schritte zur Inklusion vorziehen. An Schulen, die besonders beispielgebend neue Maßnahmen für erfolgreiches gemeinsames Lernen umsetzen, soll ein Inklusionssiegel verliehen werden. Das Land stellt hierfür bis zum Jahr 2020 insgesamt 100.000 Euro zur Verfügung.
Voraussetzung für den Umgestaltungsprozess zur inklusiven Schule in Mecklenburg-Vorpommern ist die teilweise Novellierung des Schulgesetzes und vor allem der nachgeordneten Verordnungen und Vorschriften, die bis zum Schuljahr 2018/2019 unter Einhaltung aller Fristen verabschiedet sein können. So soll im Rahmen einer Schulgesetznovelle beispielsweise geprüft werden, ob und wie § 38 des Schulgesetzes so geändert werden kann, dass erfolgreich verlaufene Schulversuche verstetigt werden können.
Der bisherige Integrationsbeirat soll zu einem Inklusionsbeirat fortentwickelt werden und die Umsetzung der Inklusionsstrategien und -vorhaben des Landes Mecklenburg-Vorpommern begleiten. Für den Bildungsbereich könnte der Landesschulbeirat zukünftig als Bestandteil des Inklusionsbeirates in einer eigenen Arbeitsgruppe die Landesregierung bei der Umsetzung der geplanten Vorhaben fachlich beraten.

4.4 Schulentwicklungsplanung

Das Land wird spätestens für die Zeit nach 2020 noch einmal einen deutlichen Rückgang der jüngeren Bevölkerungszahl zu verzeichnen haben. Eine behutsame Anpassung der Schulentwicklungsplanung ist eine notwendige Folge hiervon. Zugleich wird die schrittweise Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem ebenfalls Auswirkungen auf die Schulentwicklungsplanung haben. Zumindest wird über die Zukunft bisheriger Förderschulstandorte zu entscheiden sein.
Für die künftige Schulentwicklung - gerade unter der Perspektive von Inklusion - ist es dabei erforderlich, zuverlässige und langfristige Planungsperspektiven zu sichern. Nur so können die Schulträger in die Lage versetzt werden, erforderliche Investitionen in den Schulen auf nachhaltige Weise vorzunehmen. Die Partner des Inklusionsfriedens haben sich darauf verständigt, dass sich das Land in den nächsten Jahren mindestens in Höhe von 15 Millionen Euro an den zusätzlichen Kosten beteiligt, die sich im Hinblick auf den inklusionsorientierten Umbau von Schulen für die Schulträger in ihrem Wirkungskreis ergeben:

- Beim Ministerium für Wirtschaft, Bau und Tourismus ressortieren im Rahmen der EFRE-Förderung Mittel, die zur Bereitstellung von sozialer und bildungsbezogener Infrastruktur für Kinder und Jugendliche verwendet werden können, um deren Chancen auf eine gerechte Teilhabe am späteren beruflichen und gesellschaftlichen Leben bereits frühzeitig zu fördern (unter anderem Inklusion).
- Ergänzend stellt das Ministerium für Landwirtschaft, Umwelt und Verbraucherschutz im Rahmen des Entwicklungsprogramms für den ländlichen Raum M-V (EPLR M-V) bis zu 35 Millionen Euro zur Verfügung, die auch im Bereich des Kita- und Schulbaus eingesetzt werden können.
- Mit dem Doppelhaushalt 2016/2017 wurden zudem die Möglichkeiten des Ministeriums für Inneres und Sport, Kommunen über Sonderbedarfszuweisungen zu unterstützen, durch zusätzliche 20 Millionen Euro verbessert. Diese können auch für inklusive investive Maßnahmen an Kitas und Schulen verwendet werden.
  Förderentscheidungen des Landes bedürfen jeweils einer konkreten Antragstellung und -prüfung.

Aufgrund der Auswirkungen der Systementscheidungen zur Inklusion, auch auf die Schulentwicklungsplanung, können derzeit noch keine sicheren Angaben zu den Erfordernissen der künftigen Schulentwicklungsplanung gemacht werden. Zunächst müssen

die politischen Grundsatzentscheidungen erfolgen, anschließend können die Konsequenzen für die Schulentwicklungsplanung beschrieben werden.

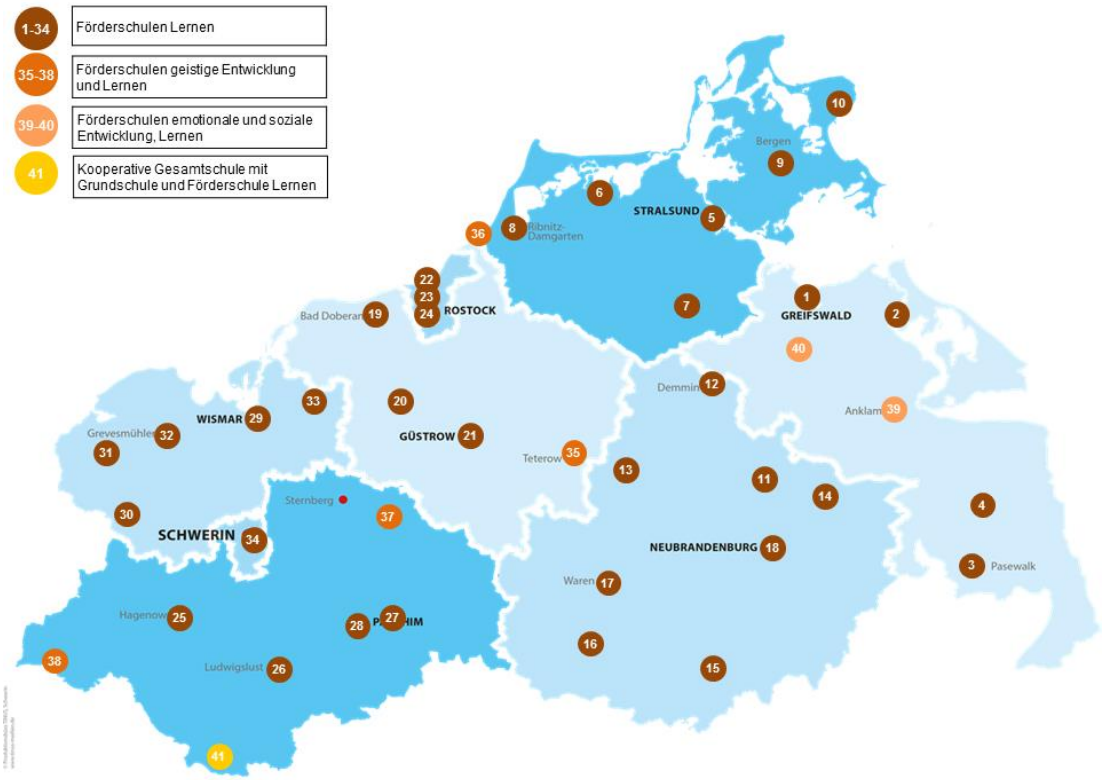


Abbildung 12: Standorte der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Stand: Schuljahr 2012/2013 (siehe auch Anlage 2)

4.5 Fragen der Konnexität

Im Rahmen der Überlegungen zur Umsetzung der zentralen Vorgaben des Artikels 24 der BRK an Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern bestehen nicht nur Unsicherheiten im Hinblick auf die Tragweite etwaiger Veränderungen in Abläufen, bei der Ausstattung sowie der erforderlichen Qualifizierung von Lehrkräften, sondern insbesondere auch im Hinblick auf die Auswirkungen zur Finanzierung. In diesem Zusammenhang steht die Frage im Raum, ob die Umsetzungsverpflichtung für die Gemeinden, Kreise und kreisfreien Städte als Schulträger eine konnexitätsrelevante Erweiterung der bestehenden Aufgaben darstellt.
Zurückzuführen ist diese Fragestellung auf die Konnexitätsregelung des Artikels 72 Absatz 3 der Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Dieser regelt hierzu, dass die Gemeinden und Kreise durch Gesetz oder aufgrund eines Gesetzes durch Rechtsverordnung zur Erfüllung bestimmter öffentlicher Aufgaben verpflichtet werden können, wenn dabei gleichzeitig Bestimmungen über die Deckung der Kosten getroffen werden. Führt die Erfüllung dieser Aufgaben zu einer Mehrbelastung der Gemeinden und Kreise, so ist dafür ein entsprechender finanzieller Ausgleich zu schaffen.
Insofern wird zu klären sein, ob durch die Umsetzung der BRK die für die Schulträger entstehenden Verpflichtungen qualitativ und quantitativ deutlich über den bisherigen Standard, der sich aus den §§ 34 und 35 SchulG M-V ergibt, hinausgehen.
Zu einer möglichst schnellen konsensbildenden Annäherung an dieses Thema erfolgte eine frühzeitige Beteiligung des Ministeriums für Inneres und Sport. In mehreren Schriftwechseln wurden auch unter Beteiligung des Justizministeriums Stellungnahmen ausgetauscht.

Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur geht davon aus, dass das geforderte Leitbild, welches der Verpflichtung durch die BRK zu Grunde liegt, nicht neu ist. Bereits in den §§ 34 und 35 des SchulG M-V vom 15. Mai 1996 sind entsprechende Vorgaben zum Vorrang des integrativen Unterrichts auf der normativen Ebene verwirklicht. Demgemäß findet bei Gewährleistung der räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen der GU behinderter und nicht-behinderter Schülerinnen und Schüler in der Regelschule oder in der beruflichen Schule möglichst wohnortnah statt. Der Umstand, dass dem integrativen Unterricht ein grundsätzlicher Vorrang eingeräumt wird, impliziert, dass die sächlichen, räumlichen und personellen Voraussetzungen zu schaffen sind, um diese Beschulungsform zu gewährleisten. Die in diesem Zusammenhang bestehenden Anforderungen gehören nach dieser Auffassung schon heute zu den Aufgaben kommunaler Schulträger.
Die Sichtweise, dass bereits durch die im Jahr 1996 getroffenen Bestimmungen des § 35 Abs. 1 SchulG M-V zum gemeinsamen Lernen behinderter und nicht-behinderter Kinder ein mit Artikel 24 BRK konformer Regelungszustand erreicht wurde, entspricht der grundsätzlichen Auffassung des Ministeriums für Inneres und Sport. Jedoch wird im Gegensatz zu Artikel 24 BRK, der die Vertragsstaaten ohne Einschränkungen verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten, im SchulG M-V geregelt, dass GU nur bei Vorliegen der notwendigen räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen stattfindet. Eine Verpflichtung der Schulträger, die hierfür erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen, ist dem SchulG M-V nicht zu entnehmen.
Weiterhin argumentieren das Ministerium für Inneres und Sport sowie das Justizministerium, dass das Land unabhängig von legislativen Aufgabenerweiterungen beziehungsweise Standarderhöhungen die Kostenentwicklung bei der Erfüllung zugewiesener Aufgaben zu beobachten und gegebenenfalls auf nachträglich entstandene Mehrbelastungen zu reagieren hat.

Dementsprechend werden Mehraufwendungen der kommunalen Schulträger, die im Zusammenhang mit der Fortentwicklung des inklusiven Bildungssystems entstehen, auszugleichen sein, soweit diese nicht durch Einsparungen an anderer Stelle aufgewogen werden.
Im Ergebnis des schriftlichen Austauschs zu den dargestellten Sichtweisen der Ressorts kam es im Juli 2013 zu einer Zusammenkunft von Vertreterinnen und Vertretern der Staatskanzlei, des Ministeriums für Inneres und Sport, des Finanzministeriums sowie des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Im Rahmen dieses Austauschs wurde durch das Finanzministerium herausgestellt, dass die an ein inklusives Bildungssystem zu stellenden baulichen Anforderungen infolge der bestehenden schulgesetzlichen Regelungen schon heute zu den Aufgaben der kommunalen Schulträger gehören. Es bestand Konsens darüber, dass zunächst eine Bestandsaufnahme mit Blick auf die Empfehlungen der Expertenkommission unter Einbeziehung des Betriebes für Bau und Liegenschaften durchgeführt werden soll.
Um Stellungnahme zur Konnexität wurde außerdem Herr Prof. Dr. C. D. Classen gebeten. Auch er kam zu dem Ergebnis, dass das SchulG M-V die Schulträger bislang nicht verpflichtet, die zur Umsetzung der BRK erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen. Dies allein führt laut Classen jedoch nicht zur Anwendung des Konnexitätsprinzips. Vielmehr bedarf es der Konkretisierung einer Vielzahl unbestimmter Rechtsbegriffe und der Beantwortung weiterer – bislang nicht aufgeworfener – Fragen. Nicht zuletzt hängt die Beantwortung der Frage nach Classens Ausführungen davon ab, ob die von der Expertenkommission ausgearbeiteten Empfehlungen zur Einführung inklusiven Unterrichts nur das konkretisieren, was sich bereits bei sachgerechter Interpretation aus der BRK selbst ergibt, das heißt zwingende Folge der Konvention ist, oder ob ein höherer als der von der Konvention vorgeschriebene „Minimalstandard“ vorgegeben wird. Dies erfordere einen Abgleich der Empfehlungen mit den Regelungen der Konvention.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Frage nach der Anwendung des Konnexitätsprinzips von verschiedenen Auffassungen geprägt ist. Abschließend kann die aufgeworfene Konnexitätsfrage erst dann beantwortet werden, wenn das weitere Vorgehen zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem im parlamentarischen Raum beschlossen wurde und damit differenziert werden kann, welche zu finanziellen Aufwendungen führenden Veränderungen den Schulträgern auferlegt werden und ob diese über die Mindestanforderungen der BRK hinausgehen.

4.6 Frühkindliche Bildung, Erziehung und Förderung

Nach dem Kindertagesförderungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern (KiföG M-V) ist die individuelle Förderung von Kindern Aufgabe jeder Kindertageseinrichtung und jeder Kindertagespflege. Insofern greift das KiföG M-V bereits jetzt zentrale Aspekte der Inklusion auf. Kinder mit Auffälligkeiten im Lernen sowie in der emotionalen und sozialen Entwicklung werden schon heute nicht in besonderen integrativen Gruppen in Kindertageseinrichtungen gefördert.
Damit ist im frühkindlichen Bereich die Empfehlung der Expertenkommission weitgehend umgesetzt worden. Im Bereich der Kindertagesförderung werden Kinder mit sonstigen Beeinträchtigungen in der Krippe, im Kindergarten und im Hort integrativ gefördert. Integrative Gruppen nach § 2 Absatz 6 KiföG M-V können entsprechend der Bedarfslage grundsätzlich bei allen in § 2 Absatz 1 KiföG M-V genannten Einrichtungen gebildet werden.

Nach § 10 Absatz 6 KiföG M-V sind in integrativen Gruppen in Kindertageseinrichtungen in Abhängigkeit von der Behinderung der Kinder zusätzlich zu den Fachkräften nach § 11 Absatz 2 und 2a KiföG M-V staatlich anerkannte Erzieherinnen oder Erzieher mit einer sonderpädagogischen Zusatzausbildung beziehungsweise staatlich anerkannte Heilerziehungspflegerinnen oder Heilerziehungspfleger einzusetzen, um den behinderungsbedingten Mehrbedarf zu decken. Im Landesrahmenvertrag nach § 79 Absatz 1 SGB XII für stationäre und teilstationäre Einrichtungen zwischen den Vereinigungen der Träger von Einrichtungen und dem Kommunalen Sozialverband Mecklenburg-Vorpommern (überörtlicher Träger der Sozialhilfe) sowie den kommunalen Landesverbänden als Vertreter der Landkreise und kreisfreien Städte (örtliche Träger der Sozialhilfe) sind die Rahmenbedingungen abschließend geregelt. Auszugsweise werden hier folgende Bedingungen genannt:

- keine Eingrenzung der Aufnahme nach Art und Schwere der Behinderung,
- Gruppengröße: 15 Kinder, davon bis zu vier Kinder mit Behinderung,
- personelle Ausstattung für die Leistungen der Eingliederungshilfe:
  - Fachkräfte mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung,
  - staatlich anerkannte Heilerziehungspflegerinnen und staatlich anerkannte Heilerziehungspfleger,
  - Heilpädagoginnen und Heilpädagogen.

In Mecklenburg-Vorpommern wird im Bereich der frühkindlichen Bildung unterschieden zwischen:

- Einzelintegration,
- integrativen Gruppen in Kindertageseinrichtungen,
- Sonderkindergärten
- Förderung in einer Heilpädagogischen Frühförderstelle (FF) und
- Förderung in einer Interdisziplinären Frühförderstelle (IFF).

Einzelintegration in einer wohnortnahen Regeleinrichtung erfolgt immer dann, wenn keine integrative Kindertageseinrichtung erreichbar ist. Eine integrative Förderung (individuelle und heilpädagogische Förderung sowie therapeutische Maßnahmen als Komplexleistung) in der Kindertageseinrichtung erfolgt, wenn aufgrund einer drohenden Behinderung oder einer vorliegenden diagnostizierten Behinderung ein erhöhter medizinisch-therapeutischer und/oder sonderpädagogischer Förderbedarf besteht. In Mecklenburg-Vorpommern gibt es 253 Kindertageseinrichtungen mit einer integrativen Förderung. In diesen Einrichtungen können je Gruppe bis zu vier Kinder mit einer drohenden Behinderung oder einer diagnostizierten Behinderung gefördert werden, die einen erhöhten medizinischtherapeutischen und/oder sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Werden einzelne Kinder mit Behinderung in einer Kindertageseinrichtung gefördert, handelt es sich um eine so genannte Einzelförderung beziehungsweise Einzelintegration. Eine flächendeckende Ausstattung mit integrativen Kindertageseinrichtungen beziehungsweise Möglichkeiten der Einzelintegration in Regeleinrichtungen zur Absicherung einer wohnortnahen Bildung, Erziehung und Förderung von Kindern mit einer drohenden oder diagnostizierten Behinderung ist weitgehend gegeben.

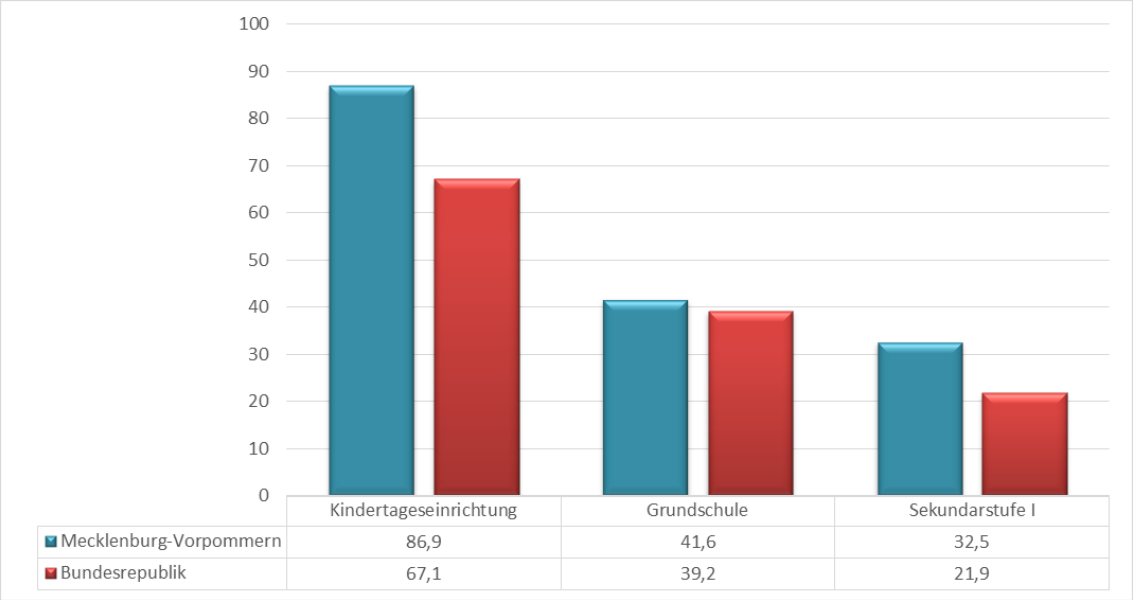


Abbildung 13: Inklusionsquoten (in %) im Vergleich im Schuljahr 2011/2012[22]

Vor dem Hintergrund, dass die Landschaft der Kindertageseinrichtungen bereits heute weitaus mehr als das Schulsystem dem Leitbild der Inklusion verpflichtet ist und im gesamten Land flächendeckende Förderangebote vorgehalten werden, folgt die Landesregierung nicht dem Votum der Expertenkommission, integrative Kindertageseinrichtungen aufzulösen. Gegen die Empfehlung der Expertenkommission spricht darüber hinaus der Sachverhalt, dass die Kindertageseinrichtungen in der Regel deutlich weniger Kinder aufweisen als schulische Einrichtungen. Im Falle der Auflösung spezieller integrativer Angebote müssten die entsprechenden Fachkräfte einen erheblichen Teil ihrer Arbeitszeit in Fahrzeit investieren. Diese Zeit stünde nicht mehr für die pädagogische Förderung zur Verfügung. Zudem begegnet dem Vorschlag im Unterschied zum Schulsystem das Problem, dass sich die Kindertageseinrichtungen in einem regionalen Einzugsbereich in der Regel in der Trägerschaft verschiedener Anbieter befinden. Dies hätte mit Blick auf den Einsatz der Fachkräfte sehr komplizierte arbeits- und dienstrechtliche Arrangements zur Folge, die der eigentlichen pädagogischen Tätigkeit nicht dienlich sein dürften.

- **Förderung in einer Heilpädagogischen oder Interdisziplinären Frühförderstelle**

Eine Förderung in diesen ambulanten Einrichtungen ist durch eine Vertragsärztin oder einen Vertragsarzt (Fachärztin oder Facharzt für Kinderheilkunde und Jugendmedizin beziehungsweise Allgemeinmedizin) oder eine Ärztin oder einen Arzt des öffentlichen Gesundheitsdienstes (kinder- und jugendärztlicher Gesundheitsdienst) zu veranlassen und ist Bestandteil der Leistung des Rehabilitationsträgers. Innerhalb der Erstberatung mit Erziehungsberechtigten/Bezugspersonen des Kindes wird geklärt, ob eine interdisziplinäre Eingangsdiagnostik einzuleiten oder eine andere Empfehlung angezeigt ist. Bei der interdisziplinären Eingangsdiagnostik handelt es sich um einen Bestandteil der Komplexleistung „Früherkennung/Frühförderung“. Die behandelnde Hausärztin oder der behandelnde Hausarzt ist durch die FF oder die IFF über das Ergebnis zu informieren.

[22] Eigene Darstellung, Daten aus Klemm, a. a. O., S. 20.

- **Kindertageseinrichtung mit spezifischer Kompetenz (Sonderkindergärten)**

Neben integrativen Kindertageseinrichtungen gibt es in Mecklenburg-Vorpommern sieben Sonderkindergärten, die einer Kindertageseinrichtung mit spezifischer Kompetenz entsprechen.

Sonderkindergärten	Standorte
für körper- und mehrfachbehinderte Kinder	Rostock Ludwigslust Neubrandenburg
für sehbehinderte und blinde Kinder	Neukloster
für hörbehinderte und taube Kinder	Güstrow
Sprachheilkindergärten	Greifswald Schwerin

Abbildung 14: Sonderkindergärten in Mecklenburg-Vorpommern[23]

Diese Einrichtungen werden nach dem Landesrahmenvertrag (siehe oben) aus Mitteln des SGB XII finanziert. Dort werden vorrangig Kinder gefördert, die aufgrund der Schwere ihrer Behinderung einer spezifischen medizinisch-therapeutischen und/oder sonderpädagogischen Förderung bedürfen.

Vorgeschlagen wird, die Sprachheilkindergärten aufzulösen beziehungsweise in integrative Kindertageseinrichtungen umzuwandeln, um eine wohnortnahe Förderung der Kinder in integrativen Gruppen in Kindertageseinrichtungen abzusichern. Zudem sollte gemeinsam mit den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe geprüft werden, ob und wie sich integrative Kindertageseinrichtungen sowie die bisherigen Sonderkindergärten zu Kindertageseinrichtungen mit spezifischer Kompetenz umprofilieren können, sodass in jeder ehemaligen kreisfreien Stadt sowie in jedem ehemaligen Landkreis mindestens je eine in der Regel in 30 Minuten erreichbare Kindertageseinrichtung vorgehalten wird, die körper- und mehrfachbehinderte Kinder, blinde und sehbehinderte Kinder sowie hörbehinderte und taube Kinder möglichst wohnortnah auf hohem Niveau fördern kann. Die bisherigen Sonderkindergärten könnten sich hierbei zu landesweiten Leiteinrichtungen in den betreffenden sonderpädagogischen Förderschwerpunkten entwickeln. Mögliche finanzielle Auswirkungen für die Leistungen der Eingliederungshilfe nach SGB XII sind dabei zu prüfen. Darüber hinaus sollte geprüft werden, ob der Landesrahmenvertrag auf integrative Leistungen für Kinder in Krippen und Hort (behinderungsbedingter Mehrbedarf) erweitert werden kann. Im Rahmen einer möglichen Weiterentwicklung des Landesrahmenvertrages sollte auch geprüft werden, ob die bisher gültige Gruppengröße im Kindergartenbereich anzupassen ist.

[23] Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern: Statistische Berichte - Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege in Mecklenburg-Vorpommern 2013, Schwerin, 2013.

4.6.1 Beobachtung und Dokumentation

Insbesondere hinsichtlich des frühen Erkennens von Risiken und Stärken sind die Potenziale der alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation effektiver zu nutzen. Die Expertenkommission empfiehlt dafür ein dreistufiges Verfahren inklusive einer Vereinheitlichung der Instrumente.

„Stufe 1: Kontinuierliche prozessbegleitende Beobachtung und Dokumentation durch die Fachkraft (Portfolioarbeit). Selbstverständlich für den Alltag in der Kindertageseinrichtung und auch in der Kindertagespflege. Regelmäßige Elterngespräche über den Stand der Entwicklung des Kindes sowie seiner optimalen Förderung.(….)

Stufe 2: Mindestens jährlicher Einsatz eines Screeningverfahrens zur Erkennung von Problemen beziehungsweise Risiken und/oder Begabungen. Basierend auf den Ergebnissen der Screeningverfahren werden Ziele der individuellen Förderung festgelegt und solche eingeleitet. Selbstverständlich sind eine alltagsintegrierte Förderung sowie Elterngespräche und Beratung.

Stufe 3: Ergeben sich aus den Screenings Hinweise auf gravierende Entwicklungsverzögerungen erfolgt eine Diagnostik mit standardisierten Testverfahren. Diese diagnostische Absicherung erfolgt nur bei Kindern mit Bedarf an besonderer Förderung. Sollte sich dabei, aufgrund gravierender Entwicklungsverzögerungen, die Notwendigkeit einer besonderen Förderung bestätigen, sind geeignete Institutionen (….) einzubeziehen.“[24]

Grundsätzlich entsprechen die Regelungen des KiföG M-V und die daraus resultierenden Verordnungen dem aktuellen wissenschaftlichen Konsens und damit auch der Forderung der Expertenkommission. Darüber hinaus geht es um eine zusätzliche Förderung von Kindern mit erheblichen Abweichungen von der altersgerechten, sozialen, kognitiven, emotionalen oder körperlichen Entwicklung. Dazu sind Verfahren notwendig, die den wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechen. Die Kommission empfiehlt daher, dass die alltagsintegrierte Beobachtung und die regelmäßige Dokumentation von Entwicklungsverläufen verbindlich durch ein standardisiertes und normiertes Screeningverfahren ergänzt werden. Dieses Verfahren soll in regelmäßigen Abständen (einmal jährlich) den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder objektiviert überprüfen und somit dafür sorgen, dass Entwicklungsabweichungen beziehungsweise Risiken früh erkannt werden. Gleichzeitig soll es durch die regelmäßige Anwendung die Darstellung von Entwicklungsverläufen ermöglichen und Grundlage einer gezielten individuellen Förderung des Kindes sein. Bei Einführung eines Screeningverfahrens für alle Kinder zwischen drei und sechs Jahren ist zu überprüfen, inwiefern und in welchen Abständen die U-Untersuchungen notwendig sind, um beide Verfahren aufeinander abzustimmen.
Aufgrund der Erfahrungen in Mecklenburg-Vorpommern ist zu prüfen, ob und wie das Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK-Verfahren) als Regelinstrument weiterentwickelt und gegebenenfalls um das Verfahren KOMPIK ergänzt werden kann. In diesem Zusammenhang sind auch die Kostenfolgen zu prüfen.

Eine flächendeckende Anwendung eines DESK-Verfahrens würde Materialkosten in Höhe von circa 44.240 Euro erfordern (Preis inklusive Umsatzsteuer):

- 46.000 Aufgabenhefte: circa 31.280 Euro,

[24] Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020“, a. a. O., S. 55 ff.

- 1.080 Durchführungs- und Auswertungsanleitungen: circa 12.960 Euro.

Die Aufgabenhefte müssten jährlich angeschafft werden. Zudem wäre eine Anpassung des KiföG M-V im Hinblick auf eine Verbesserung der Standards (wie etwa der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit bei den Fachkräften) und auf eine verpflichtende und flächendeckende Anwendung des Verfahrens einschließlich der Kostenfolgen zu prüfen.
Für die gezielte individuelle Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen stellt das Land bisher jährlich 5 Millionen Euro zur Verfügung. Die zusätzliche Unterstützung von Kindertageseinrichtungen in „sozialen Brennpunkten“ und mit einem überdurchschnittlichen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund zur gezielten individuellen Förderung wird fortgeführt. Sie ist an die Anwendung des DESK-Verfahrens gebunden und soll zukünftig der Einstellung zusätzlicher Fachkräfte zur gezielten individuellen Förderung von Kindern gemäß § 1 Absatz 6 KiföG M-V dienen. Im gesamten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren aller Kinder in Kindertagesstätten sollte geprüft und gegebenenfalls eine Empfehlung für einen Verfahrensablauf nach § 1 Absatz 5 und 6 KiföG M-V erarbeitet werden, die zum einen größere Verbindlichkeit für die Beobachtungs- und Screeningverfahren und zum anderen die bessere Vernetzung aller Beteiligten (Ämter, Erziehungsberechtigte, Angebote der Frühförderung etc.) beinhaltet.

4.6.2 Datenübergabe von der Kindertageseinrichtung in die Schule

Als Ziel der Gestaltung des Übergangs gilt, dass jedes Kind Kompetenzen erwirbt, die es befähigen, die neuen Anforderungen und Aufgaben beim Wechsel in die Schule zu bewältigen. Dafür ist die Schnittstelle zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule wesentlich verbindlicher und effektiver zu gestalten. Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Schule ist bereits jetzt verbindlich festgelegt in:

- § 13 Absatz 2 SchulG M-V,
- der Verwaltungsvorschrift (VV) „Die Arbeit in der Grundschule“,
- der Bildungskonzeption i. V. m. § 1 Absatz 4 KiföG M-V.

Darüber hinaus ist die Weitergabe von Beobachtungs- und Screeningdaten von der Kindertageseinrichtung in die Schule mit der Novellierung des KiföG M-V 2013 in § 1 Absatz 5 geregelt worden:

„Grundlage der individuellen Förderung ist in allen Altersstufen eine alltagsintegrierte Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Entwicklungsprozesses. Spätestens drei Monate nach Eintritt des Kindes in den Kindergarten erfolgt regelmäßig eine Beobachtung und Dokumentation auf Basis landesweit verbindlich festgelegter Verfahren. Entsprechendes ist für die Förderung in Kindertagespflege anzustreben. Die Ergebnisse sind auch Gegenstand von Entwicklungsgesprächen mit Personensorgeberechtigten.
In einem Entwicklungsgespräch im Jahr des voraussichtlichen Eintritts des Kindes in die Schule sind die Personensorgeberechtigten über die Ergebnisse der Förderung gemäß Absatz 3 Satz 1 und 2 sowie über eine weitere Nutzung der Ergebnisse der Beobachtung und Dokumentation gemäß Absatz 5 und 6 in der Schule sowie über das Erfordernis ihrer Einwilligung zur Datenübermittlung an die Schule zu unterrichten. Für die Unterrichtung der Personensorgeberechtigten nach Satz 5 und die Einwilligung zur Datenweitergabe ist ein amtlicher Vordruck des fachlich zuständigen Ministeriums zu verwenden. Die Ergebnisse der Beobachtung und Dokumentation werden mit der schriftlichen Einwilligung der Personensorgeberechtigten mit dem amtlichen Vordruck den Grundschulen sowie den Horten zur Verfügung gestellt und von diesen in die weiterführende individuelle Förderung

einbezogen. Die Einwilligung ist ein Jahr aufzubewahren und anschließend datenschutzgerecht zu vernichten. Willigen die Personensorgeberechtigten nicht in die Datenübermittlung ein, ist die Dokumentation ein Jahr, nach dem das Kind die Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflege verlassen hat, datenschutzgerecht zu vernichten."[25]

Mit der Umsetzung dieser gesetzlichen Regelung kann die kontinuierliche Förderung der Kinder deutlich besser gesichert werden. Ab dem Schuljahr 2014/2015 wird hierfür der im KiföG M-V benannte amtliche Vordruck verwendet (siehe Anlage 3). Darüber hinaus ist mit KOMPIK zum nächstmöglichen Zeitpunkt die Einführung eines Kompetenzportfolios geplant, das auf dem einheitlichen Screeningverfahren aufbauen sollte. Es soll mittelfristig möglichst eine pädagogische Schuleingangsüberprüfung entbehrlich machen, in standardisierter Form Auskunft über den erreichten Kompetenzstand der Kinder am Ende des Kitabesuchs geben und dabei auf geeignete Weise bestehende Test- und Dokumentationsverfahren wie DESK integrieren. Zusätzlich soll geprüft werden, ob das Screeningverfahren sowie das Kompetenzportfolio teilweise U-Untersuchungen ersetzen können.

4.6.3 Zusammenarbeit Schule und Hort

§ 5 Absatz 4 KiföG M-V legt fest, dass Hort und Schule stärker miteinander verknüpft werden sollen. Für die individuelle Förderung des Kindes ist es notwendig, dass das Lernen auch im Hort fortgesetzt wird. Die Expertenkommission empfiehlt eine örtliche und inhaltliche Anbindung des Hortes an die Schule. Zwischen den Trägern der Horte sowie den Schulen sind Vereinbarungen abzuschließen, die - mit dem Ziel der individuellen Förderung - eine enge Kooperation zwischen Schule und Hort verbindlich regeln. Gleichzeitig ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrerin und Klassenlehrer beziehungsweise Lehrkräften und der Fachkraft im Hort unabdingbar. Hierzu ist die bereits jetzt gesetzlich geforderte Kooperation von Schulen und Horteinrichtungen in ihrer praktischen Umsetzung weiter auszubauen. Für eine Zusammenführung von Schule und Hort werden die juristischen Voraussetzungen und finanziellen Folgen geprüft.[26]

4.6.4 Fort- und Weiterbildung

Die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems stellt hohe Anforderungen an die Kompetenzen der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und der Tagespflegepersonen. Deshalb wird zum Thema „Inklusion" ein Modul als Ergänzung des Curriculums des Fort und Weiterbildungskonzeptes zur Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder entwickelt unter Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen in den Bereichen:

- Förderung von Kindern mit Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung,
- Förderung von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung.

Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur ist hierfür das fachlich zuständige Ministerium. Die Erarbeitung des Moduls erfolgt durch die Arbeitsgruppe, die bereits das Curriculum des Fort- und Weiterbildungskonzeptes erarbeitete. Erweitert wurde diese

[25] Änderungsantrag der Fraktion der SPD und CDU zum Gesetzentwurf der Landesregierung, Drucksache 6/1621

[26] Vgl. beispielsweise § 6 Absatz 2 Hamburger Kinderbetreuungsgesetz und § 13 Hamburgisches Schulgesetz

Arbeitsgruppe durch Vertreterinnen oder Vertreter des Ministeriums für Arbeit, Gleichstellung und Soziales sowie des IQ M-V und der beruflichen Schulen.
Die fachlich-inhaltliche Grundlage für die Erarbeitung des Moduls bildet neben dem Bericht der Expertenkommission auch das Weiterbildungskonzept „Auf dem Weg zur inklusiven Schule“ des IQ M-V (Bestandteil des Konzeptes zur Umsetzung der Empfehlungen der Expertenkommission). Für die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen werden unter anderem die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte in das Modul „Inklusion“ aufgenommen:

- Umgang mit Heterogenität und Schlussfolgerungen für das eigene pädagogische Handeln,
- partnerschaftliches Handeln mit den Erziehungsberechtigten,
- Beobachtung und Dokumentation (Screening und Portfolio),
- individuelle Förderung auf Grundlage konkreter Interventionsstrategien.

Als Bestandteil des Curriculums des Fort- und Weiterbildungskonzeptes gelten die darin beschriebenen Qualitätsstandards.
Bezüglich der Finanzierung der Fort- und Weiterbildung wird Folgendes angemerkt:
Nach § 11a Absatz 2 und 3 KiföG M-V sind die Träger von Kindertageseinrichtungen für die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte zuständig und haben im Rahmen der Leistungsvereinbarungen nach § 16 KiföG M-V auch die Finanzierung hierfür sicherzustellen. In die Vereinbarung ist aufzunehmen, unter welchen Voraussetzungen der Träger der Kindertageseinrichtung sich zur Erbringung von Leistungen verpflichtet. Nach § 6 Absatz 2 KiföG M-V haben die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe sicherzustellen, dass die Tagespflegepersonen Angebote zur Fort- und Weiterbildung wahrnehmen, an deren Kosten sich das Land nach Maßgabe des § 18 Absatz 5 KiföG M-V beteiligt.
In Anlehnung an den Umfang der Fortbildungen im Rahmen des Weiterbildungskonzeptes „Auf dem Weg zur inklusiven Schule“ des IQ M-V sollte der Umfang der Qualifizierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen etwa 100 Unterrichtseinheiten betragen. Dabei muss die kollegiale Beratung/Begleitung in der Kindertageseinrichtung Bestandteil der Fortbildung sein. Erfahrungen (Erkenntnisse aus internen Evaluationen von Fortbildungsanbietern) zeigen, dass sich durch diese Praxisbegleitung die Nachhaltigkeit der Qualifizierung in besonderem Maße erhöht.

Die Sicherung des Transfers der Weiterbildungsinhalte in alle Kindertageseinrichtungen des Landes erfolgt über zwei Stränge:

1. durch die Qualifizierung aller Fach- und Praxisberaterinnen und -berater des Landes (circa 130 Personen).
   Die Aufgabe der Fach- und Praxisberatung besteht insbesondere in der Initiierung von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen in der Praxis, in der Vermittlung des erforderlichen und notwendigen Fachwissens und in der Begleitung der täglichen pädagogischen Arbeit (Coaching).
2. durch die Qualifizierung von etwa 1.100 Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen mit Hortförderung. Hierbei sollten die flächendeckende Qualifikation von Fachkräften in den Bereichen Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung sowie die punktuelle Qualifikation insbesondere an Kindertagesstätten mit besonderer Kompetenz für die übrigen Förderschwerpunkte im Vordergrund stehen.

Somit ergibt sich ein Qualifizierungsbedarf für etwa 1.250 Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Von der speziellen Qualifizierung von Tagespflegepersonen wird abgesehen, da eine Förderung von Kindern, die behindert oder von Behinderung bedroht sind, grundsätzlich in einer Kindertageseinrichtung erfolgen sollte.

Bei der Kostenrechnung wird von Weiterbildungsträgern grundsätzlich ein Stundensatz von mindestens 8,50 Euro pro Unterrichtseinheit pro Person angesetzt. Dieser Betrag deckt alle Personal- und Sachkosten ab.

Für die Realisierung der Fortbildungsmaßnahme ergeben sich somit unter Berücksichtigung der beschriebenen Bedingungen
- 1.250 zu qualifizierende Fachkräfte,
- 100 Unterrichtseinheiten als Umfang der Qualifizierung,
- mindestens 8,50 Euro pro Unterrichtseinheit pro Person[27],

Gesamtkosten in Höhe von etwa einer Million Euro über einen Zeitraum von fünf Jahren.

4.6.5 Arbeitsgruppe Inklusion

Die Expertenkommission beschränkt sich für den Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Förderung auf einige wesentliche Aspekte und empfiehlt eine Arbeitsgruppe einzusetzen, um dem Thema Inklusion in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege die notwendige Aufmerksamkeit zu geben. Diese Empfehlung ist berechtigt und wird zeitnah umgesetzt.

4.7 Grundschule

Die Weiterentwicklung der Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern zu inklusiven Schulen geht konzeptionell von mehreren Ausgangspunkten aus. Zu nennen sind unter anderem
1. Praxiserfahrungen innerhalb des gemeinsamen Unterrichts und einer inklusionsorientierten Arbeit an Schulprogrammen in den zurückliegenden Jahren,
2. konzeptionelle Anregungen der Expertenkommission und der Begleitgruppe,
3. Erfahrungen innerhalb des Rügener Modellvorhabens,
4. konzeptionelle Überlegungen der Arbeitsgruppe zur flexiblen Schuleingangsphase sowie
5. landesspezifische regionale Anforderungen.

Die im 6. Kapitel des Berichts der Expertenkommission formulierten pädagogischen Grundsätze fanden bei ihrer Vorstellung in der Begleitgruppe weitgehende Akzeptanz und sind kompatibel zu Erfahrungen an Schulen mit gelingender Inklusion. Insofern sind die im Folgenden in Anlehnung an den Bericht der Expertenkommission genannten Komponenten einer inklusiven Grundschulentwicklung als wesentliche inhaltliche Aspekte des angestrebten Reformprozesses anzusehen.

- Inklusionsförderliches Schulklima:
  Förderung der kognitiven, sozialen und kommunikativen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Leistungs- beziehungsweise Entwicklungsniveaus sowie der Fähigkeiten des friedlichen Zusammenlebens bei unterschiedlichen Interessen; Kompetenzen und Einstellungen; Betonung von Respekt, Wertschätzung und Kooperation im gegenseitigen Umgang.
- Schulische Prävention:
  Steigerung der Qualität von Unterricht und Klassenführung; lückenschließendes Lernen von Anfang an; qualifizierter Förderunterricht; spezifische pädagogische und sonderpädagogische Förderung bei Lernschwächen/-störungen,

[27] Beispielrechnung des Diakonischen Bildungszentrums Mecklenburg gGmbH.

Sprachentwicklungsrückständen/-störungen und emotional sozialen Auffälligkeiten/Störungen; regelmäßige Lernfortschrittsdokumentationen (formative Evaluation von Unterricht und Förderung) und Reaktion auf ausbleibende Leistungssteigerungen durch den Klassenunterricht mittels zeitnah einsetzender Förderung auf mehreren Ebenen (Hilfen in der Klasse, in Kleingruppen und Einzelfallhilfe).

- Inklusionsförderlicher Unterricht:
  Klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses; hoher Anteil echter Lernzeit; lernförderliches Klassenklima; freundlich anerkennender Lehrstil; inhaltliche Klarheit; sinnstiftende Kommunikation; Methodenvielfalt; Beachtung individueller Ausgangslagen durch Formen von Differenzierung.
- Beratung und Diagnostik:
  Informationserhebung zur pädagogischen Situation von Kindern mit Förderbedarf; dabei Analyse von Arbeitsergebnissen, curriculumbasierten Messungen und weiteren Messverfahren sowie von Beobachtungen und Gesprächen; Problembeschreibung und Ressourcenerkundung im Team; Problemanalyse und Zielbestimmungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven; Erstellen und Umsetzen sowie Evaluation eines Förderplans im Team.

Die hier beispielhaft genannten Komponenten und Aspekte inklusiver Schulentwicklung entsprechen inhaltlich weitgehend den im Rügener Modellvorhaben (siehe Kapitel 3) erprobten und positiv evaluierten konzeptionellen Kernelementen (Mehrebenenprävention, formative Evaluation der Wirksamkeit von Unterricht und Förderung, wissenschaftsbasierte Auswahl inklusionsförderlicher Unterrichtswerke, -materialien sowie Förderkonzepte, strukturierte Teamarbeit und Training des Sozialverhaltens). Insofern bietet das Kapitel 6 des Berichts der Expertenkommission und die Kernelemente des Rügener Modells wesentliche Orientierungspunkte im Prozess der Weiterentwicklung der Grundschulen. Die genannten Komponenten sind notwendige Bedingungen gelingender Inklusion innerhalb eines jahrgangsbezogenen Lernens. Sie sind aber auch innerhalb von Formen eines jahrgangsübergreifenden Lernens (siehe unten) zu realisieren. Unabhängig von der von der jeweiligen Schule gewählten Organisationsform sind an den Schulen Qualitätsmerkmale guten Unterrichts und gelingender Inklusion anzustreben.
Als organisatorische Wahlmöglichkeiten wird den Grundschulen neben dem bewährten Lernen in Jahrgangsstufen die Einrichtung einer flexiblen Eingangsstufe eröffnet. Zudem können an Standorten, die bestimmten Kriterien entsprechen, eigenständige flexible Leistungs- und Unterstützungslerngruppen als Weiterentwicklung der DFK eingerichtet werden. Sowohl innerhalb des jahrgangsbezogenen als auch des jahrgangsübergreifenden Lernens ist eine flexible Verweildauer in der Schuleingangsphase möglich. Abbildung 15 visualisiert die aufgezeigten Wahlmöglichkeiten.

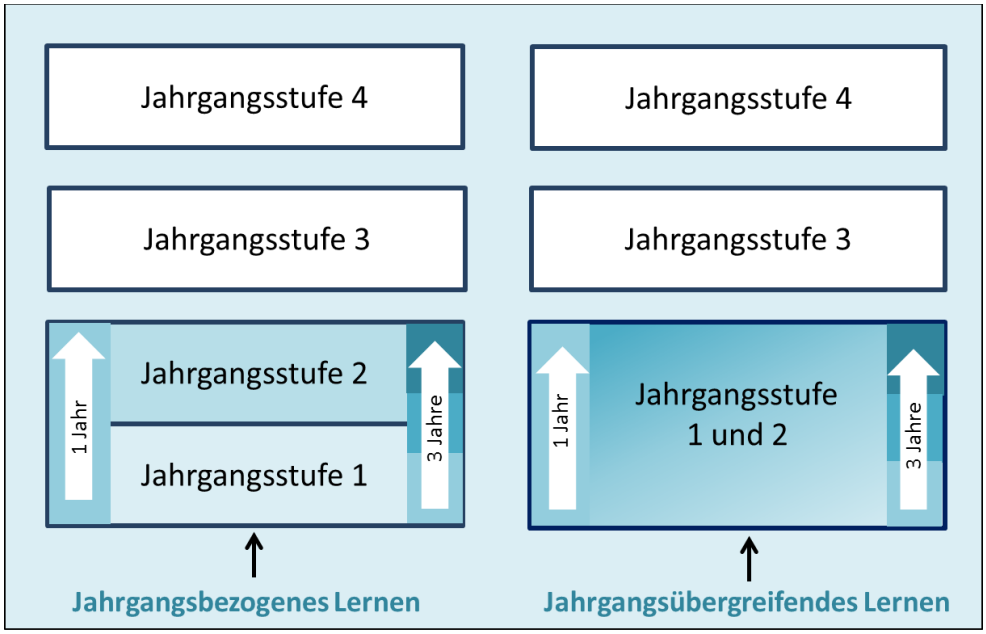


Abbildung 15: Darstellung der konzeptionellen Wahlmöglichkeiten in der Grundschule

Im Folgenden werden zunächst Eckpunkte der Stellenzuweisungen innerhalb der Weiterentwicklung der Grundschule benannt, an die sich eine dementsprechende Ressourcenbetrachtung anschließt. Im weiteren Text werden Wahlmöglichkeiten innerhalb der Schuleingangsphase sowie deren Eckpunkte dargestellt.

4.7.1 Eckpunkte der Weiterentwicklung der Grundschule

Alle Grundschulen erhalten eine pädagogische/sonderpädagogische Grundausstattung für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) einschließlich Teilleistungsstörungen Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Lernschwierigkeiten im mathematischen Bereich (LimB). Im Gegenzug entfällt für diese Förderschwerpunkte die bisherige individuelle schülerbezogene Stundenzuweisung aufgrund einer sonderpädagogischen Förderdiagnostik. Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Hören, Sehen, geistige Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung und der Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler sind von dieser Grundausstattung nicht betroffen. Die von der Expertenkommission empfohlene durchschnittliche Grundausstattung im Gesamtsystem beläuft sich auf eine Zuweisung für 6 % aller Schülerinnen und Schüler der Schule, multipliziert mit dem Wert 3,0 h (oder durchschnittlich 0,18 als Faktor; einschließlich LRS und LimB. Diese Grundausstattung für besondere pädagogische sowie sonderpädagogische Förderung bietet den Schulen den Vorteil der Planungssicherheit, da bereits mit Beginn eines Schuljahres der Umfang der Grundausstattung bekannt ist. Um der Einheit der Schuleingangsphase zu entsprechen und die Ausstattung (auch für kleinere Grundschulen) sinnvoll zu gestalten, wird diese Umstellung für die ersten und zweiten Jahrgangsstufen gleichzeitig eingeführt. Allerdings kann der Faktor von 0,18 Stunden je Schülerin und Schüler aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen an den Einzelschulen nur im Landesdurchschnitt gewährleistet werden. Von diesem Faktor sind außerdem Aufwendungen für den Erhalt von Sondersystemen abzusetzen. Der Faktor wäre insofern in eine Mindestausstattung, die jede Schule erhält, und eine Zusatzausstattung aufgrund besonderer pädagogischer Bedarfe zu unterscheiden.

4.7.2 Ressourcenbetrachtung zum gemeinsamen Lernen aller Schülerinnen und Schüler

Die Einführung eines Grundbudgets von Stunden zur sonderpädagogischen Förderung und zur pädagogischen Förderung an den Grundschulen des Landes bedeutet, dass pauschal oder schülerzahlabhängig ein Stundenbudget für die vorgenannten Maßnahmen zur Verfügung gestellt wird. Dieses Budget sollte über mehrere Jahre festgeschrieben werden, um den Einsatz des pädagogischen Personals verlässlich planen zu können.
Die Fallzahlen an der Einzelschule (Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden Förderbedarfen) sowie die konkrete Höhe des individuellen Förderbedarfs wären bei der vorgenannten Verfahrensweise nachrangig.
Eine gesonderte Zuweisung von Zusatzbedarfsstunden für die sonderpädagogische beziehungsweise pädagogische Förderung (Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache sowie die Teilleistungsstörungen LRS und LimB) erfolgt grundsätzlich nicht und sollte daher auf wenige, besonders schwere Ausnahmefälle beschränkt bleiben. Hierzu sind zusätzlich Budgets bei den Schulbehörden vorzuhalten und ebenfalls vom möglichen Faktor abzuziehen. Dieser Vorwegabzug müsste auch bei Anwendung des Faktors der Expertenkommission von 0,18 erfolgen.
Für die Ermittlung des derzeit realisierbaren Faktors wurden die Daten des Schuljahres 2012/2013 sowie die Schülerzahlprognose aus dem Jahr 2012 als Basis zugrunde gelegt, die auch in der Zukunft fortgeschrieben werden können. Die Ressourcen werden auch in Zukunft in der berechneten Form abbildbar sein.
Aus den frei werdenden Ressourcen bei der Umsetzung des Konzeptes der „Inklusion in der Grundschule“ sowie durch 30 zusätzliche Stellen PmsA als Lehreräquivalent (50-Millionen-Euro-Paket) ergibt sich die Höhe des möglichen Faktors. Freiwerdende Ressourcen entstehen durch den Wegfall:

- des Primarbereichs für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (Förderschulen und selbstständige Klassen an allgemein bildenden Schulen),
- der DFK,
- von selbstständigen Klassen für Schülerinnen und Schüler mit LRS,
- der Stunden für den Bereich der sonderpädagogischen Förderung (Zusatzbedarf für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache),
- der Stunden für die Bereiche LRS- und LimB-Förderung und
- des Zuschlags Rügen.

Ein Effizienzgewinn, der für andere schulische Maßnahmen zur Verfügung steht, ergibt sich nicht, da die frei werdenden Ressourcen vollständig in das System Grundschule über den Faktor zurückgegeben werden sollen.
Im Rahmen einer Überschlagsbetrachtung wurden die möglichen frei werdenden Ressourcen ermittelt und für die Faktorberechnung voll umfänglich berücksichtigt.
Schulen mit spezifischer Kompetenz beziehungsweise Schulen mit weiterentwickelter DFK wurden nicht gesondert berücksichtigt und wären ebenfalls durch Abzug vom Grundausstattungsfaktor auszustatten.
In der letzten Ausbaustufe ergibt sich ein Faktor von 0,22. Im Grundschulbereich ist es somit möglich, den von der Expertenkommission geforderten Ausstattungsfaktor von 0,18 rechnerisch zu überschreiten.
Der erforderliche Stellenbedarf für den Faktor 0,18 beträgt rund 310 Stellen, der durch die oben genannten frei werdenden beziehungsweise zusätzlichen Ressourcen gedeckt werden kann. Allerdings tritt dieser Effekt nur ein, sofern künftig für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache eine monatliche Nachsteuerung von Lehrerstellen anhand der festgelegten Schüler-Lehrer-Relation erfolgt. Der Landtag von Mecklenburg-

Vorpommern hat mit den Entscheidungen zum Doppelhaushalt 2016/2017 hierfür die rechtlichen Voraussetzungen geschaffen.

4.7.3 Spezifische Eckpunkte der Umgestaltung der Schuleingangsphase

Die Expertenkommission hatte empfohlen, eine Arbeitsgruppe mit der Entwicklung eines Konzeptes zur Gestaltung der Schuleingangsphase zu beauftragen. Diese Arbeitsgruppe nahm ihre Arbeit am 08.04.2013 auf. Erteilt wurde der Auftrag, unter Beachtung der regionalen Besonderheiten in Mecklenburg-Vorpommern ein pädagogisches Konzept für die Gestaltung der Schuleingangsphase zu erarbeiten und dabei ein Modell zu entwickeln, das für kleine, mittlere und große Grundschulen anwendbar ist.
Das Konzept für die Gestaltung der Schuleingangsphase knüpft an bewährte Formen der Arbeit in der Grundschule an und beschreibt gleichzeitig erforderliche räumlich-sächliche, strukturelle und pädagogische Entwicklungsaufgaben. Eine wesentliche Gelingensbedingung für den Umgestaltungsprozess der Schuleingangsphase wird neben der Aufgeschlossenheit der Schulleitung deren Akzeptanz im Lehrerkollegium und bei den Erziehungsberechtigten sein. In der veränderten Schuleingangsphase wächst die Verantwortung der Lehrkräfte. Eine besondere Herausforderung stellt dabei die qualitative Entwicklung des Unterrichts und des Unterrichtens dar. Die zielgerichtete Fortbildung der Lehrkräfte ist eine Voraussetzung, um den erhöhten Qualitätsanforderungen in der Schuleingangsphase gerecht werden zu können (siehe Kapitel 6).

4.7.3.1 Gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler

In der Schuleingangsphase im engeren Sinne, die die Jahrgangsstufen 1 und 2 umfasst, werden alle Schülerinnen und Schüler grundsätzlich gemeinsam unterrichtet - jene mit günstigen Entwicklungsvoraussetzungen und besonderen Begabungen gemeinsam mit jenen, die individuell unterschiedlich ausgeprägte Förderbedarfe aufweisen. Grundlage bilden die gültigen Rahmenpläne für die Grundschule. Es bestehen die Wahlmöglichkeiten jahrgangsbezogenes und jahrgangsübergreifendes Lernen und unter bestimmten Bedingungen die Option flexibler Leistungs- und Unterstützungslerngruppen als Weiterentwicklung der DFK (siehe unten).
Alle schulpflichtigen Kinder werden in die Grundschule eingeschult. Zurückstellungen vom Schulbesuch sind auf Ausnahmefälle begrenzt. Sie erfolgen nur noch bei nachgewiesenen medizinischen Indikationen und unter Einbeziehung einer schulpsychologischen Stellungnahme. Ob eine medizinische Indikation vorliegt, wird im Rahmen einer schulärztlichen Untersuchung beurteilt. Das Antragsverfahren für eine Zurückstellung entspricht den Regelungen in § 43 Absatz 2 SchulG M-V. Die medizinische Einschulungsuntersuchung entfällt, sofern ein Befund zur U9-Untersuchung vorliegt. Die Erfassung der individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder erfolgt im Rahmen des pädagogischen Schulaufnahmeverfahrens.
Die Ergebnisse des pädagogischen Schulaufnahmeverfahrens bilden dabei gemeinsam mit den Entwicklungsdokumentationen aus der Kindertageseinrichtung und den förderdiagnostischen Lernbeobachtungen in Form von regelmäßigen standardisierten Lernstandserhebungen/Lernfortschrittsmessungen die Basis für eine früh einsetzende und kontinuierlich fortgeführte gezielte Förderung. Die standardisierten Lernstandserhebungen/Lernfortschrittsmessungen dienen auch als Grundlage, wenn zu einem späteren Zeitpunkt aufgrund gutachterlich festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarfe Schullaufbahnentscheidungen getroffen werden müssen.
Es bedarf grundsätzlich der Kooperation der Grundschule mit den Kindertageseinrichtungen und einer engen Zusammenarbeit mit allen Verbundpartnern. Die Sonderpädagoginnen und

Sonderpädagogen sowie weitere Inklusionsfachkräfte sind mit der Einführung der veränderten Schuleingangsphase Teil des Kollegiums einer Grundschule. Dort bilden sie mit den Grundschullehrkräften ein multiprofessionelles Team. Zusammensetzung und Einsatz des multiprofessionellen Teams (Grundschullehrkräfte, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA), Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter) richten sich nach den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler einer Schule. Integrationshelferinnen und Integrationshelfer sollen in die Arbeit der multiprofessionellen Teams unter Berücksichtigung, dass sie keine unmittelbaren schulischen beziehungsweise pädagogischen Aufgaben übernehmen, einbezogen werden.
Ab Jahrgangsstufe 2 werden in allen Schulamtsbereichen an bestimmten Grundschulen eigenständige Klassen für Grundschülerinnen und Grundschüler mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich eingerichtet, ebenso können einzelne Standorte besondere Kompetenzen und einzelne Lerngruppen im Bereich der Sprachheilpädagogik entwickeln beziehungsweise beibehalten. Diese Systemergänzung soll dauerhaft etabliert, die entsprechenden Schülerinnen und Schüler aber möglichst nur temporär dort beschult werden. Die Anbindung dieser Systeme an eine Regelschule ermöglicht jederzeit den gleitenden und schrittweisen Übergang in die Regelbeschulung. Im Bereich der Beschulung besonders stark verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher ist das Verhältnis zu den bestehenden Schulwerkstätten auszugestalten.

4.7.3.2 Flexible Verweildauer in der Schuleingangsphase

In zahlreichen Ländern wird bereits seit geraumer Zeit das Modell der flexiblen Schuleingangsphase praktiziert.
In der flexiblen Schuleingangsphase haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und ihres individuellen Lerntempos ohne Versetzung oder Zurückstufung ein bis drei Jahre in der Schuleingangsphase zu verweilen. Das erfordert einen individualisierten Unterricht, der sowohl Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen fördert als auch Schülerinnen und Schülern Unterstützung gibt, die mehr Zeit und pädagogische Unterstützung brauchen. Durch diese Individualisierung der Lernzeit, der Lernziele und Lernwege am Schulanfang soll der gegebenen Heterogenität der Schulanfängerinnen und Schulanfänger Rechnung getragen werden. Ein mögliches drittes Jahr wird dabei nicht auf die Pflichtschulzeit angerechnet.
Grundlage der Entscheidung über eine längere oder kürzere Verweildauer in der Schuleingangsphase bilden unter anderem standardisierte pädagogische Kriterien. Diese werden ebenfalls im Rahmen der Entwicklung des Konzeptes für die Gestaltung der Schuleingangsphase erarbeitet.
Die Gestaltung der flexiblen Schuleingangsphase (flexible Verweildauer) in den Regelklassen ist nicht zwingend mit einer Änderung der Organisationsform des Unterrichts verbunden. Sie kann auch im Rahmen jahrgangsbezogenen Lernens erfolgen. Dieser Weg wird erfolgreich in dem Modellprojekt für Inklusion auf Rügen praktiziert. Teilweise wird die flexible Verweildauer hier auch über die 2. Jahrgangsstufe hinaus erstreckt. Vorteil des jahrgangsbezogenen Ansatzes ist hierbei vor allem, dass eine hohe Adaptivität zu den eingeübten pädagogischen Organisationsformen an den Grundschulen des Landes besteht. Wird dieser Weg der flexiblen Schuleingangsphase im Rahmen des inklusiven Lernens gewählt, ist allerdings die Etablierung einer professionellen individualisierten Förderstruktur im Sinne einer Mehrebenenprävention unerlässlich.
Beim jahrgangsübergreifenden Lernen werden die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 und 2 in gemischten Lerngruppen unterrichtet. Die Schulanfängerinnen und Schulanfänger wachsen in den vorstrukturierten und vorgelebten Schulalltag hinein. Jede

Schülerin und jeder Schüler wird entsprechend ihrer/seiner Entwicklungsmöglichkeiten herausgefordert. Die Grundschule nimmt damit ein Modell auf, das auch in Kindertageseinrichtungen in Form von jahrgangsgemischten Gruppen praktiziert wird. Darüber hinaus bietet sie den Schülerinnen und Schülern beider Jahrgangsstufen Vorteile. Während der gesamten Verweildauer in der Schuleingangsphase kooperieren die Schülerinnen und Schüler in einem System unterschiedlicher Helferstrukturen. So erfahren die Schulanfängerinnen und Schulanfänger durch die Begleitung und Unterstützung der älteren Kinder im Schulalltag von Anfang an eine größere Sicherheit beim Übergang vom Kindergarten in die Schule. Für die älteren Schülerinnen und Schüler werden beim gemeinsamen Lernen die eigenen Entwicklungsfortschritte erlebbar, erworbenes Wissen wird vertieft.
Die Entscheidung über die Wahl der Organisationsform ist nach § 39 Absatz 3 SchulG M-V eine schulinterne Angelegenheit und stärkt die Akzeptanz pädagogischer Strategien vor Ort. Abhängig ist sie von den ortsspezifischen, sächlichen und personellen Gegebenheiten.

Beim Unterricht in jahrgangsgemischten Gruppen nehmen offene Unterrichtsformen im Schulalltag einen breiten Raum ein. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten miteinander, zum Beispiel in Projekten, Arbeitsvorhaben, aber auch in Übungsstunden. Es gibt bei den Aufgaben keine Unterscheidung nach Jahrgängen, sondern nach der nächsten zu erwerbenden Kompetenzstufe. Jedes Kind wird entsprechend seiner Entwicklungsmöglichkeiten gefordert und gefördert.[28]
Formen der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung in der veränderten Schuleingangsphase werden im Rahmen der Entwicklung des Konzeptes zur flexiblen Schuleingangsphase durch die Mitglieder der Arbeitsgruppe erarbeitet. Dabei ist auch die Frage der Bewertung auf der Grundlage von Kompetenzrastern in der Schuleingangsphase einer Prüfung zu unterziehen.

4.7.3.3 Flexible Leistungs- und Unterstützungslerngruppen als qualitative Weiterentwicklung der DFK

Bei der Umgestaltung der Schuleingangsphase wird berücksichtigt, dass es an bestimmten Standorten gehäuft eine Gruppe von Kindern gibt, deren pädagogische Förderbedarfe so ausgeprägt sind, dass das gemeinsame Lernen in heterogenen Lerngruppen in der Schuleingangsphase für sie eine Überforderung darstellen kann. Darüber hinaus stellt die Häufung von Kindern mit besonderen Förderbedarfen an ausgewählten Schulen auch besondere Anforderungen an die Lernarrangements. Deshalb wird es in der flexiblen Schuleingangsphase ergänzend eine temporäre Möglichkeit der äußeren Differenzierung geben. Dieses inklusiv ausgerichtete Beschulungsangebot bietet ein auf die besonderen Bedarfe dieser Kinder abgestimmtes Lernumfeld und ermöglicht eine gezielte individuelle Förderung entsprechend ihrer Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Hierzu ist vorgesehen, an ausgewählten Grundschulen Lerngruppen (flexible Leistungs- und Unterstützungslerngruppen) mit einer besonderen organisatorischen und inhaltlichen Struktur einzurichten, die ein schrittweises Heranführen an das gemeinsame Lernen in der Regelklasse (Lernen in heterogener Lerngruppe in einzelnen Unterrichtsfächern ab DFK 1) entsprechend der individuellen Entwicklungsverläufe ermöglicht. Diese Lerngruppen werden von Lehrkräften geleitet, die für diese Arbeit besonders befähigt und qualifiziert sind.

[28] Berthold, B/Carle, U.: Heute kann ich nur belächeln, wie ich damals unterrichtet habe.“ Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“ - Kurzbericht der Wissenschaftlichen Begleitung, April 2004, S. 40). Sofern alle Schulen die flexible Schuleingangsphase im engeren Sinne praktizierten, müsste als Ressourcenausgleich der schülerbezogene Faktor für die sonderpädagogische Ausstattung um 0,03 sinken.

Als Weiterentwicklung der Diagnoseförderklassen berücksichtigt die Einrichtung dieser Lerngruppen, dass Kinder mit ausgeprägten pädagogischen Förderbedarfen in besonderer Weise - und gegebenenfalls über die gesamte Grundschulzeit hinweg - eine individuelle Förderung brauchen, die ihren Entwicklungspotenzialen entspricht und gleichzeitig das Anregungspotenzial einer entwicklungs- und leistungsgemischten Gruppe (Regelklasse) sowie das Erleben sozialer Integration. Den Schwerpunkt der individuellen Förderung bilden dabei die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht sowie die Förderung der kognitiven und emotionalen und sozialen Entwicklung. Erklärtes Ziel der Förderung in diesen Lerngruppen ist das Verbleiben der Schülerinnen und Schüler an der Regelschule - auch über die Grundschulzeit hinaus. Die Entwicklung des Lernens in den flexiblen Leistungs- und Unterstützungslerngruppen wird durch den Zentralen Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie regelmäßig begleitet, evaluiert und 2020 auf Basis des Fördererfolges bewertet.

Die Einrichtung dieser besonderen Lerngruppen verbunden mit einer individualisierten Förderung auf der Grundlage einer genauen Diagnostik ist somit ein Ansatz, durch pädagogische Prävention einer späteren Beschulung in einer Förderschule entgegenzuwirken. Sie sollte jedoch auf jene Mehrfach-Grundschulstandorte beschränkt bleiben, an denen mehr als 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der DFK an ihrer örtlich zuständigen Schule beschult werden. Nach bisheriger Kenntnis handelt es sich um folgende Schulstandorte, an denen im Schuljahr 2014/2015 insgesamt 81 DFK eingerichtet sind:

Abbildung 16: Flexible Leistungs- und Unterstützungslerngruppen als qualitative Weiterentwicklung der DFK - mögliche Schulstandorte (siehe Anlage 4)

Die Aufnahmekriterien sowie die Bedingungen für die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung werden im Rahmen der Entwicklung des Konzeptes für die Gestaltung der Schuleingangsphase durch die Arbeitsgruppe beschrieben.

4.7.3.4 Ressourcenbetrachtung bei Erhalt und Weiterentwicklung der DFK

Bei Erhalt und Weiterentwicklung der DFK als flexible Leistungs- und Unterstützungslerngruppe innerhalb der flexiblen Schuleingangsphase für Schülerinnen und Schüler mit besonders ausgeprägten Förderbedarfen können ursprünglich frei werdende Stellen für eine Gegenfinanzierung des Inklusionsfaktors wegfallen. Der Umfang ist abhängig vom Ausmaß, in dem bisherige DFK-Standorte aufgegeben werden. Nach bisherigem Sachstand reduziert sich der schülerbezogene Faktor im Primarbereich für besondere pädagogische und sonderpädagogische Förderung durch das weitere Vorhalten von weiterentwickelten DFK um etwa 0,03.
Bei diesem System ergeben sich auch für jene Schulen, an denen in bestimmten Fächern leistungsheterogene Lerngruppen erhalten bleiben, neue Spielräume. Bisher wird jede DFK durchschnittlich mit 19 Lehrerwochenstunden im Grundbedarf und etwa 4-5 Lehrerwochenstunden für sonderpädagogische Förderung ausgestattet (bei einer durchschnittlichen Schülerzahl von 11 Schülerinnen und Schülern je DFK).
Zukünftig sollen in der weiterentwickelten DFK 0 der Unterricht und die individuelle Förderung innerhalb dieser Lerngruppe erfolgen. Ab der weiterentwickelten DFK 1 erfolgen der Unterricht und die individuelle Förderung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht innerhalb dieser Lerngruppe. In den Fächern Sport, Religion/Philosophieren mit Kindern sowie in den musisch-ästhetischen Fächern (Kunst, Musik, Werken) erfolgt ein

schrittweises Heranführen an das gemeinsame Lernen in der Regelklasse. Hierfür werden jeder weiterentwickelten DFK mindestens zwei „Partner-Regelklassen“ zugeordnet, in denen die Schülerinnen und Schüler der weiterentwickelten DFK gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern lernen.
An Grundschulen mit einzügiger DFK ergibt sich unter Berücksichtigung der Kontingentstundentafel bei unveränderter Aufrechterhaltung der DFK 0 folgender Spielraum im Rahmen der Grundausstattung:

Unterrichtsfach	DFK 1	DFK 2
Unterricht in der DFK-Lerngruppe		
Deutsch	6	6
Sachunterricht	1	1
Mathematik	6	6
	13	**13**
Unterricht in der „Partner-Regelklasse“		
Religion/Philosophieren mit Kindern	1	1
Ästhetische Bildung (Kunst, Musik, Werken)	3	3
Sport	2	3
	6	**7**
Gesamt	**19**	**20**

Abbildung 17: Spielraum im Rahmen der Grundausstattung

Somit verblieben an dieser Modellschule über die leistungsheterogenen Lerngruppen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 hinaus noch bis zu 13 Lehrerwochenstunden im Grundbedarf (Unterricht in der Partner-Regelklasse ab DFK 1) zur Ausgestaltung des Systems. Diese könnten für weitere Fördermaßnahmen in den Jahrgangsstufen 1-4 sowie die Regulierung der Klassengrößen Verwendung finden. Ebenso wäre eine Ausweitung leistungsheterogener Lerngruppen auf die Jahrgangsstufen 3 und 4 denkbar. In diesem Zusammenhang erscheint ein Vorwegabzug für die Schulämter sinnvoll, um zwischen den DFK-Standorten Ausstattungsunterschiede und Unterschiede in den Klassengrößen auszugleichen.
Schulen, die für die Einrichtung einer weiterentwickelten DFK vorgesehen sind, können entscheiden, ob sie dieses Angebot auch als flexible Schuleingangsphase im engeren Sinne gestalten, so wie auch alle anderen Grundschulen im Rahmen ihrer Stundenzuweisung die Möglichkeit haben, Varianten einer Flexibilisierung der Eingangsphase selbständig einzurichten.
Erst wenn der weitere Weg zur inklusiven Schule feststeht, ist es möglich, einen fachlich fundierten Verfahrensvorschlag (Zuweisungsmodell an Schulen, Staatliche Schulämter, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) zu erarbeiten.

4.8 Weiterführende allgemein bildende Schulen des Sekundarbereiches

Unterschiedliche Schulabschlüsse, wie der Förderschulabschluss, die Berufsreife, die Mittlere Reife und die Allgemeine Hochschulreife, verfolgen unterschiedliche Ziele. Sie müssen auf eine Ausbildung oder auf ein Studium und somit auf den Einstieg in das Berufsleben vorbereiten. Die nachfolgenden Darstellungen konzentrieren sich auf die Schularten Regionale Schule, Gesamtschule und Gymnasium.

Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ist die Erwartung des Neuen eng verknüpft mit dem Angewiesensein auf Vertrautes. Die Schülerinnen und Schüler können sich neuen Herausforderungen mit Aussicht auf Erfolg dann besser stellen, wenn die Kontinuität der Bildung und Erziehung nicht durch zu viele und zu einschneidende Veränderungen, wie sie beim Übergang entstehen können, unterbrochen wird.
Folgende wesentliche Unterschiede erfahren die Schülerinnen und Schüler beim Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule:

Organisatorische Rahmenbedingungen:

- Unterrichtsorganisation (statt Klassenlehrerin-/Klassenlehrer- - vorrangig Fachlehrkräfteprinzip),
- Unterrichtsfächer (neue und mehr Unterrichtsfächer und damit mehr Fachlehrkräfte);

Räumlich-zeitliche Rahmenbedingungen:

- größere Schule,
- längerer Schultag;

Leistungsbereich:

- höherer Leistungsdruck (abschlussbezogenes Lernen),
- verändertes Anforderungsniveau (abschlussbezogenes Lernen);

Sozialer Bereich:

- Verlust gefestigter Beziehungen zu Mitschülerinnen/Mitschülern und Lehrkräften durch den Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule.

Seit dem Schuljahr 2006/2007 bilden die Jahrgangsstufen 5 und 6 die schulartunabhängige Orientierungsstufe. Diese wird an Regionalen Schulen, Gesamtschulen, Sport- und Musikgymnasien sowie in Klassen für Hochbegabte geführt. Das Ziel der Orientierungsstufe besteht darin, durch Beobachtung, Förderung und Erprobung insbesondere Interessengebiete und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und somit eine optimale Wahl der nachfolgenden Bildungsgänge ab der Jahrgangsstufe 7 zu ermöglichen.
Mit Blick auf die Entwicklung der inklusiven Schule wird der gemeinsame zielgleiche sowie zieldifferente Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Orientierungsstufe an Bedeutung gewinnen.

4.8.1 Die Fortführung der Inklusion in der weiterführenden Schule

Nach § 35 SchulG M-V steht es Erziehungsberechtigten frei, ihre Kinder vorrangig im Rahmen des GU in Regelschulen beschulen zu lassen. Der grundsätzliche gesetzliche Vorrang für den GU und die Wahlfreiheit gilt auch im weiterführenden Bereich. Nach § 102 Absatz 2 SchulG M-V ist der Schulträger für das Schaffen der räumlichen und sächlichen Voraussetzungen verantwortlich. Nachfolgend wird ein Modell zur Fortsetzung der Inklusion an weiterführenden Schulen beschrieben sowie Vor- und Nachteile einschließlich möglicher finanzieller Auswirkungen benannt. Inklusion wird in diesem Zusammenhang nicht notwendig an bestimmte institutionelle Arrangements gebunden gedacht, sondern knüpft nach Artikel 7 Absatz 2 BRK an dem Maßstab an, dass alle Maßnahmen unter dem Aspekt des „Wohl des Kindes“ zu ergreifen sind. In einem umfassenden Sinne hat Inklusion im

weiterführenden Schulbereich daher darauf abzuzielen, einer möglichst großen Anzahl von Schülerinnen und Schülern mindestens einen Schulabschluss auf dem Anspruchsniveau der Berufsreife einschließlich erfolgreicher Berufsausbildung zu ermöglichen.

4.8.1.1 Modell „Regionale Schulen und Gesamtschulen mit flexiblem Bildungsgang“

Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden aufgelöst. An Standorten mit, nach heutigen Erkenntnissen, langfristig bestandsfähigen Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden flexible Bildungsgänge an weiterführenden Schulen eingerichtet, sodass ein flächendeckendes langfristig bestandsfähiges Netz an besonderer sonderpädagogischer Förderung gewährleistet ist. Vorzugsweise kommen hierfür Regionale Schulen und Gesamtschulen in Betracht.
Vor dem Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule ist im Verlauf der 4. Jahrgangsstufe im Bedarfsfall ein Gutachten über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen einzuholen. Das Gutachten wird durch den Zentralen Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie (siehe Kapitel 5) erstellt. Im zweiten Halbjahr der 4. Jahrgangsstufe ist zudem ein Gutachten beim Zentralen Fachbereich Diagnostik und Schulpsychologie einzuholen, wenn besondere Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen vermutet werden.
Ab Jahrgangsstufe 5 wechseln die Schülerinnen und Schüler wie bisher in die schulartunabhängige Orientierungsstufe der Regionalen Schule, der Gesamtschule beziehungsweise des Sport- und Musikgymnasiums sowie in Klassen für Hochbegabte. Die Beschulung kann hier bis zur Jahrgangsstufe 9 beziehungsweise 10 fortgeführt werden.
Ab der Jahrgangsstufe 7 bilden die Gymnasien und Gesamtschulen wie bisher Klassen für jene Schülerinnen und Schüler, die die Hochschulreife erwerben wollen.
Im flexiblen Bildungsgang liegt ein besonderes Augenmerk auf dem Erwerb eines anerkannten Schulabschlusses, mindestens Berufsreife. Dies wird durch das Vorhalten eigenständiger flexibler Lerngruppen für möglichst temporäre Förderung insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ab der Jahrgangsstufe 5 gewährleistet. Ein Übergang in das Produktive Lernen oder in das freiwillige 10. Schuljahr im Sinne einer flexiblen Schulausgangsphase ist möglich. In ausgewählten Fächern soll der Unterricht in Klassen inklusiv erfolgen. Dies erfolgt auf Grundlage eines schulinternen Inklusionskonzeptes.
Im Zuge der Einrichtung eines flächendeckenden Systems zur Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonders ausgeprägtem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erscheint im weiterführenden Schulbereich eine Anbindung an die weiterführenden Schulen mit flexiblem Bildungsgang sinnvoll und wird geprüft. Auch diese Systemergänzung soll dauerhaft etabliert, die entsprechenden Schülerinnen und Schüler aber möglichst nur temporär dort beschult werden. Die Anbindung dieser Systeme an eine Regelschule ermöglicht jederzeit den gleitenden und schrittweisen Übergang in die Regelbeschulung. Im Bereich der Beschulung besonders stark verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher ist das Verhältnis zu den bestehenden Schulwerkstätten auszugestalten.

Für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonders stark ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten sollen an 20 Grund- und weiterführenden Schulen zusätzliche Lehrer- und Erzieherstellen ausgebracht werden. Weitere 36 Stellen für PmsA unterstützen die Förderung von Schülerinnen und Schülern an Grund- und weiterführenden Schulen zusätzlich.

Die Leiterinnen und Leiter des sonderpädagogisch ausgerichteten flexiblen Bildungsgangs sind Mitglieder der Schulleitungen der inklusiven Schulen und können ab einer Mindestschülerzahl auch höhergruppiert werden. Sie behalten ihre bisherige Eingruppierung, falls sich diese von nicht leitenden Lehrkräften unterscheidet.

Wesentliche Vorteile dieses Schulmodells bestehen darin, dass
- weiterhin eigene Klassen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen vorgehalten,
- die Übergänge zwischen den Bildungsgängen jedoch flexibler gestaltet und
- vor allem Prozesse des Bildungsaufstiegs befördert werden können.

Um dieses Modell umsetzen zu können, ist es erforderlich, dass es auf Seiten des pädagogischen Personals zu integrierten, die verschiedenen Bildungsgänge umfassenden Konzepten mit entsprechendem Einsatz des Lehrpersonals kommt. Ebenso sind die entsprechenden Kinder sowie ihre Entwicklungswege durch den Zentralen Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie auf besondere Weise zu begleiten.

Im Vorfeld der Umsetzung dieses Modells sind:

- Fragen des Übergangs der Schulträgerschaft nebst Finanzströmen zu klären,
- die Entfernungen vom Wohnort zum Schulstandort sowie
- Fragen der Schülerbeförderung zu prüfen.

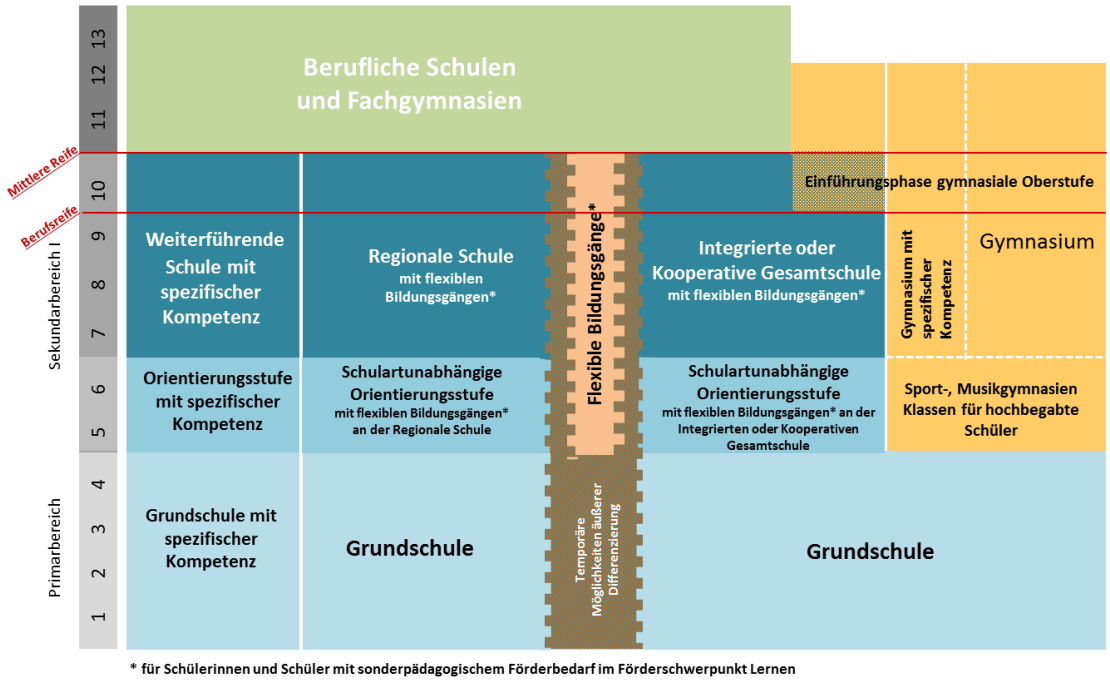


Abbildung 18: Schulmodell für inklusive Schule

4.8.1.2 Übergang zum Gymnasium und Ausbau der Begabtenförderung

Mit dem Modell zur Inklusion im weiterführenden Schulbereich ist auch der Übergang zum Gymnasium neu zu justieren. Künftig ist der Übergang zum gymnasialen Bildungsgang strikt an die individuellen Schülerleistungen zu binden. Für die Schullaufbahnempfehlung gemäß § 15 Absatz 4 des SchulG M-V werden verbindliche Standards festgelegt. Die Empfehlung für den Übergang in die Jahrgangsstufe 7 würde nur noch dann erfolgen, sofern der Notendurchschnitt der Schülerin oder des Schülers in den Fächern Deutsch, Mathematik und in der ersten Fremdsprache 2,5 oder besser ist. Der Wille der Erziehungsberechtigten bleibt weiter unberührt.
Die Versetzungsbestimmungen im Sekundarbereich I des Gymnasiums sollen bezüglich der Fächer Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache verändert werden und sich im Ergebnis strikt an den im Bildungsgang erforderlichen Leistungsparametern orientieren. Hierbei soll unter bestimmten Voraussetzungen zum Wohle des Jugendlichen auch ein Wechsel des Bildungsganges vorgesehen werden.
Die bisherige Probezeit gemäß § 66 Absatz 2 des SchulG M-V entfällt.

Bei schulischer Inklusion stehen alle Kinder und Jugendlichen mit besonderen Förderbedarfen und -interessen im Vordergrund, nicht nur jene mit Benachteiligungen. Die Kultusministerkonferenz hat sich daher mit ihrem Beschluss „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ vom 11. Juni 2015 dazu bekannt, in den Ländern Initiativen zur stärkeren Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler zu starten. In Umsetzung des KMK-Beschlusses wird das Land Mecklenburg-Vorpommern im Rahmen seiner Inklusionsstrategie ab dem Schuljahr 2016/2017 dauerhaft mindestens 30 Lehrerstellen für die Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler an Schulen mit gymnasialer Oberstufe (Gymnasien und Kooperative Gesamtschulen) zusätzlich zur Verfügung stellen und so seine bisherige Hochbegabtenförderung um ein weiteres Instrument ergänzen. Diese zusätzliche Ausstattung dient dabei auch dazu, weiteren Bewerberinnen und Bewerbern eine Referendariatsstelle im gymnasialen Lehramt anzubieten. Diese zusätzliche Stellenausstattung, die sich grundsätzlich an der Zahl der Schülerinnen und Schüler im gymnasialen Bildungsgang ausrichtet, soll vorrangig dafür verwendet werden, zusätzliche Lernangebote zu unterbreiten oder – insbesondere in der Oberstufe - in den Hauptfächern die Spielräume der Abiturprüfungsverordnung zur Bildung homogener Lerngruppen optimal zu nutzen.

4.8.2 Ressourcenbetrachtung der weiterführenden allgemein bildenden Schulen des Sekundarbereiches

Erst wenn der weitere Weg zur inklusiven Schule feststeht, ist es möglich, einen fachlich fundierten Verfahrensvorschlag (Zuweisungsmodell an Schulen, Staatliche Schulämter, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) zu erarbeiten und die Überschlagsrechnungen zu präzisieren.

4.8.2.1 Modell „Regionale Schulen und Gesamtschulen mit flexiblem Bildungsgang“

Die Einführung eines Grundbudgets von Stunden zur sonderpädagogischen Förderung und zur pädagogischen Förderung an den weiterführenden allgemein bildenden Schulen ohne Gymnasien des Landes ab dem Schuljahr 2016/2017 bedeutet, dass pauschal oder schülerzahlabhängig ein Stundenbudget für die vorgenannten Maßnahmen zur Verfügung gestellt wird. Dieses Budget sollte über mehrere Jahre festgeschrieben werden, um den Einsatz des pädagogischen Personals verlässlich planen zu können.

Die Fallzahlen an der Einzelschule (Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden Förderbedarfen) sowie die konkrete Höhe des individuellen Förderbedarfs wären bei der vorgenannten Verfahrensweise nachrangig.
Eine gesonderte Zuweisung von Zusatzbedarfsstunden für die sonderpädagogische beziehungsweise pädagogische Förderung (Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache sowie Teilleistungsstörungen LRS und LimB) erfolgt grundsätzlich nicht und sollte daher auf wenige, besonders schwere Ausnahmefälle beschränkt bleiben. Hierzu sind zusätzlich Budgets bei den Schulbehörden vorzuhalten und ebenfalls vom möglichen Faktor abzuziehen.
Für die Ermittlung des möglichen Faktors wurden die Daten des Schuljahres 2012/2013 sowie die Schülerzahlprognose aus dem Jahr 2012 als Basis zugrunde gelegt.

Aus den frei werdenden Ressourcen bei der Umsetzung des Konzeptes der „Inklusion in weiterführenden allgemein bildenden Schulen ohne Gymnasien“ sowie durch 15 zusätzliche Stellen PmsA als Lehreräquivalent (50-Millionen-Euro-Paket) ergibt sich die Höhe des möglichen Faktors. Freiwerdende Ressourcen entstehen durch den Wegfall:

- der Jahrgangsstufen 5 bis 9 an Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung,
- der Stunden für den Bereich der sonderpädagogischen Förderung (Zusatzbedarf GU),
- der Stunden für die Bereiche LRS- und LimB-Förderung.

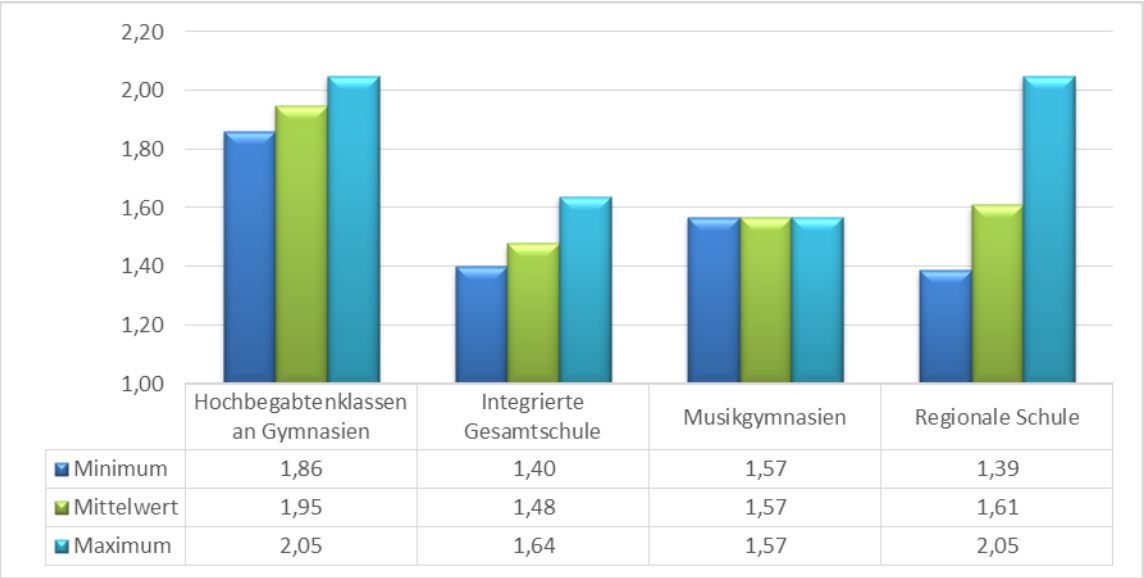
Ein Effizienzgewinn, der für andere schulische Maßnahmen zur Verfügung steht, ergibt sich nicht, da die frei werdenden Ressourcen vollständig in das System der weiterführenden allgemein bildenden Schulen ohne Gymnasien über den Faktor zurückgegeben werden sollen.
Im Rahmen einer Überschlagsbetrachtung wurden die möglichen frei werdenden Ressourcen ermittelt und für die Faktorberechnung voll umfänglich berücksichtigt.
Regionale Schulen und Gesamtschulen mit eigenständigen, sonderpädagogisch ausgerichteten flexiblen Bildungsgängen wurden nicht gesondert berücksichtigt und wären ebenfalls durch Abzug vom Grundausstattungsfaktor auszustatten.
In der Ausbaustufe[29] ergibt sich ein Faktor im Gesamtsystem von 0,228. Der erforderliche Stellenbedarf für diesen Faktor beträgt rund 375 Lehrerstellenäquivalente. Zur Gewährleistung des vorgeschlagenen Faktors von 0,18 wären 79 Stellen weniger erforderlich.
Im Grundschulbereich ist es somit möglich, den von der Expertenkommission geforderten Ausstattungsfaktor von 0,18 rechnerisch zu überschreiten, sofern keine Umschichtung in den Bereich weiterführender Schulen erfolgt.
In der Ausbaustufe ergibt sich ein Faktor im Gesamtsystem von 0,152. Der erforderliche Stellenbedarf beträgt rund 380 Stellen. Auf eine Umschichtung aus dem Grundschulbereich soll zugunsten einer möglichst früh einsetzenden und präventiven Förderung verzichtet werden. Darüber hinaus legen Beispielfälle aus der Praxis die Annahme nahe, dass die Regionalen und Gesamtschulen bereits mit ihrer heutigen Ausstattung einen schülerbezogenen Faktor von deutlich über 0,18 realisieren können (siehe beispielhaft Kapitel 4.8.2.2).

[29] Bei schrittweisem Beginn baut sich das neue Inklusionssystem nach und nach auf. Bei vollständiger Umsetzung sind alle Ressourcen im System neu verteilbar.

4.8.2.2 Darstellung bereits im System enthaltener Förderstunden in der Orientierungsstufe und in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 sowie deren rechnerische Auswirkung auf einen nachrichtlichen Inklusionsfaktor

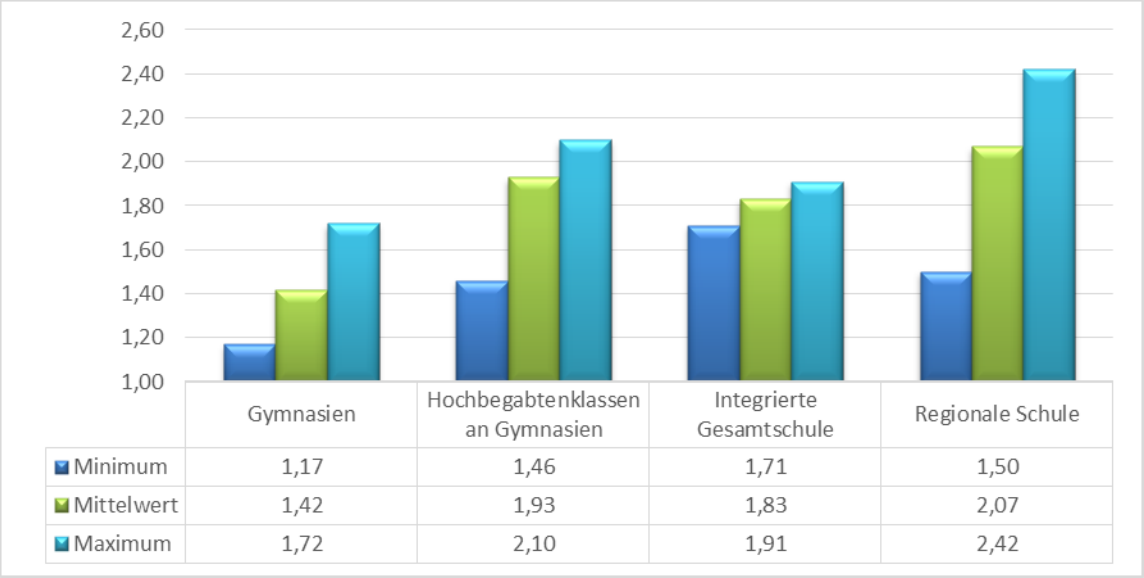
Für Klassen der Orientierungsstufe gemäß § 11 Absatz 2 Ziffer 1 Buchstaben b bis e SchulG M-V werden je Klasse vier Teilungs- und Förderstunden über das System der schülerbezogenen Stundenzuweisung zur Verfügung gestellt.
Diese vier Teilungs- und Förderstunden basieren auf der Unterrichtsversorgungsverordnung für das Schuljahr 2008/2009 vom 20. Mai 2008, Anlage, Ziffer 1 Absatz 4. Im Zuge der im darauf folgenden Schuljahr 2009/2010 eingeführten schülerbezogenen Stundenzuweisung wurden diese vier Stunden in der Unterrichtsversorgungsverordnung vom 27. April 2009 in der Berechnung des Grundbedarfs für die Orientierungsstufe berücksichtigt und sind in der schülerbezogenen Lehrerwochenstundenzuweisung enthalten.

Generell ist festzuhalten, dass in Regionalen und Gesamtschulen in der Regel bereits heute die Ressourcen zur Verfügung stehen dürften, um bei einer entsprechenden Unterrichtsorganisation den Faktor von 0,18 Lehrerwochenstunden mit Hilfe der im System befindlichen sonderpädagogischen Ressourcen zu realisieren. Dies liegt vor allem darin begründet, dass beide Schularten trotz vergleichbarer Stundentafel gegenüber dem Gymnasium bereits heute weitaus besser ausgestattet sind. Dies zeigt auch ein Blick auf die durchschnittliche Stundenausstattung in den Systemen zum Schuljahr 2013/2014.



	Hochbegabtenklassen an Gymnasien	Integrierte Gesamtschule	Musikgymnasien	Regionale Schule
Minimum	1,86	1,40	1,57	1,39
Mittelwert	1,95	1,48	1,57	1,61
Maximum	2,05	1,64	1,57	2,05

Abbildung 19: Stundenausstattung in der Orientierungsstufe je Schüler im Schuljahr 2013/2014



	Gymnasien	Hochbegabtenklassen an Gymnasien	Integrierte Gesamtschule	Regionale Schule
Minimum	1,17	1,46	1,71	1,50
Mittelwert	1,42	1,93	1,83	2,07
Maximum	1,72	2,10	1,91	2,42

Abbildung 20: Stundenausstattung in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 je Schüler im Schuljahr 2013/2014

Allerdings lassen sich die im System befindlichen „freien Reserven“ nur sehr schwer bestimmen. Je nach Schülerzahl, Schülerzahlverteilung auf die Jahrgangsstufen sowie Klassenbildung in jeder einzelnen Schule verbleiben unterschiedliche Freiräume für besondere Förderung. Dies sei an einem Beispielfall für eine Regionale Schule erläutert (es handelt sich um einen anonymisierten Fall einer Regionalen Schule nach SIP im Schuljahr 2013/2014):

Eine Regionale Schule hat 230 Schülerinnen und Schüler, darunter 121 in der Orientierungsstufe, 90 in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 sowie 19 Schülerinnen und Schüler in der 10. Jahrgangsstufe.

Zur Ableistung der Pflichtstunden benötigt die Schule 378 Unterrichtsstunden. Im Grundbedarf werden der Schule jedoch 418 Stunden zugewiesen. Es verbleiben somit 40 Stunden für Wahlpflichtunterricht, Teilungsstunden in Religion und Philosophie sowie besondere Förderangebote. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass sowohl die 7. Jahrgangsstufe als auch die 9. Jahrgangsstufe zweizügig geführt werden. In der 7. Jahrgangsstufe wurden zwei Klassen mit je 13 Schülerinnen und Schülern und in der 9. Jahrgangsstufe zwei Klassen mit jeweils 10 und 16 Schülerinnen und Schülern gebildet. Würden diese Jahrgangsstufen nur einzügig geführt, könnte die Schule nochmals eine erhebliche Anzahl von Stunden für besondere Fördermaßnahmen erwirtschaften. Darüber hinaus ist diese Regionale Schule eine Ganztagsschule. Als Ganztagsschule stehen ihr weitere 22 Lehrerwochenstunden für Unterricht ergänzende Angebote zur Verfügung.

Wird nun künftig eine besondere pädagogische Basisausstattung von 0,135 Lehrerwochenstunden je Schülerin oder Schüler zur Verfügung gestellt, müsste die Schule durch kluge organisatorische Vorkehrungen lediglich 10,35 Stunden für spezifische Fördermaßnahmen zusätzlich bereit stellen, um durch eigenes Handeln einen Faktor von 0,18 zu realisieren. Dies wäre allein schon dadurch möglich, dass in einer der Jahrgangsstufen 7 oder 9 nicht zwei kleine, sondern eine durchschnittlich große Klasse gebildet wird. Allein hierdurch tritt etwa die doppelte der erforderlichen Ersparnis ein.

Zudem sei darauf hingewiesen, dass die schülerbezogene besondere pädagogische Grundausstattung auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Klassengröße betrachtet werden muss. In Klassen mit 10, 13 oder 16 Schülerinnen und Schülern ist eine individuelle Förderung möglich, wie sie sonst nur mit erheblichen zusätzlichen Lehrerwochenstunden in einer durchschnittlich großen Klasse möglich wäre. In kleinen Klassen ist eine besondere

pädagogische Förderung aufgrund der exzellenten Betreuungsverhältnisse also immer schon „eingebaut“.
Die Nutzung im System vorhandener „freier Reserven“ wurde ebenfalls an den Regionalen Schulen auf Rügen geprüft. Die Regionalen Schulen auf Rügen beschulen ab dem Schuljahr 2015/2016 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, in der emotionalen und sozialen Entwicklung und in der Sprache integrativ.
Eine intensive Prüfung an diesen Schulen hat ergeben, dass die Lehrerstundenzuweisung an die Regionalen Schulen deutlich über die für die Erfüllung der Kontingentstundentafel und die erforderliche Teilung (in den Fächern Religion, Werken, Informatik) notwendige Ausstattung hinausgeht. Die gemeinsam von den Schulen, dem Schulamt und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur durchgeführte Überprüfung der Verwendung der Lehrerstunden hat an den einzelnen Regionalen Schulen erhebliche Spielräume für sonderpädagogische und besondere pädagogische Förderung ergeben.
Unter Einbeziehung aller Reserven lässt sich auf der Grundlage der Zuweisung des Schuljahres 2014/2015 mittelfristig ein Schülerfaktor von etwa 0,3 Lehrerwochenstunden für sonderpädagogische und besondere pädagogische Förderung realisieren.

Dieser setzt sich wie folgt zusammen:

- Grundzuweisung für Gemeinsamen Unterricht/Einzelunterricht und besondere pädagogische Bedarfe: 0,08
- flexible sonderpädagogische Reserve: 0,15 sowie
- regionale Versorgungsreserve des Staatlichen Schulamtes durch frei werdende Stellen: 0,1.

Die Nutzung dieser Ressourcen ist Bestandteil einer am 5. Juni 2015 zwischen dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dem Staatlichen Schulamt Greifswald sowie der Regionalen Schulen und der Förderschule Bergen auf Rügen abgeschlossenen Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen.
In dieser wurde weiterhin vereinbart, dass die Grundzuweisung für GU und besondere pädagogische Bedarfe sowie die regionale Versorgungsreserve des Staatlichen Schulamtes nach dem an den Einzelschulen gegebenen Bedarf sowie unter Berücksichtigung aktueller Schülerzahlentwicklungen (zum Beispiel Notwendigkeit der Eröffnung neuer Lerngruppen) und der Eigenanstrengungen der Schulen verteilt wird, um die gemäß Förderkonzept und Schulsituation erforderlichen Bedarfe durch effiziente Stundenbewirtschaftung auch selbst zu decken. Unter den Regionalen Schulen Rügens soll mit Beginn des Schuljahres 2015/2016 ein Verbund in der Ressourcensteuerung als Modellprojekt aufgebaut werden, um im Rahmen der schülerbezogenen Stundenzuweisung Ausgleichsmechanismen zu etablieren, mit denen unvorhersehbare oder besondere Situationen abgefedert werden können.
Die Schulleiterinnen und Schulleiter haben sich auf dieser Grundlage bereit erklärt, insbesondere unter Nutzung der flexiblen sonderpädagogischen Reserve an ihrer Schule mindestens eine Sonderpädagogin beziehungsweise einen Sonderpädagogen oder Lehrkräfte mit vergleichbarer Qualifikation aus dem eigenen Budget zu finanzieren, das heißt eine frei werdende Stelle möglichst mit einer Sonderpädagogin beziehungsweise einem Sonderpädagogen zu besetzen. Das Land stellt hierfür, längstens bis einschließlich dem Schuljahr 2016/2017, bis zu acht Stellen als Überbrückungsfinanzierung zur Verfügung.
Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen müssen die Bereiche Lernen und emotionale und soziale Entwicklung sowie allgemein bildende Fächer abdecken, für die die Schulen einen Bedarf haben, um die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen flexibel auch im Fachunterricht einsetzen zu können.
Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen beziehungsweise ihnen gleichgestellte Lehrkräfte, die im Bereich Inklusion an den Regionalen Schulen auf Rügen tätig sind, bilden

eine schulübergreifende Fachkonferenz unter der Leitung der Koordinatorin des Sonderpädagogischen Förderzentrums Bergen.

4.8.3 Empfehlungen zur Gestaltung des Unterrichts bei Fortführung der Inklusion in der weiterführenden Schule

4.8.3.1 Individualisiertes Lernen

Im Bericht der Expertenkommission werden zahlreiche Ansatzpunkte erfolgreicher schulischer Prävention genannt, wie zum Beispiel:

- lückenschließendes Lernen,
- Erhöhung der Unterrichtsqualität und -quantität,
- Binnendifferenzierung und
- qualifizierter Förderunterricht.

Um eine bessere individuelle Förderung zu erreichen, kann ab Jahrgangsstufe 5 eine individuelle Lernzeit (ILZ) eingeführt werden. Die ILZ kann zum Beispiel aus je einer Stunde der Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache gespeist werden. In diesem Fall sollte sie verbindlich in den schulinternen Stundenplan aufgenommen werden. Während dieser Lernzeit beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler individuell mit Lernaufgaben, die ihrer Lernausgangslage entsprechen. Das Material „Bildung macht stark“ („Lesen macht stark“/„Mathe macht stark“) kann zur Gestaltung der ILZ genutzt werden.
Ab der Jahrgangsstufe 7 erfolgt gemäß der „Vereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ vom 03.12.1993 in der Fassung vom 25.09.2014 eine Fachleistungsdifferenzierung in Mathematik, Englisch, Deutsch sowie in einer Naturwissenschaft. Der leistungsdifferenzierte Unterricht auf verschiedenen Anspruchsebenen beginnt in Mathematik und in der ersten Fremdsprache mit der Jahrgangsstufe 7, in Deutsch in der Regel mit der Jahrgangsstufe 8, spätestens mit der Jahrgangsstufe 9 und in mindestens einem naturwissenschaftlichen Fach (in Physik oder Chemie) spätestens ab der Jahrgangsstufe 9.
Die temporäre Beschulung in Kleingruppen in besonderen Fällen außerhalb des Regelklassenzimmers, zum Beispiel durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen oder gegebenenfalls in Schulwerkstätten, wird als verbindliche und zuverlässige Ergänzung des Schulnetzes organisiert. Die derzeit bestehenden Schulwerkstätten sind in Abbildung 21 dargestellt sowie in Anlage 5 aufgelistet.

Abbildung 21: Übersichtskarte mit Standorten zu Schulwerkstätten (siehe Anlage 5)

4.8.3.2 Gestalten eines praxis- und handlungsorientierten Unterrichts

Die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt ist ein verpflichtender Bestandteil des Unterrichtens im nichtgymnasialen Bildungsgang.[30] Um diesem Anspruch gerecht zu werden,
- ist Unterricht praxis- und handlungsorientiert zu gestalten und
- eine systematische, auf Qualitätsstandards basierende, gendersensible Berufsorientierung als Querschnittsaufgabe umzusetzen.

Fachpraktische Förderung

Um einen stärker praxis- und handlungsorientierten Unterricht zu gestalten, sollte der Wahlpflichtunterricht, der derzeit in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 mit jeweils drei Wochenstunden erteilt wird, zukünftig in den nicht unmittelbar auf ein Studium vorbereitenden Bildungsgängen als fachpraktische Förderung abschlussbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch neu ausgerichtet werden. Ziel ist es, stärker praxisrelevante Aufgaben in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens zu stellen. Für die genannten Fächer werden praxisnahe Unterrichtsaufgaben erarbeitet, die die Berufsrelevanz aufzeigen.
Im Sinne der fachpraktischen Förderung wird der Gegenstandsbereich „Arbeit-Wirtschaft-Technik und Informatik“ stärker als bisher handlungs- und praxisorientiert ausgerichtet. Dies erfolgt in Abstimmung mit den Lehrkräften. AWT sollte sich zukünftig noch intensiver an den drei grundlegenden Lernfeldern der beruflichen Bildung: Gewerbe/Technik, Gesundheit/Soziales sowie Wirtschaft orientieren. In diesen drei Bereichen werden praxis und

[30] Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 25.09.2014), Ziffer 4.4.2, S. 9.

studienrelevante grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, ebenso Fragen des Entrepreneurships und der Schülerfirmen. AWT soll in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 mit zwei Wochenstunden unterrichtet und getrennt davon das Fach Informatik als eigenständiges Fach mit einer Wochenstunde erteilt werden. Der Rahmenplan und die Stundentafelverordnung sind dementsprechend an die Veränderungen und neuen Aufgaben anzupassen. Schulen, die mit Unternehmen der Region Kooperationsvereinbarungen haben, sollten den Praxislerntag an der Schule und möglichst am außerschulischen Lernort durchführen.

Praxislernen

Das Praxislernen sollte stärker als bisher zum fachübergreifenden und handlungsorientierten Unterrichtsprinzip werden, bei dem Inhalte der Allgemeinbildung regelmäßig durch die Tätigkeit in realen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situationen vermittelt und geübt werden. Ziel ist die stärkere Herausstellung des Lebens- und Arbeitsweltbezugs.
Die Umsetzung des Praxislernens kann durch die Möglichkeit der Gestaltung eines Praxislerntages erweitert werden. Zur schulorganisatorischen Ausgestaltung desselben kann die Schule zum Beispiel auf die Stunden der fachpraktischen Förderung sowie des AWT-Unterrichts zurückgreifen. Auch Stundenkontingente aus dem Ganztagsschulbereich können hierfür verwendet werden. Es wird angestrebt, dass Schulen, die mit einem Unternehmen der Region kooperieren, den Praxislerntag alternierend an der Schule und am außerschulischen Lernort durchführen.

Die Ausgestaltung des Praxislerntages richtet sich nach den Möglichkeiten in der Region und ist mit den Erziehungs- und Sorgeberechtigten abzustimmen. Die Kosten für die Schülerbeförderung wären, sofern sie nicht vom Träger der Schülerbeförderung, den Schulträgern oder den Unternehmen übernommen werden, von den Erziehungsberechtigten zu tragen.
Die Umsetzung der unter 4.8.3.2 dargestellten Maßnahmen muss schrittweise und unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Mittel sowie des fachspezifischen Lehrkräftebedarfs erfolgen. Es ist vorgesehen, die Umstrukturierung und Neuausrichtung des Gegenstandsbereiches AWT und Informatik, des Wahlpflichtunterrichtes und des Praxislernens an Modellschulen zu erproben.

4.8.4 Flexible Schulausgangsphase

Durch die Neuausrichtung der flexiblen Schulausgangsphase in Form von Klassen im Produktiven Lernen an Regionalen Schulen und Gesamtschulen, Klassen des freiwilligen 10. Schuljahres an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie Lerngruppen im schulischen Angebot 9+ an Regionalen Schulen und Gesamtschulen sollen zukünftig mehr Schülerinnen und Schüler im nichtgymnasialen Bildungsgang des Sekundabereiches I den Schulabschluss „Berufsreife“ erwerben können.
Im Folgenden werden lediglich wesentliche Eckpunkte für die Neuausrichtung der flexiblen Schulausgangsphase dargestellt. Das detaillierte Konzept zur Umsetzung wird durch eine Arbeitsgruppe „Flexible Schulausgangsphase“ zu erarbeiten sein.

4.8.4.1 Klassen im Produktiven Lernen an Regionalen Schulen und Gesamtschulen

Die flexible Schulausgangsphase, bezogen auf das Produktive Lernen, dauert in der Regel mindestens zwei und höchstens drei Schuljahre.
Innerhalb der flexiblen Schulausgangsphase findet keine Versetzung statt. Die Schülerinnen und Schüler werden auf Niveaustufen unterrichtet, die den Anforderungen der

8. beziehungsweise 9. Jahrgangsstufe des nichtgymnasialen Bildungsganges/des Abschlusses der Berufsreife entsprechen.
Produktives Lernen ist eine Bildungsform, die die traditionelle Form des Unterrichts in den vergangenen Schuljahren ersetzt. An drei Tagen in der Woche lernen die Schülerinnen und Schüler an selbst gewählten Praxisplätzen in Betrieben und Einrichtungen sowohl praktisch als auch theoretisch. Sie erhalten am Praxisplatz einen auf den jeweiligen Beruf zugeschnittenen praxisnahen Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Allen Jugendlichen steht während des betrieblichen Lernens neben der Lehrkraft eine betriebliche Mitarbeiterin oder ein betrieblicher Mitarbeiter als Praxismentorin oder Praxismentor zur Seite. Schule und Unternehmen arbeiten Hand in Hand und sind in den zu vermittelnden Unterrichtsinhalten aufeinander abgestimmt.
An zwei weiteren Tagen pro Woche lernen die Schülerinnen und Schüler in der Schule auf der Basis ihrer Praxiserfahrungen sowie ihres Praxisfeldes. Die Verbundenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrer natürlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt wird zu einem Werkzeug, um die eigene Praxis zu verstehen und das Handeln zu qualifizieren.

Im Produktiven Lernen wird derzeit über die endgültige Aufnahme in das Bildungsangebot erst nach einem gesonderten Aufnahmeverfahren (freiwillige schriftliche Bewerbung, persönliches Aufnahmegespräch) und einer sechswöchigen Orientierungsphase, in die verschiedene Eignungstests eingebaut sind, entschieden.
Im Produktiven Lernen werden jährlich maximal 1.000 Plätze vorgehalten.

Hauptsächliche Zielgruppe:

- Schülerinnen und Schüler aller nichtgymnasialen Bildungsgänge, deren anerkannter Bildungsabschluss im herkömmlichen Regelunterricht gefährdet ist beziehungsweise nicht erreicht werden kann,
- Schülerinnen und Schüler mit schulaversivem Verhalten insbesondere aus Schulwerkstätten,
- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im GU.

Folgende Zugangsvoraussetzungen sind notwendig:

- Bereitschaft, langfristig an verschiedenen Praxislernorten zu arbeiten und zu lernen,
- Bereitschaft, körperlich anstrengende Arbeiten auszuführen (physische und psychische Belastbarkeit),
- Bereitschaft zur Selbstständigkeit durch eine eigenständige Praxisplatzsuche,
- Bereitschaft und Fähigkeit, Erfahrungen aus intensiver Berufsvorbereitung im Unterricht anzuwenden (selbstständiges Erarbeiten und Bearbeiten von praxisplatzbezogenen Aufgaben einschließlich dem Erstellen einer selbstständigen produktiven Aufgabe und einer schriftlichen Dokumentation der Praxis mit anschließender Präsentation in der Kommunikationsgruppe),
- Bereitschaft, einen individuellen Lernweg zu beschreiten,
- grundlegende Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und Englisch,
- grundlegende soziale Kompetenzen,
- Zuverlässigkeit und Einsatzbereitschaft am Praxislernort und in der Schule und
- gemeinsames Erstellen eines persönlichen Lernplanes mit den Lehrkräften des Produktiven Lernens.

Abbildung 22: Übersichtskarte mit Standorten zum Produktiven Lernen (siehe Anlage 6)

Über den Bestand aller Standorte entscheidet das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur im Benehmen mit den Schulträgern.

4.8.4.2 Freiwilliges 10. Schuljahr zum Erwerb der Berufsreife an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Gegenwärtig werden an 27 von landesweit 41 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen Schülerinnen und Schüler mit einer positiven Entwicklungsprognose auf den Abschluss der Berufsreife vorbereitet. Es gelten das Curriculum und die Stundentafel der Regionalen Schule unter Berücksichtigung sonderpädagogischer Aspekte im Hinblick auf das Erreichen des Abschlusses der Berufsreife.
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen oder mit Lernbeeinträchtigungen, deren Lern- und Leistungsentwicklung erwarten lässt, dass sie mit zusätzlicher spezifischer Unterstützung den Abschluss der Berufsreife erreichen könnten, haben ab dem Schuljahr 2014/2015 im gesamten Land die Möglichkeit, die Berufsreife durch den Besuch des freiwilligen 10. Schuljahres zu erwerben. Die Klassenkonferenz kann eine Empfehlung zum Besuch des freiwilligen 10. Schuljahres nur aussprechen, wenn in den Fächern Deutsch, Mathematik und im naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld (Biologie, Chemie, Physik) Leistungen nachgewiesen werden, die einen erfolgreichen Abschluss der Berufsreife erwarten lassen.
Sowohl Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im GU an Regionalen Schulen oder Gesamtschulen als auch Schülerinnen und Schüler, deren Lern- und Leistungsentwicklung so erheblich eingeschränkt ist, dass sie auch mit zusätzlichen Hilfen an diesen allgemein bildenden Schulen nicht ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden

können, erhalten die Möglichkeit, ein freiwilliges 10. Schuljahr an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu absolvieren.
Mehrzügige Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen richten ein freiwilliges 10. Schuljahr zum Erwerb der Berufsreife ein. An einzügigen Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen kann ein freiwilliges 10. Schuljahr eingerichtet werden. Die Klassenstärke soll mindestens 11 Schülerinnen und Schüler betragen. Die Klassen können schulübergreifend gebildet werden.
Im Zuge der Inklusion und der Fortschreibung der Schulentwicklungspläne durch die Träger der Schulentwicklungsplanung (Landkreise und kreisfreie Städte) ist nicht auszuschließen, dass Förderschulen aufgehoben werden beziehungsweise organisatorische Veränderungen im Schulnetz erfolgen. Um die Ausgewogenheit regionaler Angebote zu sichern, würde in einem solchen Fall das Angebot des freiwilligen 10. Schuljahres für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen beziehungsweise mit Lernbeeinträchtigungen an einer anderen allgemein bildenden Schule (Regionale Schule, Gesamtschule, Förderschule) weiterhin vorgehalten werden.

Abbildung 23: Standorte freiwilliges 10. Schuljahr 2014/2015 (siehe Anlage 7)

4.8.4.3 Schulisches Angebot 9+ zum Erwerb der Berufsreife an Regionalen Schulen und Gesamtschulen

Dem Beispiel des freiwilligen 10. Schuljahres an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen folgend wird an ausgewählten Regionalen Schulen und Gesamtschulen das besondere schulische Angebot 9+ eingerichtet.
Das schulische Angebot 9+ richtet sich an all jene Schülerinnen und Schüler, die die 9. Jahrgangsstufe besucht, aber nicht erfolgreich absolviert haben.
Diese Schülerinnen und Schüler haben bereits die durch das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) in der „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ (Beschluss der KMK vom 03.12.1993 i. d. F. vom 25.09.2014) festgelegte Mindeststundenzahl von 146 Stunden bis zum Erwerb des Hauptschulabschlusses, in Mecklenburg-Vorpommern „Berufsreife“, erfüllt.
Der Unterricht in 9+ umfasst 32 Wochenstunden und besteht aus Unterricht in allgemein bildenden Fächern und fachpraktischem Unterricht.
Der Unterricht in den allgemein bildenden Fächern konzentriert sich auf Deutsch, Mathematik, auf Fächer des naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld (Physik, Chemie, Biologie) und des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes (Geschichte, Geografie, Sozialkunde). Der Unterricht erfolgt auf der Grundlage der Rahmenpläne der Jahrgangsstufe 9.
Es ist das Ziel des Unterrichts in 9+, dass die Schülerin oder der Schüler in dem Fach, in dem sie oder er in der Jahrgangsstufe 9 nicht ausreichende Leistungen erzielt hat, Lerndefizite beheben und mindestens ausreichende Leistungen erzielen kann.
Für den Erwerb der Berufsreife am Ende von 9+ gelten die bestehenden Bedingungen für den Erwerb der Berufsreife.

Auswahlkriterien für Schulstandorte mit 9plus sind:

- die Quote der Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss,
- möglichst keine Lerngruppen im Produktiven Lernen an diesen Schulen,
- keine Klassen im freiwilligen 10. Schuljahr an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen am Standort 9plus,
- Erreichbarkeit der Schulstandorte über den bereits vorhandenen Schülerverkehr.

4.8.4.4 Digital zugängliche Unterrichtsmaterialien zur Unterstützung von Lernprozessen

Eine Individualisierung des Unterrichts erfordert von den Lehrkräften eine auf den Einzelnen oder auf die Teilgruppe angepasste Unterrichtsmethodik. Dies bedingt eine Vielzahl von didaktischen Überlegungen und Ansätzen, die materiell untersetzt sein müssen. Schulspezifisch eingesetzte Materialien wie zum Beispiel Lehr- und Arbeitsbücher berücksichtigen noch in unzureichendem Maß diese Anforderung.
Durch den geplanten Aufbau eines Internetportals für Unterrichtsinhalte soll die stärkere Individualisierung durch Materialbereitstellung unterstützt und zugleich der fachliche Austausch von Lehrkräften zu didaktischen und methodischen Fragen der Unterrichtsgestaltung erleichtert werden. Damit würde der Zugriff auf digitale Unterrichtsmaterialien den Lehrkräften ein größeres Spektrum an Unterrichtsmethoden und -materialien ermöglichen.

Im Bereich von Lernfortschrittserhebungen und -dokumentationen können durch geplante Angebote zur computergestützten Durchführung und Auswertung von beispielsweise

Screening- und Monitoringverfahren kontinuierliche Rückmeldungen effizient realisiert werden.

4.8.5 Übergang Schule - Beruf

Der Übergang von der Schule in den Beruf kann in drei Phasen unterteilt werden:

1. Die Schule legt die Grundlagen für die spätere berufliche Tätigkeit. Im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule erfolgt eine Berufs- und Studienorientierung.
2. Sofern kein Ausbildungsplatz gefunden wird, können Jugendliche in sogenannten Übergangsmaßnahmen zusätzliche Fähigkeiten erwerben und Erfahrungen sammeln.
3. Die Ausbildung beziehungsweise das Studium sind der letzte Schritt in den Beruf.

Im Fachkräftebündnis für Mecklenburg-Vorpommern (FKB) vom 31.01.2011 haben die Bündnispartner die zentrale Botschaft formuliert, dass Jede und Jeder im Land gebraucht wird. Zur Verbesserung der Rahmenbedingungen wurde im Handlungsfeld 1 die Erarbeitung eines nachhaltigen Landeskonzeptes zum Übergang von der Schule in den Beruf vereinbart, das am 26. Mai 2014 von der Hauptrunde des Bündnisses für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit angenommen wurde.
Das Landeskonzept bietet für alle Akteure am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einen Orientierungsrahmen, in dem es Struktur, Systematik sowie Mindeststandards in den Bereichen Schule, Übergang, Ausbildung und regionale Arbeitsbündnisse festlegt. Es wurde eine Fortschreibung des Landeskonzeptes vereinbart.

Das Landeskonzept verfolgt folgende grundlegenden Ziele:

1. Jedem und jeder Jugendlichen ist ein nach seinen oder ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten optimaler Schulabschluss zu ermöglichen.
2. Junge Menschen sollen die Schule mit Berufs- und Studienreife sowie individueller Berufs- und Studienwahlkompetenz verlassen. Dazu gehört, die Berufs- und Studienorientierung in der Form umzusetzen, dass Jugendliche eine fundierte Selbsteinschätzung über ihre eigenen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten entwickeln, konkrete Berufswelterfahrungen sammeln, Kenntnisse über den Ausbildungsstellenmarkt, die Bildungswege und die entsprechenden Anforderungsprofile sowie ihre Bildungs-, Einkommens- und Karrierechancen erwerben. Grundlage dafür soll eine systematische Analyse der für die Berufsorientierung relevanten Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler (Potenzialanalyse) zumindest in den nicht unmittelbar auf ein Studium vorbereitenden weiterführenden Schulen beziehungsweise Bildungsgängen sein.
3. Es muss das Ziel sein, die Absolventinnen und Absolventen der allgemein bildenden Schulen direkt in eine betriebliche oder vollzeitschulische Ausbildung beziehungsweise in ein Studium zu führen. Das duale System ist zu stärken.
4. Jede Schulabgängerin und jeder Schulabgänger soll beim Verlassen der Schule ein Angebot für eine Ausbildung oder ein Studium haben.
5. Maßnahmen des Übergangs müssen fortentwickelt werden, um Zielführung und Anschlussfähigkeit zu erhöhen. Ziel ist die individuelle Förderung und eine für alle Beteiligten transparente, systematisch abgestimmte und durchlässige Struktur. Die Verweildauer in den Maßnahmen ist zu minimieren. Fehlzuweisungen sind zu vermeiden.
6. Junge Menschen, die Gefahr laufen, die Schule oder die Ausbildung nicht erfolgreich zu beenden, sind frühzeitig zu unterstützen. Die Ursachen ihrer Gefährdung oder Beeinträchtigung sind festzustellen, es müssen entsprechende Gegenmaßnahmen ergriffen oder Alternativen aufgezeigt werden.

7. Die optimale Betreuung und Begleitung der jungen Menschen sowie die Abstimmung der Maßnahmen erfordern eine regional gesteuerte Zusammenarbeit der einzelnen Rechtskreise (Arbeitsbündnisse Jugend-Beruf). Für diese Zusammenarbeit sind qualitative Standards zu setzen.

4.8.5.1 Leitlinien der Berufs- und Studienorientierung in der Schule

1. Die Schule ist der zentrale Ort für die Berufsorientierung. Ihr obliegt die Einschätzung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und daraus resultierend die Auswahl externer Partner, mit denen sie zusammenarbeitet.
2. Die Berufsorientierung wird in allen Schulen als ein standardisierter einheitlicher Prozess unter Berücksichtigung der individuellen und geschlechterspezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen und der jeweiligen Arbeitsmarktsituation systematisch und nach einheitlichen Qualitätsstandards umgesetzt.
3. Die Berufsorientierung erfolgt in enger Verknüpfung mit dem Unterricht. In allen Fächern werden Bezüge zur Arbeits- und Berufswelt sichergestellt. Der Unterricht wird handlungs und praxisorientierter gestaltet.

   Die Berufsorientierung erfolgt auf mehreren Ebenen:
   - im Gegenstandsbereich Arbeit-Wirtschaft-Technik und Informatik,
   - in der fachpraktischen Förderung,
   - im Fachunterricht durch Praxislernen und Praxisnähe,
   - im Schülerbetriebspraktikum und
   - in schulischen Projekten/Exkursionen.

   Hinsichtlich der Schülerbetriebspraktika besteht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine besondere Herausforderung darin, entsprechende Praktikumsplätze für ein individuelles Praktikum in einem Unternehmen zu finden. Alternativ können praktische Erfahrungen in sonderpädagogischen Werkstätten gesammelt werden.
4. Als Grundlage für die Berufsorientierung soll eine systematische Analyse der relevanten Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler (zum Beispiel als Potenzialanalyse) zumindest in den nicht unmittelbar auf ein Studium vorbereitenden weiterführenden Schulen beziehungsweise Bildungsgängen dienen. In die Auswertung dieser sind die Schülerinnen und Schüler, deren Sorgeberechtigte und die Lehrkräfte sowie weitere unterstützende Akteure an der Schule (zum Beispiel Schulsozialarbeit, Berufsberatung der Agentur für Arbeit vor Ort, Berufseinstiegsbegleitung, Integrationsfachdienste) unter Beachtung datenschutzrechtlicher Bestimmungen direkt eingebunden.
5. Die Umsetzung der Berufsorientierung erfolgt in enger Abstimmung mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit vor Ort. Grundlage dafür ist die Kooperationsvereinbarung zwischen dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und der Regionaldirektion Nord der Bundesagentur für Arbeit.
6. Der Prozess der Berufsorientierung soll zumindest an den nicht unmittelbar auf ein Studium vorbereitenden weiterführenden Schulen beziehungsweise Bildungsgängen durch den Berufswahlpass dokumentiert werden.

Im gymnasialen Bildungsgang ist die Orientierung auf ein Studium im Gegensatz zu anderen Bildungsgängen stärker zu berücksichtigen, ohne die Orientierung auf die vielfältigen und gleichwertigen Anschluss- und Entwicklungsmöglichkeiten eines nichtakademischen Ausbildungsweges zu vernachlässigen. Die Studienorientierung ist durch eine bessere Zusammenarbeit mit den Hochschulen des Landes zu intensivieren und professionalisieren.

4.8.5.2 Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung

Die schulische Berufs- und Studienorientierung erfolgt zurzeit auf der Grundlage von § 2 Absatz 1 und 2, § 4 Absatz 3 Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz - SchulG M-V) und der „Richtlinie zur Berufsorientierung an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern“ vom 14. September 2011.
Die dort gefassten Regelungen gelten auch für Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Förderbedarf. Die Schulen haben die Vorgaben zur Berufs- und Studienorientierung vor dem Hintergrund ihrer Möglichkeiten, die zum Beispiel durch das regional unterschiedliche Angebot von Partnerbetrieben gegeben sind, umzusetzen. Der sonderpädagogische Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern ist dabei besonders zu berücksichtigen.
Auf der Grundlage der „Richtlinie Initiative Inklusion - Verbesserung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“ vom 9. September 2011 wurde in Mecklenburg-Vorpommern eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales Mecklenburg-Vorpommern, dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern sowie der Regionaldirektion Nord der Bundesagentur für Arbeit zur Umsetzung des Handlungsfeldes Berufsorientierung (Handlungsfeld 1) der „Richtlinie Initiative Inklusion - Verbesserung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“ geschlossen. Diese Kooperationsvereinbarung wird als Modellvorhaben an 46 Schulen des Landes umgesetzt, indem vier Integrationsfachdienste (IfD) Jugendliche mit Behinderung begleiten und unterstützen. Das Bundesprogramm „Initiative Inklusion“ endet am 30. September 2016.
Derzeitig vorliegende Erfahrungen der 46 Schulen zeigen, dass sich der erhöhte Aufwand bei der Schülerbeförderung zum Betriebspraktikum, bei der zusätzlichen Betreuung und auch bei der Bereitstellung besonderer Arbeitshilfen für die Verantwortlichen als eine besondere Herausforderung darstellt. Die individuelle Betreuungs- und Begleitungsarbeit, wie sie im laufenden Modellvorhaben „Initiative Inklusion“ durch die Integrationsfachdienste geleistet wird, erweist sich in den beteiligten Modellschulen als förderlich, um mehr Schülerinnen und Schülern zu einem Schülerbetriebspraktikum zu verhelfen.
In der Auswertung des Modellvorhabens ist zu entscheiden, in welcher Form die Jugendlichen mit Behinderung beim Übergang von der Schule in den Beruf unterstützt werden können.
Die im Zuge des Landeskonzeptes zum Übergang von der Schule in den Beruf geplante Weiterentwicklung der Berufsorientierung wird auch die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einbeziehen.

4.8.5.3 Rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit

Bei der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf nimmt die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit eine Schlüsselaufgabe wahr.
Auf der Grundlage des SGB II, III, VIII und IX erfolgt eine Unterstützung der Jugendlichen und der jungen Erwachsenen unter 25 Jahren durch unterschiedliche Akteure wie die Kommunen, die Agenturen für Arbeit, das Integrationsamt und den Integrationsfachdienst nach § 109 SGB IX sowie andere soziale Einrichtungen
Es besteht ein Handlungsbedarf in der Kooperation und Verzahnung der Angebote und Maßnahmen durch die verschiedenen Träger und Dienstleister.

Basierend auf dem Landeskonzept zum Übergang von der Schule in den Beruf wird die Einführung von regionalen Arbeitsbündnissen Jugend-Beruf in Zuständigkeit der Bundesagentur für Arbeit und der Landkreise und Kommunen empfohlen.
Das Ziel der Arbeitsbündnisse Jugend-Beruf, Transparenz über vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten und Maßnahmen zu schaffen und Jugendlichen einen Ansprechpartner für alle Rechtskreise zu geben, unterstützt insbesondere auch Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
In vielen Landkreisen und kreisfreien Städten Mecklenburg-Vorpommerns haben „Arbeitsbündnisse Jugend - Beruf" ihre Arbeit bereits aufgenommen. Die Partner des Bündnisses für Arbeit und Wettbewerbsfähigkeit unterstützen die regionalen Initiativen. So ist das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in den Arbeitsbündnissen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Staatlichen Schulämter sowie durch Schulleiterinnen und Schulleiter vertreten.
Es ist das Ziel, dass durch diese Arbeitsbündnisse Jugend – Beruf in allen Landkreisen und kreisfreien Städten eine systematisierte Zusammenarbeit aller handelnden Akteure vor Ort entsteht und die Jugendlichen eine einfache Orientierung beim Übergang von der Schule in den Beruf erhalten.

4.9 Beispiele zur Umgestaltung von Förderschulen

Auf der Grundlage der Empfehlungen der Expertenkommission bieten sich unter Berücksichtigung landesweit bestehender Strukturen verschiedene Varianten zur Weiterentwicklung von Förderschulen an. Diese können unabhängig vom jeweiligen Förderschwerpunkt unter konkreter Berücksichtigung der regionalen Bedingungen in Verbindung mit der Schulentwicklungsplanung der Landkreise und kreisfreien Städte Anwendung finden. Einige werden nachfolgend vorgestellt.

4.9.1 Beispiel 1: Regionales Beratungs- und Kompetenzzentrum[31]

Der jahrgangsweise Ausbau der inklusiven Beschulung in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache bedeutet, dass zunehmend weniger Schülerinnen und Schüler an entsprechenden Förderschulen unterrichtet werden. Das Beispiel 1 ergibt sich somit zwangsläufig aus dem Prozess des Ausbaus des GU und stellt gerade für diese Förderschulen eine kurz- und mittelfristige Alternative dar.
Bei dieser Variante bleibt der Standort Förderschule bestehen. Die jeweiligen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind organisatorisch den Regelschulen angegliedert, unterstehen aber dienstrechtlich der Förderschule. Für besonders beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler werden zudem an den Förderschulen Lerngruppen in einzelnen Jahrgangsstufen für eine mögliche temporäre Beschulung eingerichtet.

4.9.2 Beispiel 2: Schulen mit spezifischer Kompetenz - Umgekehrte Inklusion

Es stellt sich die Frage, warum nicht auch Förderschulen der verschiedenen Förderschwerpunkte inklusiv gestaltet werden können. Dieser Frage geht Beispiel 2 nach. Hier wird ein Modell aufgezeigt, das vor allem unter der Berücksichtigung zurückgehender Schülerzahlen in allen Schulformen eine Alternative sein könnte. Ein wesentlicher Vorteil wäre, dass die vorhandenen baulichen und fachlichen Ressourcen sowie Expertisen optimal

[31] Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020": a.a.O., S 108 f, 119.

(weiter) genutzt werden könnten. Der Trias von Unterricht, Therapie und Pflege[32] könnte gut entsprochen werden. Beispiel 2 sieht eine Profilierung der Förderschule als Schule mit spezifischer Kompetenz (je nach vorherigem Förderschwerpunkt) vor.
Auch bei dieser Lösung bleibt der Standort Förderschule bestehen. Als Beispiel für die Umwandlung in eine Schule mit spezifischer Kompetenz kann das Schulzentrum Paul Friedrich Scheel in Rostock angeführt werden. Hier erfolgt eine gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigungen. In den Klassen im Bereich der Grundschule lernen maximal 20 Kinder gemeinsam, von denen höchstens vier Schülerinnen und Schüler einen Förderbedarf im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung haben. Unterrichtet und begleitet werden die Kinder von multiprofessionellen Teams. Das heißt, in einer Klasse unterrichten sowohl Grundschullehrkräfte als auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Darüber hinaus sind an dieser Schule auch PmsA und Personen des Bundesfreiwilligendienstes tätig.

4.9.3 Beispiel 3: Fusion von Förderschulen

Zurückgehende Schülerzahlen an Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache einerseits und der angestrebte Ausbau inklusiver Beschulung andererseits ermöglichen eine regionale Zusammenlegung von Schulen verschiedener Förderschwerpunkte zu einer einzigen Förderschule (unter anderem Lernen - Sprache; Lernen - emotionale und soziale Entwicklung; Lernen - geistige Entwicklung).

Bei diesem Beispiel werden zwei oder mehrere Förderschulen einer Region zu einer gemeinsamen Förderschule mit einem oder mehreren Förderschwerpunkten zusammengefasst, wobei nur ein gemeinsamer Förderschulstandort bestehen bleibt. Die jeweiligen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind dienstrechtlich der Förderschule zugeordnet und gehören organisatorisch sowohl der Regelschule als auch der Förderschule an. Die Entwicklung der neuen Organisationsstruktur der fusionierten Förderschule orientiert sich am Beispiel 1.

4.9.4 Beispiel 4: Bildung von Schulzentren

Hier werden die Förderschulen Bestandteil eines gemeinsamen Schulzentrums mit anderen allgemein bildenden Schulen der Region (siehe Modell 1, Kapitel 4.8.1.1). Dabei verliert die Förderschule ihre Eigenständigkeit, bleibt aber als Schulstandort mit den Schwerpunkten der Unterstützung des GU und der temporären Beschulung besonders beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler bestehen. Im Unterschied zu Beispiel 1 erfolgt hier die Leitung, Koordinierung und Steuerung der sonderpädagogischen Förderung durch eine Regionale Schule oder Gesamtschule.

4.9.5 Vor- und Nachteile der Beispiele 1 bis 4

Beispiel 1 beschreibt die mögliche kurz- und mittelfristige Weiterentwicklung von Förderschulen im Zuge des Ausbaus und der Entwicklung inklusiver Beschulungsangebote. Ein Vorteil besteht darin, dass die gesamte sonderpädagogische Kompetenz einen gemeinsamen Anlaufpunkt besitzt und hierdurch ein fachlicher Austausch erleichtert sowie ein einheitlich abgestimmtes Handeln gefördert wird.

[32] Vgl. Weiß, H.: Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in: Sonderpädagogische Förderung heute 57, 2012, S. 429-433.

Für Beispiel 2 spricht, dass in den Förderschulen bereits die entsprechenden, insbesondere bau- und ausstattungstechnischen Voraussetzungen bestehen und sich das Schaffen der Bedingungen für die gemeinsame Beschulung behinderter und nicht-behinderter Schülerinnen und Schüler auf ein Minimum reduziert. Dadurch sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass die anderen allgemein bildenden Schulen durch inklusionsbedingte Schülerströme an ihre Kapazitätsgrenzen gelangen. Möglicherweise ergeben sich durch die bauliche Struktur der Schulgebäude Einschränkungen bei den Lerngruppengrößen.
Die Aussagen über die Vorteile der Ausstattung bestehender Förderschulen sind auch für das Beispiel 3 zutreffend. Darüber hinaus ist von Vorteil, dass eine zentrale Anlaufstelle für den fachlichen Austausch und für die Abstimmung einheitlicher Vorgehensweisen besteht. Auch innerhalb der Förderschule kommt es zu einer fachlichen Verdichtung, sodass Standorte eingespart werden können.
Die Vorteile des Beispiels 4 sind in der Integration und Einbindung der Förderschule in den gesamten Kooperationsverbund zu sehen. Hierdurch kann die Förderung eigenständig und unabhängig koordiniert und durchgeführt werden. Eine eigenständige Leitungsebene entfällt. Als problematisch ist der sporadische fachliche Austausch zu betrachten.
Aufgrund der verschiedenen Vorzüge der dargestellten Beispiele ist es aus fachlicher Sicht schwierig, einem dieser Modelle einen generellen Vorrang einzuräumen. Vielmehr sind bei der Umgestaltung der Förderschulen auch zahlreiche andere Aspekte einzubeziehen. Insbesondere die heterogenen Strukturen der Schulen und Standorte sowie die stark variierenden regionalen Gegebenheiten sind als limitierende Faktoren zu erwarten, welche teilweise sogar zum Ausschluss bestimmter Umgestaltungsmöglichkeiten führen können.
Vor diesem Hintergrund müssen die konkreten Gestaltungsalternativen für die Förderschulen an Hand der Voraussetzungen für die verschiedenen Regionen in einer Einzelfallprüfung untersucht werden. Hierbei wären landesweit auch die Umsetzung mehrerer der dargestellten Varianten oder eine Kombination dieser denkbar.

4.10 Schulen mit spezifischer Kompetenz

Seit mehr als 25 Jahren gibt es in Mecklenburg-Vorpommern überregionale sonderpädagogische Kompetenz- und Beratungszentren für die Förderschwerpunkte Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung und Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.
Hierbei handelt es sich um Einrichtungen, die Kinder und Jugendliche spezifisch sonderpädagogisch fördern, beraten und unterrichten, um deren Teilhabe an schulischer und beruflicher Bildung nach SGB IX zu realisieren, damit ihnen der Übergang ins Berufsleben und in ein selbstbestimmtes Leben gelingt.
Die überregionalen sonderpädagogischen Förderzentren gliedern sich nach § 36 Absatz 3 SchulG M-V insbesondere in folgende Fachbereiche:

1. Diagnostik und Beratung (prozessbegleitend und im Auftrag des Zentralen Fachbereichs für Diagnostik und Schulpsychologie),
2. Früherkennung und Frühförderung,
3. Schule mit sonderpädagogischem und förderspezifischem Unterricht,
4. Förderung und Beratung im GU an Regelschulen,
5. Ganztagsschule und Internat.

Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeiten in sämtlichen Bereichen als interdisziplinäres Team zusammen. Sie kooperieren unter anderem mit Fachärzten, Therapeuten, Akustikern, Optikern, Orthoptisten, Herstellern von REHA-Technik sowie mit den Jugend- und Sozialämtern.

Das schulische Inklusionskonzept Mecklenburg-Vorpommerns sieht vor, den bisher erfolgreichen Weg der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung im GU, an den überregionalen Förderzentren und Förderschulen weiterzuentwickeln, ohne das Elternwahlrecht einzuschränken. Das Land Mecklenburg-Vorpommern kommt seiner besonderen Verantwortung gegenüber den Schulen mit diesen Förderschwerpunkten nach.

Die Expertenkommission empfiehlt eine inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung an allgemeinen Schulen. Die Standorte für diese „Schulen mit spezifischer Kompetenz" sollen durch die Schulträger regional entwickelt werden. Sie sind ein ergänzendes Angebot des gemeinsamen Unterrichts, für die förderschwerpunktspezifische bauliche, räumliche, sächliche sowie pädagogische Mindeststandards erforderlich sind. Der gemeinsame Unterricht ist hinsichtlich der sonderpädagogischen Unterstützung an der jeweiligen allgemein bildenden Schule (ohne Förderschule) weiter auszubauen.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im GU der Förderschwerpunkte Sehen, Hören, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung ist zu den übrigen Förderschwerpunkten vergleichsweise gering, stellt aber mit Abstand die Schülergruppe mit dem höchsten personellen, räumlichen und sächlichen Aufwand in der Beschulung dar. Daher scheint es sinnvoll, im Grundschulbereich mindestens vier Standorte je Schulamtsbereich und im weiterführenden Bereich (Regionale Schule, Gesamtschule, Gymnasien) mindestens drei Standorte mit „spezifischer Kompetenz" zu profilieren. Diese Inklusionsschulen wären dann durch ihre Träger einmalig für die genannten Förderschwerpunkte investiv auszustatten. Dem Land stehen über den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) finanzierte Instrumente zur Verfügung. Hierbei sollten bereits bestehende Praxiserfahrungen sowie gegebene investive Bedingungen in die Planungen einbezogen werden. Darüber hinaus hätte das Land an diesen Standorten eine besondere pädagogische Ausstattung vorzuhalten. Zur Festlegung möglicher Standorte wären koordinierende Gespräche zwischen dem Land, den Trägern der Schulentwicklungsplanung sowie den Schulträgern erforderlich. In diese Gespräche ist auch der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einzubeziehen. Schulen mit spezifischer Kompetenz erhalten zusätzlich je eine Lehrerstelle sowie eine PmsA-Stelle. Diese Fachkräfte sollten trotz ihres dezentralen Tätigkeitsortes mindestens in der Implementationsphase zunächst den überregionalen Förderzentren zugeordnet werden und dort mit Arbeitsbeginn ein Praktikum absolvieren.

Es wird vorgeschlagen, dass die Landesregierung den Auftrag erhält, eine Arbeitsgruppe mit den Trägern der Schulentwicklungsplanung sowie den kommunalen Landesverbänden als Vertreter der Schulträger einzurichten, um einen Vorschlag für ein Netz solcher Schulen mit spezifischer Kompetenz zu erarbeiten. Die Festlegung der Standorte soll dann in den jeweiligen Schulentwicklungsplänen erfolgen.

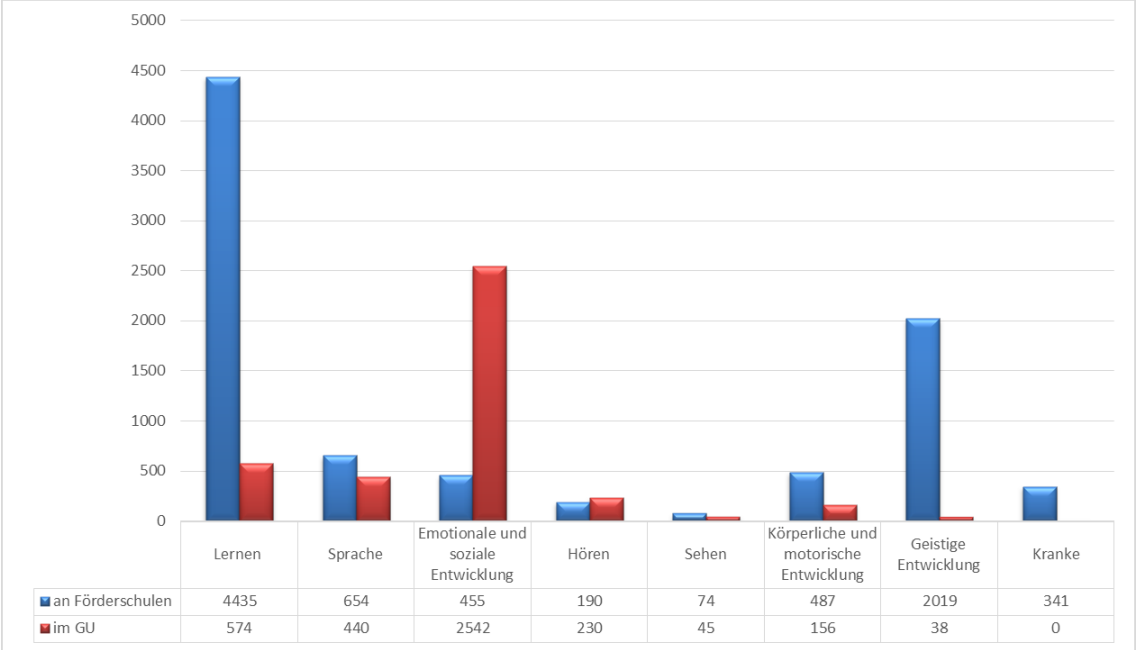


Abbildung 24: Schülerinnen und Schüler an Förderschulen und im GU in M-V, Schuljahr 2012/2013[33]

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Hören und Sehen benötigen für ihre Teilhabe am Unterricht spezielle pädagogische und didaktisch-methodische Herangehensweisen sowie spezifische räumliche, sächliche und personelle Voraussetzungen. Für diese Schülerinnen und Schüler ist im gemeinsamen Unterricht an allgemein bildenden Schulen (ohne Förderschulen) und an Schulen mit „spezifischer Kompetenz“ beziehungsweise an den überregionalen Förderschulen im Sinne eines gleichberechtigten Wissenserwerbs entsprechend der Elternwahl eine Beschulung möglich.
Die überregionalen Förderschulen sind als landesweite Kompetenzzentren (fachliche Leiteinrichtungen) tätig. Dort sind personelle und räumliche Ressourcen, Fachkompetenz und Sachmittel konzentriert vorzufinden, die zur Förderung dieser Kinder und Jugendlichen im ganzen Land zur Verfügung gestellt werden. Zu ihrer Kompetenz als fachliche Leiteinrichtungen gehört es auch, dass sie an einem Monitoringsystem zur Diagnostik und Förderung der Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, der Einsatz von besonderen Lehrmitteln landesweit zentral koordiniert wird und dauerhaft spätestes ab dem Schuljahr 2017/2018 mindestens drei Lehrerstellen für Anrechnungsstunden zur Absolvierung von speziellen Fort- und Weiterbildungen zur Verfügung gestellt werden.

[33] Eigene Darstellung, Daten aus Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/Reihe 1, Bildung und Kultur, allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2012/2013 und Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern: Statistische Berichte allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2012/2013. Eine Überprüfung hat ergeben, dass die amtlichen Daten Fehler aufweisen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Hören beziehungsweise Sehen weist beispielsweise einen deutlich höheren GU-Anteil auf. Entsprechende Korrekturen werden künftig in der Statistik berücksichtigt.

4.10.1 Schulstandorte mit Gemeinsamem Unterricht

Sehen

Im Schuljahr 2012/2013 wurden landesweit an 50 Schulstandorten Schülerinnen und Schüler im GU beschult:

- Grundschule: 25
- Regionale Schule: 19
- Gesamtschule: 3
- Gymnasium: 3.

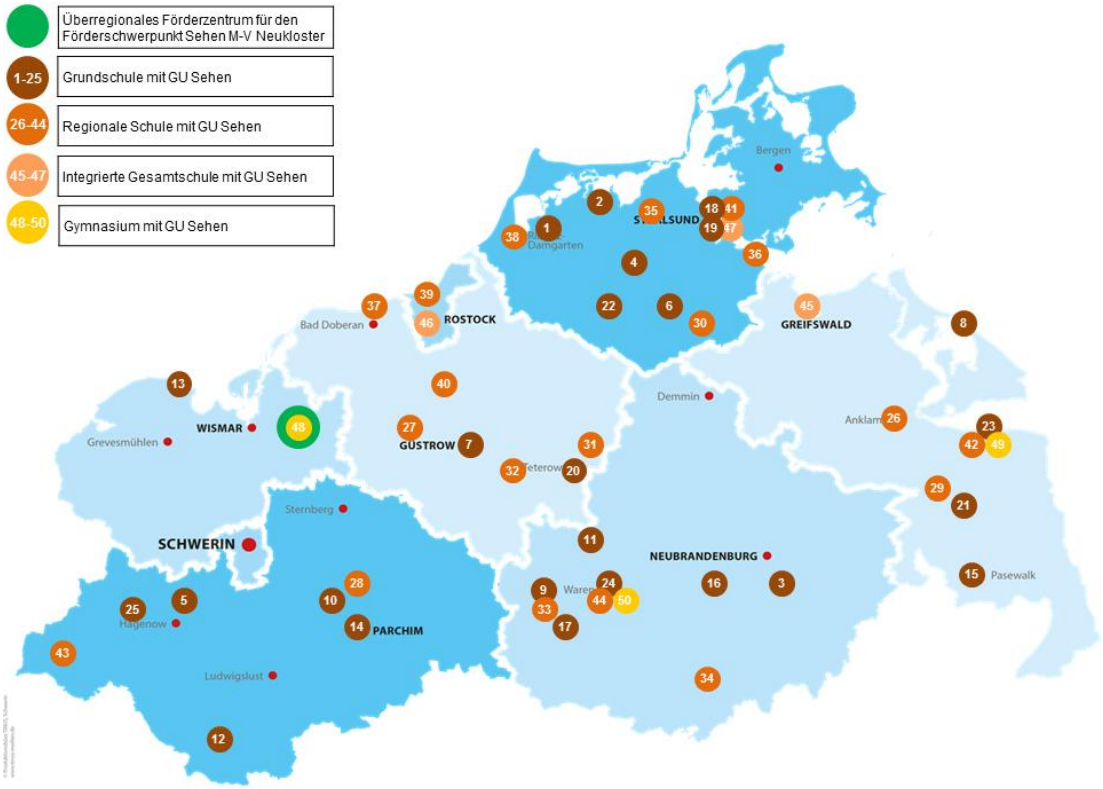


Abbildung 25: Standorte GU im Förderschwerpunkt Sehen (siehe Anlage 8)

Hören

Im Schuljahr 2012/2013 wurden landesweit an 153 Schulstandorten Schülerinnen und Schüler im GU beschult:

- Grundschule: 71
- Regionale Schule: 45
- Gesamtschule: 12
- Gymnasium: 23
- berufliche Schule: 2.

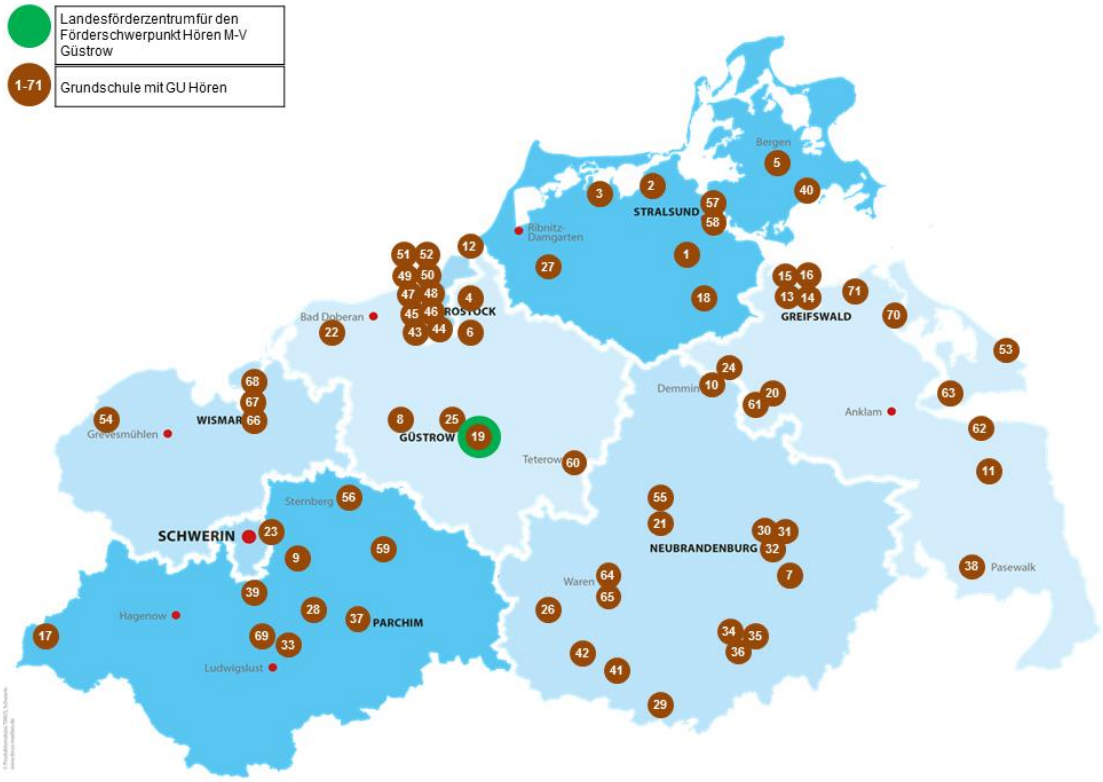


Abbildung 26: Standorte GU im Förderschwerpunkt Hören an Grundschulen (siehe Anlage 9)

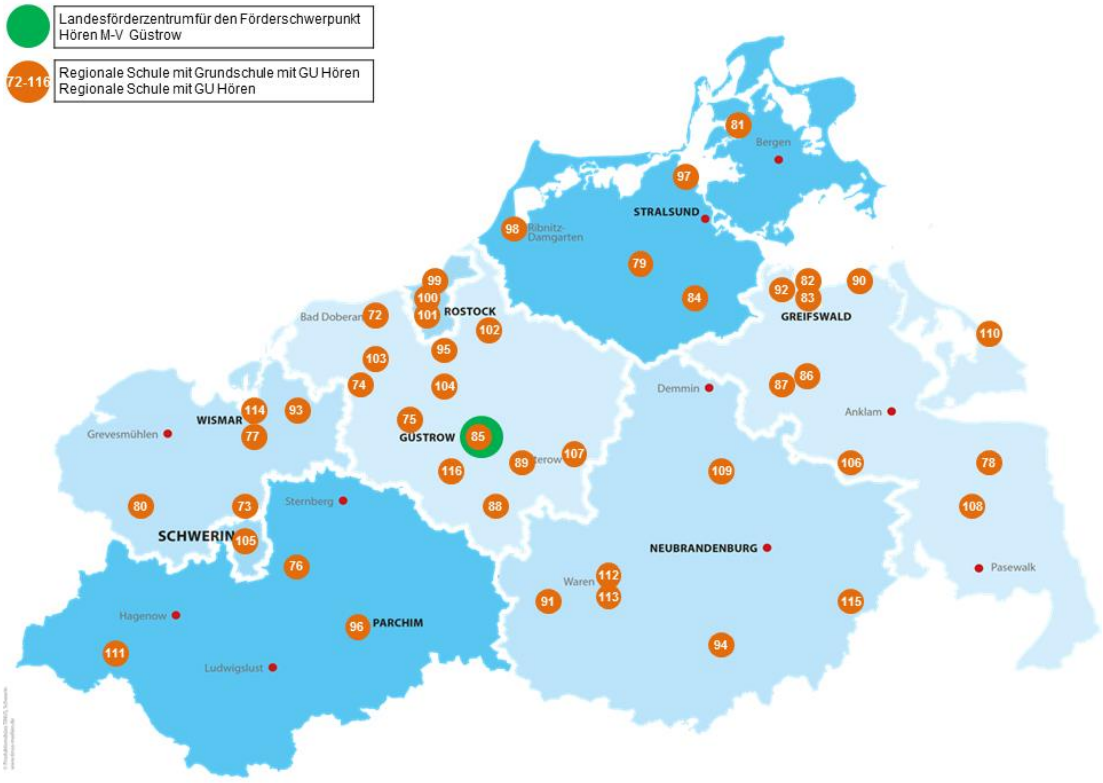


Abbildung 27: Standorte GU im Förderschwerpunkt Hören an Regionalen Schulen

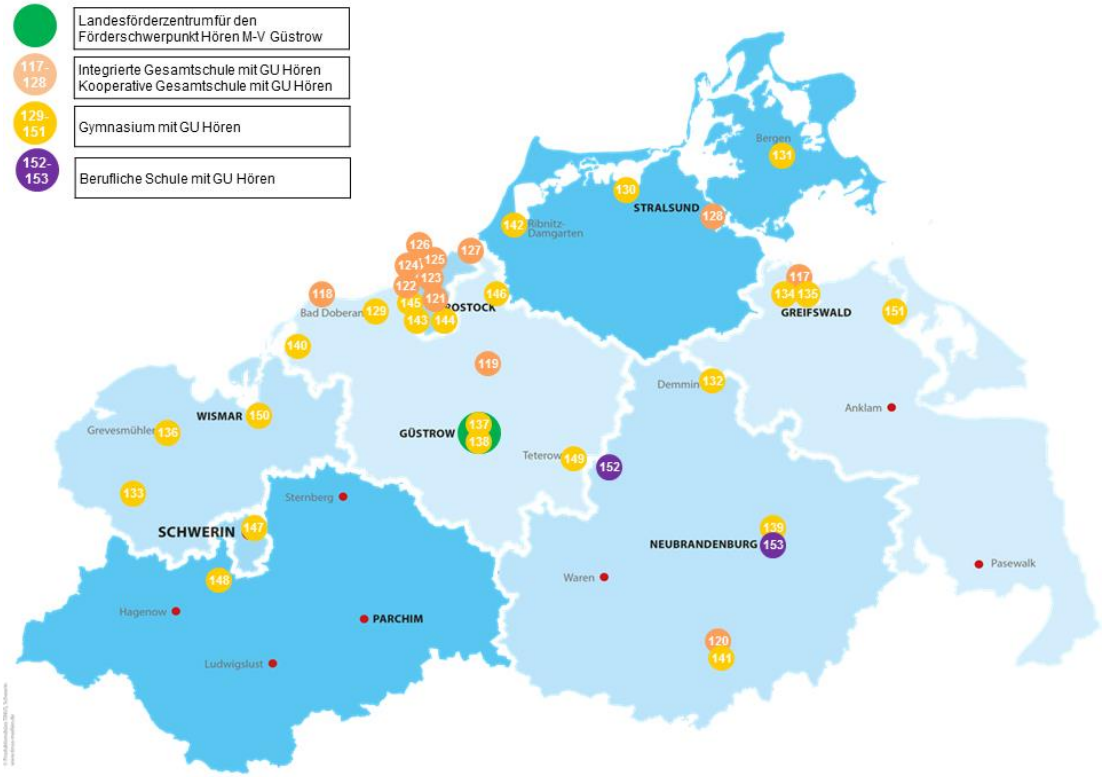


Abbildung 28: Standorte GU im Förderschwerpunkt Hören an Kooperativen und Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen

Körperliche und motorische Entwicklung

Im Schuljahr 2012/2013 wurden landesweit an 78 Schulstandorten Schülerinnen und Schüler im GU beschult:

- Grundschule: 39
- Regionale Schule: 26
- Gesamtschule: 9
- Gymnasium: 4.

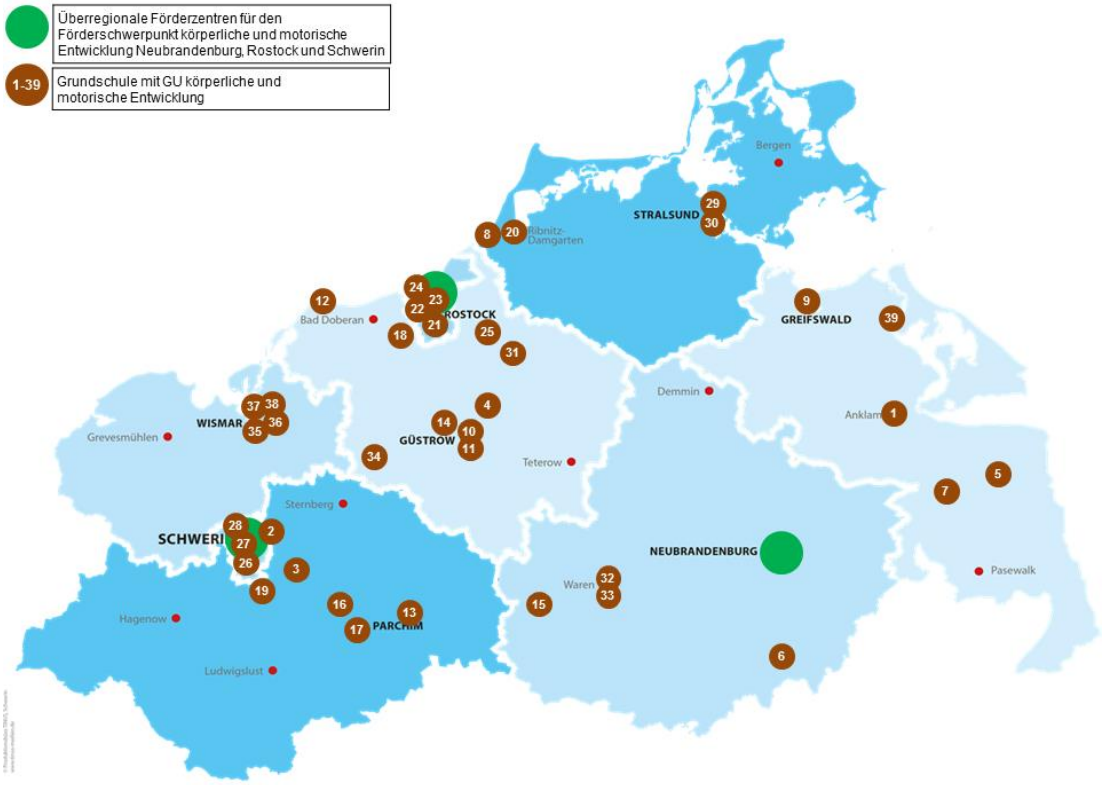


Abbildung 29: Standorte GU im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung an Grundschulen (siehe Anlage 10)

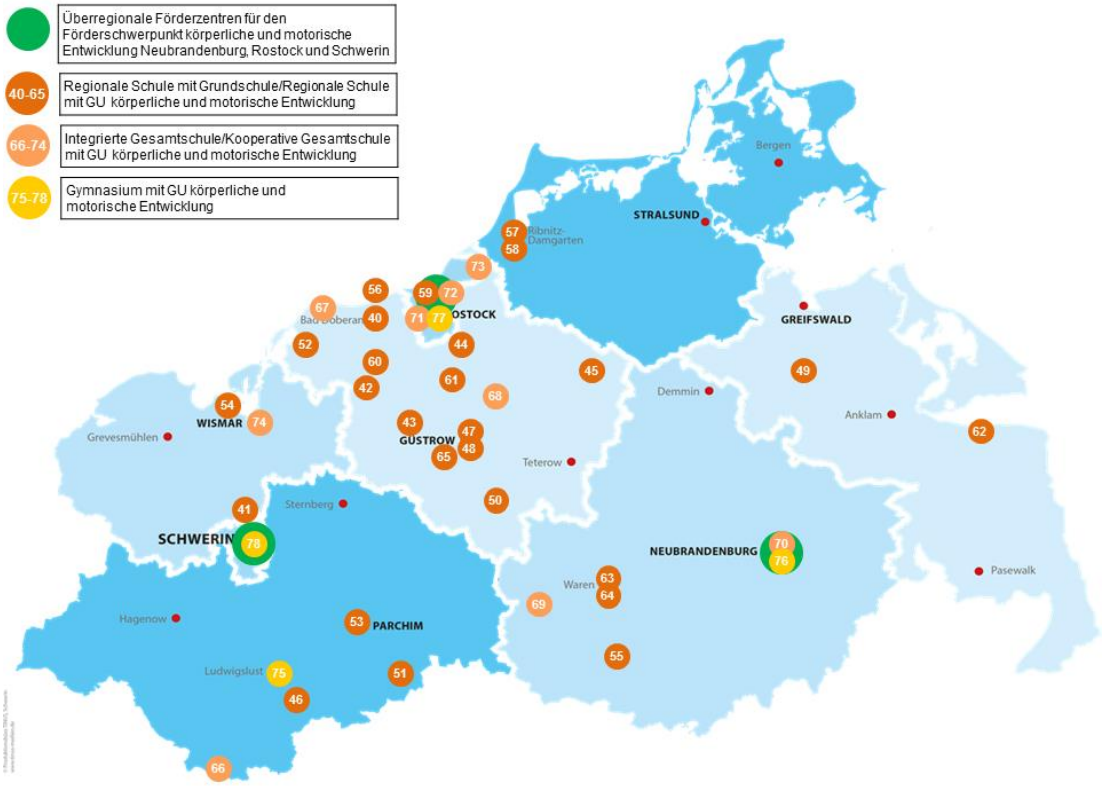


Abbildung 30: Standorte GU im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung an weiterführenden Schulen

Geistige Entwicklung

Im Schuljahr 2012/2013 wurden landesweit an 14 Schulstandorten Schülerinnen und Schüler im GU beschult:

- Grundschule: 12
- Regionale Schule: 2.

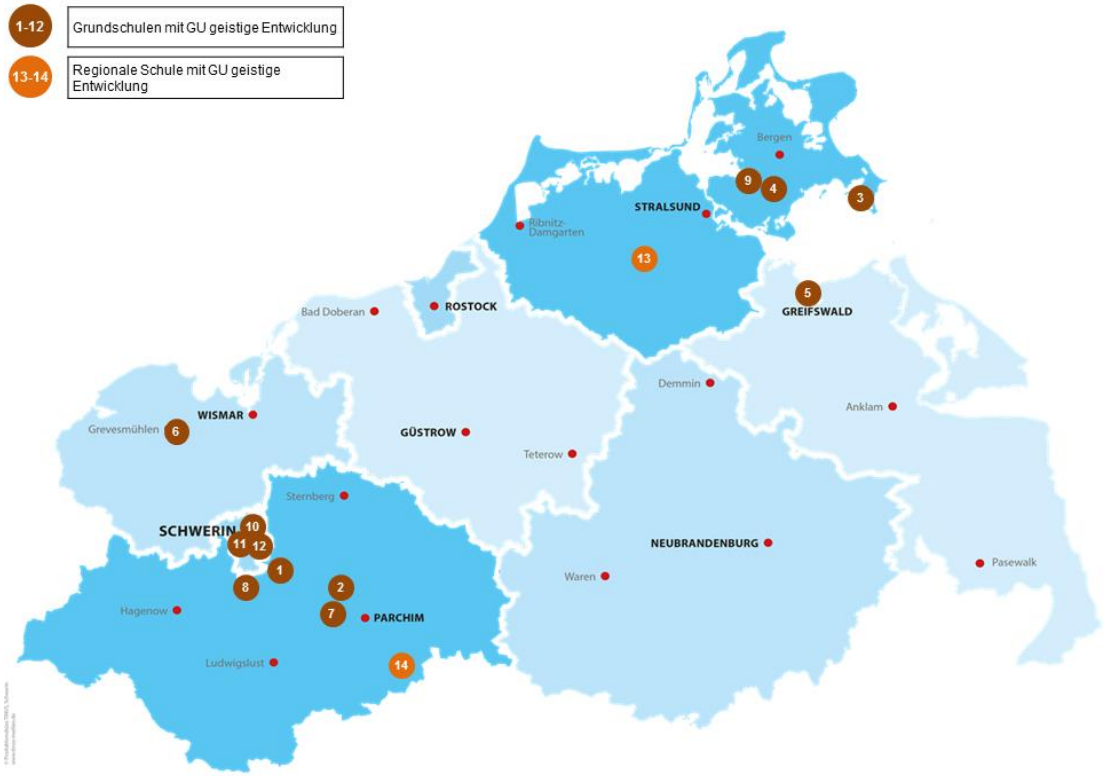


Abbildung 31: GU im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (siehe Anlage 11)

Alle Daten beruhen auf einer Meldung der Staatlichen Schulämter vom 31. Januar 2013.

4.10.2 Rahmenbedingungen für den Gemeinsamen Unterricht

Neben der inklusiven Beschulung für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache werden auch Angebote für die inklusive Beschulung in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung vorgehalten. Außerdem findet die Möglichkeit der Einrichtung temporärer Beschulungsangebote Berücksichtigung.

Schulorganisation:

Die Anpassung der Schulorganisation und der Gestaltung des Unterrichts an die spezifischen Lernbedürfnisse der jeweils beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler beinhalten unter anderem:

- Schule als Ganztagsangebot (mit entsprechenden Rahmenbedingungen, zum Beispiel Mittagessen, Nachmittagsbetreuung),

- die Ermöglichung vielfältiger und tragfähiger Sozialkontakte über die eigene Bezugsgruppe hinaus.

Personelle Bedingungen umfassen:

- den Einsatz von Lehrkräften der jeweiligen Schulart mit fachspezifischer sonderpädagogischer Zusatzqualifikation (Fort- und Weiterbildung, Zertifikat),
- den Einsatz differenziert ausgebildeter Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im jeweiligen Förderschwerpunkt,
- die Berücksichtigung weiteren qualifizierten Fachpersonals, unter anderem therapeutisches Personal (Physiotherapeutinnen und Physiotherapeuten, Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten, Logopädinnen und Logopäden), medizinisches und pflegerisches Personal, weiteres pädagogisches Personal in unterrichtsbegleitender Funktion, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen.

Insbesondere die Lehrkräfte aller Regelschulen stehen vor neuen pädagogischen Herausforderungen. An sie werden folgende Anforderungen gestellt:

- positive inklusionsorientierte Grundhaltung,
- Akzeptanz der sonderpädagogischen Beratung und Begleitung durch den mobilen sonderpädagogischen Dienst,
- Bereitschaft zur Teamarbeit, gegenseitige Wertschätzung,
- verlässliche Lehrkräfte-Schülerinnen/Schüler-Beziehungen,
- Umsetzung entsprechender Unterrichtsformen (didaktisch-methodische Professionalität),
- Einsatz spezieller Unterrichts- und Hilfsmittel,
- Fortbildungsbereitschaft zu wesentlichen Aspekten der Sonderpädagogik mit dem Ziel des Erwerbs von Fachwissen über Behinderungsformen,
- Bereitschaft zur Kooperation mit weiteren Partnern (zum Beispiel Integrationshelferinnen und Integrationshelfern, Betreuungs- und Pflegekräften, verschiedenen Ämtern, Behörden und Kostenträgern).

Für die Lehrkräfte des mobilen sonderpädagogischen Dienstes gelten diese Anforderungen gleichermaßen. Sie haben in Kooperation mit den Lehrkräften der Regelschulen die ausgewiesenen Aufgaben zu realisieren. Zwingend notwendig sind der ständige Erfahrungsaustausch und die enge Zusammenarbeit. Für eine verbesserte Förderung der Schülerinnen und Schüler stellt das Land bis 2020 50 Lehrerstellen zusätzlich für den mobilen sonderpädagogischen Dienst zur Unterstützung des Gemeinsamen Unterrichts zur Verfügung.

Schülerbeförderung für alle Förderschwerpunkte:

- Einhaltung verbindlicher technischer Sicherheitsstandards (zum Beispiel Ausstattung der Fahrzeuge, Türen, Begurtung),
- Fahrzeiten (in der Regel nicht mehr als eine Stunde je Fahrstrecke),
- Begleitperson in Kleinbussen,
- verlässliches und über längere Zeiträume möglichst gleich bleibendes Fahrpersonal.

4.10.3 Bauliche Standards für den Gemeinsamen Unterricht

Dem Vorschlag der Expertenkommission folgend entwickeln die Schulträger für ihren Verantwortungsbereich die sächlichen und baulichen Voraussetzungen.

„Jede allgemeine inklusive Schule sollte perspektivisch drei Räume vorsehen, etwa, wenn ohnehin umgebaut wird bzw. wenn mittelfristig sicher ist, dass der Schulstandort bestehen bleibt: Einen für den Beratungs- und Dokumentationsraum des/der Sonderpädagogen (und PsmA), einen als Gesundheits- oder Ruheraum und einen (oder zwei) für time-out-Situationen bzw. als Schulstation, insbesondere wenn in Krisensituationen im Unterricht ein Kind für kürzere Zeit und in Betreuung aus dem Unterricht herausgenommen wird. Wenn die Schule als Ganztagsschule (oder volle Halbtagsschule mit Hort) geführt wird, ist dies personell und räumlich leicht realisierbar. Mit der Einführung sollte vor allem in der Sekundarstufe (Regionale Schule, Gesamtschule) begonnen werden, aber grundsätzlich sollten alle Schulen perspektivisch entsprechende Räume einrichten können. Die einschlägigen Konzepte und Erfahrungsauswertungen liegen in der Literatur ausführlich vor (vgl. besonders das inklusionsbezogene Handbuch der Montag-Stiftung „Schulen planen und bauen“, 2012, das zahlreiche Vorschläge und Entwicklungswege konkretisiert). Gruppenräume zu Klassenzimmern sind, so vorhanden, zu begrüßen; grundsätzlich sollte jedoch die (sonderpädagogische) Förderung innerhalb der Lerngruppe stattfinden. Das damit verbundene Vier-Augen-Prinzip bei Doppelbesetzung reduziert im Übrigen generell Unterrichtsstörungen und erhöht die Lernkonzentration bei unruhigen Schülern (vgl. Nolting, 2002). Die Kommission schlägt vor, dass dieser Prozess der baulichen Anpassung bis 2020 abgeschlossen wird.“[34]

Die Schulträger sollten prüfen, welche allgemein bildenden Schulen heute schon barrierefrei sind (für Kinder mit körperlichen und motorischen oder geistigen Beeinträchtigungen, häufig miteinander verbunden) und wie für die sehr seltenen Behinderungen Hören und Sehen die entsprechende Ausstattung geschaffen werden kann. Zuweilen ist es ausreichend, einzelne Stockwerke oder Gebäudeteile mit der Beratung fachlicher Experten entsprechend umzugestalten.[35]
In der allgemeinen inklusiven Schule mit spezifischer Kompetenz sind neben der Fortschreibung der Pädagogik, der Methodik und Didaktik vorrangig bauliche Anpassungen im Schulgebäude, der Klassen- und Fachräume, des Mobiliars sowie der Frei- und Sportflächen auf der Grundlage der Gestaltungsprinzipien der Barrierefreiheit erforderlich. Durch die barrierefreie Gestaltung von Schulgebäuden wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die geeignete Schule anhand ihrer Bedürfnisse auszusuchen.

Eine pauschalierte Aufnahme aller beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler an eine entsprechende Förderschule entfällt.

Die Notwendigkeit der Barrierefreiheit ergibt sich aus dem Selbstverständnis der Bildungseinrichtung und aus der gesetzlichen Forderung zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung. Im Land Mecklenburg-Vorpommern ist barrierefreies Bauen in § 50 der Landesbauordnung Mecklenburg-Vorpommern (LBauO M-V) und DIN 18040 gesetzlich verankert. § 4 des Behindertengleichstellungsgesetzes liefert eine eindeutige Definition des Begriffes Barrierefreiheit:

[34] Vgl. Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020“: a. a. O., S. 110.
[35] Vgl. Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020“: a. a. O., S. 107.

„Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind.“

Für Schulen heißt dies, dass die Einrichtungen für Schülerinnen und Schüler, pädagogisches und nichtpädagogisches Personal, Besucherinnen und Besucher und Personen, die diese Einrichtungen bei außerschulischen Veranstaltungen besuchen, mit und ohne Behinderung zugänglich und nutzbar sein müssen. Folgende Schwerpunkte sollten in den Überlegungen zur Barrierefreiheit berücksichtigt werden:

- Anbringung von Orientierungshilfen im Eingangsbereich, Foyer und Treppenhaus sowie in den Fluren,
- Fahrstühle/Rampen/Lifte zum Erreichen aller Etagen und notwendigen Räumlichkeiten,
- Höhe der Fenster, deren Klinken sowie der Türklinken,
- Gestaltung der Fußböden,
- Gestaltung der Geländer, Handläufe und Umwehrungen,
- Beleuchtung im Schuleingangsbereich, im Schulgebäude und in den Klassen-, Fachunterrichts- sowie Arbeitsgemeinschaftsräumen,
- Akustik der Klassen-, Fachunterrichts- sowie Arbeitsgemeinschaftsräume,
- Anpassung des Platzbedarfes an die Bedürfnisse der verschiedenen Nutzerinnen und Nutzer in den einzelnen Räumlichkeiten,
- Einrichtung geeigneter Sanitäranlagen inklusive eventuell Wasch- und Wickelräume,
- barrierefreie Gestaltung der Flucht- und Rettungswege,
- barrierefreies Erfassen der Flucht- und Rettungswege, (taktil erfassbare Grundrisspläne bei Blinden oder sehbehinderten Personen),
- Beachtung des Brandschutzes,
- barrierefreies Erkennen der Alarmanlage,
- Alternativlösung bei Evakuierungen.

Die Schulen im Land Mecklenburg-Vorpommern, deren Frei- und Sportflächen sowie deren Ausstattung weisen durch vorangegangene Investitionsprogramme des Bundes, des Landes und durch eigenständige Planungsprojekte der Städte und Gemeinden sehr unterschiedliche Standards auf.

Nach gegenwärtigem Kenntnisstand ist davon auszugehen, dass sich im Land die nachträgliche behindertengerechte beziehungsweise barrierefreie Gestaltung weniger auf Neubaumaßnahmen, sondern vorwiegend auf Umbau-, Sanierungs- und Modernisierungsmaßnahmen sowie auf die Ausstattung bezieht. Insofern bewirkt dieser Faktor einen erheblichen Mehraufwand für die Schulträger. Für die bestehenden Gebäude sollte deshalb der Grundsatz angewendet werden, dass bei jeder anstehenden baulichen Veränderung konsequent an die Bedürfnisse und Anliegen der Schülerinnen und Schüler sowie aller an Schule Beteiligten mit Beeinträchtigungen gedacht wird, um einen Barriereabbau voranzutreiben und neue Barrieren zu vermeiden.
Eine pauschalierte Kostenaufstellung für die Umsetzung einer inklusiven Schule, die die verschiedenen Schularten, Bedürfnisse, regionalen Standortunterschiede sowie die aktuellen Standards an den Schulen berücksichtigt, ist unter Beachtung der beschriebenen Faktoren nicht möglich. Jede Schule muss bei der regionalen Umsetzung zur inklusiven Schule individuell betrachtet und bewertet werden.

4.10.4 Einzelbetrachtung der Schule

Der finanzielle Aufwand ist immer vom Gebäudetyp abhängig. Bei einer eingeschossigen Schule würde beispielweise eine Rampe in Verbindung mit einer sich automatisch öffnenden Eingangstür genügen. Die Kosten hierfür lägen in etwa bei 20.000 Euro bis 25.000 Euro. In der Regel sind die Schulgebäude aber mehrgeschossig, so dass ein Aufzug installiert werden muss. Dabei ist auch wieder die Art des Gebäudes von entscheidender Bedeutung.
Die Kosten für das Nachrüsten einer 5 MP-Schule (Schultyp, 5 Megapond Tragfähigkeit des Gebäudes) mit einem Aufzug liegen bei etwa 70.000 Euro. Dieser Gebäudetyp bietet den Vorteil, dass die Ausgänge des Aufzuges auf den Fluren der einzelnen Etagen problemlos realisiert werden können. Bei einer GBR 85 Schule (GBR-Gesellschaftsbau Rostock, Entwicklungsjahr 1985) sind diese Ausgänge nicht ohne eine Änderung der Kubatur der Schule zu realisieren (aus vorhandenen Räumen werden zum Beispiel Flure). Die Kosten hierfür liegen bei circa 130.000 Euro.
Bei diesen benannten Standardschulbauten ist von Vorteil, dass der Aufzug außen an das Gebäude angebaut werden kann.
Problematischer ist die Situation bei Gebäuden, bei denen ein Aufzug aus baurechtlichen Gründen (zum Beispiel Denkmalschutz, Lage des Gebäudes) im Inneren des Gebäudes errichtet werden muss. Die Kosten dafür sind immer vom Gebäude abhängig und können nicht pauschal benannt werden. Sie liegen aber weit über den bereits genannten Summen. Zu bedenken ist dabei auch, dass so eine Maßnahme fast immer den Verlust von Klassenräumen zur Folge hat.
In den Klassenräumen ist beim Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung keine Umrüstung erforderlich, da sich das Mobiliar entsprechend anordnen lässt und somit der benötigte Freiraum geschaffen werden kann. Für die Förderschwerpunkte Sehen und Hören ergeben sich jedoch notwendige Umrüstungen.

4.10.5 Standortprognose

Im Rahmen der Diskussion über ein langfristig bestandsfähiges Schulnetz wird auch die Frage der geeigneten Standorte für „allgemein bildende Schulen (ohne Förderschule) mit spezifischer Kompetenz“ diskutiert werden. Prinzipiell geeignet sind insbesondere diejenigen Schulen, in denen bereits jetzt die Grundschule und eine weiterführende Schule organisatorisch verbunden sind oder die räumliche Nähe eine solche organisatorische Verbindung problemlos ermöglichen würde und die bereits jetzt barrierefrei nutzbar sind.
Die abschließende Festlegung der Standorte für „allgemein bildende Schulen (ohne Förderschulen) mit spezifischer Kompetenz“ muss im Rahmen der Schulentwicklungsplanung erfolgen.

4.11 Berufliche Schulen

4.11.1 Ziele und allgemeine Grundsätze

Die BRK gibt in Artikel 27 vor, dass Menschen mit Behinderungen ein wirksamer Zugang zu allgemeinen fachlichen und beruflichen Beratungsprogrammen, zur Stellenvermittlung sowie zur Berufsausbildung und Weiterbildung zu ermöglichen ist. Die Vertragsstaaten haben sich dabei verpflichtet, das Recht auf Berufsausbildung zu fördern. Bei der Umsetzung dieses Artikels haben die beruflichen Schulen die Aufgabe, einen Brückenschlag zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Erwerbsleben offensiv und aktiv zu gestalten.
Die frühzeitige Orientierung auf eine berufliche Tätigkeit durch die allgemein bildende Schule in Zusammenarbeit mit den beruflichen Schulen und den anderen am

Übergangsprozess Beteiligten trägt wesentlich zur Erreichung des Ziels bei, den Abschluss einer Berufsausbildung oder einer Qualifizierung für eine Erwerbstätigkeit und den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu erreichen.
Die berufliche Bildung nimmt eine Sonderstellung ein: Aufgrund der hohen Anzahl von Ausbildungsberufen sowie mehrerer Schularten mit unterschiedlichen Aufnahmevoraussetzungen und Zielgruppen ist das berufliche Bildungssystem stark ausdifferenziert. Zudem ist eine Vielzahl von Akteuren an der beruflichen Bildung beteiligt. Neben den beruflichen Schulen sind dies vor allem die Ausbildungsbetriebe und Kammern sowie die Arbeitsverwaltung. Landes- und bundesgesetzliche Regelungen mit Bezug zur beruflichen Bildung greifen ineinander und sind von den Beteiligten gleichermaßen zu beachten. Im Bereich der dualen Ausbildung nehmen die Berufsschulen sowie die Ausbildungsbetriebe einen gemeinsamen Bildungsauftrag wahr. Dies erfordert, dass sich die Beteiligten über die Zielsetzungen abstimmen und sich gemeinsam auf eine Strategie für den Aufbau eines inklusiven beruflichen Bildungssystems verständigen.

4.11.2 Pädagogischer Rahmen

Eine auf den individuellen Bedarf zugeschnittene Förderung und Unterstützung der Jugendlichen erfordert das Zusammenwirken unterschiedlicher Professionen (berufliche Lehrkräfte, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Heil- und Sozialpädagoginnen und Heil- und Sozialpädagogen, Psychologinnen und Psychologen) verbunden mit einem hohen Maß an Umdenken, Haltungsveränderungen, Lern- und Veränderungsbereitschaft, Toleranz und Kommunikationsfähigkeit.

Teil der Veränderungen wird die Verknüpfung der Fördersysteme der allgemein bildenden Schulen mit denen der beruflichen Schulen sein. Ein Anfang könnte die Einführung von Berufswegekonferenzen[36] sein. Bei all dem sind die betroffenen Jugendlichen und ihre Erziehungs- beziehungsweise Sorgeberechtigten mit einzubeziehen.

4.11.3 Formale Rahmenbedingungen

Alle Jugendlichen sollen grundsätzlich in einem anerkannten Ausbildungsberuf ausgebildet werden. Soweit nötig soll ein Nachteilsausgleich, die Möglichkeit der Verlängerung der Berufsausbildung oder einer Stufenausbildung gewährt werden.
Individuelle Ausbildungsregelungen sollen gemäß § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG) und § 42m Handwerksordnung (HwO) in den Fällen ermöglicht werden, in denen die Art und Schwere der Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht zulässt. Diese Regelungen haben sich an den Potenzialen der Jugendlichen mit Behinderungen auszurichten. Dabei ist regelmäßig zu überprüfen, ob der Übergang in eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf möglich ist.
Auf der Grundlage des im Grundgesetz verankerten Gleichbehandlungsgebotes sind Abschlüsse nach einheitlichen Kriterien zu vergeben. Dieses gilt für den Erwerb beruflicher Abschlüsse ebenso wie für den nachträglichen Erwerb allgemein bildender Abschlüsse.

[36] Die Berufswegekonferenz stellt eine Einrichtung zur Auswahl von Zielen und Möglichkeiten der beruflichen Zukunft unter anderem von Behinderten unter Einbeziehung möglichst aller beteiligten Personen, Einrichtungen und Ämter dar.

4.11.4 Orte der Förderung

Grundsätzlich sind alle für den jeweiligen Beruf oder Bildungsgang zuständigen beruflichen Schulen Förderorte. Um den Brückenschlag zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Erwerbsleben zu gestalten, werden ergänzend spezielle Förderorte innerhalb der beruflichen Schulen vorgehalten. Dies sind insbesondere

- die Bildungsgänge der beruflichen Schule Greifswald, die mit dem Berufsbildungswerk Greifswald verbunden sind,
- die Bildungsgänge der Berufsausbildungsvorbereitung - BVJ und BvB sowie
- die Ausbildung der Fachpraktikerinnen und Fachpraktiker, Werkerinnen und Werker sowie Helfer und Helferinnen gemäß § 66 BBiG und § 42m HwO.

4.11.5 Schülerausgangslage und Prognose

In Mecklenburg-Vorpommern haben 961 Schülerinnen und Schüler nach Beendigung des Schuljahres 2013/2014 die allgemein bildende Schule ohne die Berufsreife (Hauptschulabschluss) verlassen, davon erreichten 493 Schülerinnen und Schüler einen Abschluss der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung und insgesamt 468 Schülerinnen und Schüler keinen Abschluss.
Für die Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss, aber auch für Jugendliche mit einem Förderschulabschluss und darüber hinaus für junge Menschen mit dem Abschluss der Berufsreife, die durch die BA als noch nicht ausbildungsreif eingestuft werden, werden bedarfsgerechte berufsausbildungsvorbereitende Bildungsgänge angeboten.

4.11.6 Berufsausbildungsvorbereitende Bildungsgänge

Für Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit einem Abschluss, die eine Ausbildung anstreben, aber keinen Ausbildungsplatz finden konnten, sowie Jugendliche, die noch nicht in vollem Umfang für eine Ausbildung geeignet, lernbeeinträchtigt oder sozial benachteiligt sind, prüft die Berufsberatung der BA die Zugangsvoraussetzungen für eine Einstiegsqualifizierung (EQ) und empfiehlt den jungen Menschen die Teilnahme an einer EQ. Betriebe können Jugendliche im Rahmen einer EQ an eine Ausbildung in ihrem Betrieb heranführen. Berufsschulpflichtige Jugendliche erhalten ihren Unterricht in den entsprechenden Fachklassen der Berufsschule. So können die Übernahmechancen beim EQ-Betrieb sowie die Aussichten auf eine erfolgreiche Ausbildung erheblich verbessert werden.
Für die noch nicht ausbildungsreifen jungen Menschen ohne Ausbildungsverhältnis prüft die BA im Weiteren, ob eine BvB möglich ist. Hierbei handelt es sich um einen dualen Bildungsgang, wobei der schulische Teil der BvB in der Berufsschule und die praktische Ausbildung bei einem freien Bildungsträger stattfinden. Zwischen beiden Bildungspartnern findet eine enge inhaltliche Abstimmung statt. Die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler in eine BvB erfolgt durch die Agenturen für Arbeit. Im Schuljahr 2013/2014 wurden an den öffentlichen beruflichen Schulen etwa 1.500 Jugendliche in BvB-Klassen unterrichtet.
Für schulpflichtige Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis und ohne eine Vermittlung in eine EQ oder BvB wird gemäß § 25 Absatz 5 SchulG M-V an den beruflichen Schulen ein BVJ vorgehalten. Es unterstützt die jungen Menschen bei ihrer beruflichen Orientierung in einem oder mehreren Berufsbereichen und bereitet sie auf eine Berufsausbildung vor. In der Regel findet eine sozialpädagogische Unterstützung statt. Die Durchführung erfolgt in vollzeitschulischer Form in der beruflichen Schule. Die praktische Aufgabenausführung wird in Werkstätten durchgeführt. Im Betriebspraktikum im Umfang von mindestens sechs Wochen vertiefen die Jugendlichen die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten. Das BVJ

wird ein- und zweijährig an den Berufsschulen in Mecklenburg-Vorpommern angeboten. Schülerinnen und Schüler, die die Vollzeitschulpflicht noch nicht erfüllt haben, werden in das zweijährige BVJ aufgenommen.
Das BVJ wird in Mecklenburg-Vorpommern an elf beruflichen Schulen für verschiedene Berufsbereiche angeboten. Für das Schuljahr 2014/2015 werden 355 Schülerplätze in den Eingangsklassen vorgehalten (siehe Anlage 12). Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Abschluss und ohne berufliche Orientierung können nach Maßgabe der Bekanntmachung des Ministeriums für Arbeit, Gleichstellung und Soziales vom 26. Juni 2014 „Grundsätze für die Förderung von Produktionsschulen im Land Mecklenburg-Vorpommern aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds ab dem Jahr 2014“ auch eine Produktionsschule besuchen. Es handelt sich dabei um eine Einrichtung der Jugendhilfe (keine Schule nach dem Schulgesetz). Eine Übersicht der erläuterten Wege der Berufsausbildungsvorbereitung befindet sich in der Anlage 13.

4.11.7 Ausbildung von Fachpraktikerinnen und Fachpraktikern

Wird bei einem jungen Menschen durch die BA festgestellt, dass eine Vermittlung in einen anerkannten Ausbildungsberuf aufgrund einer Behinderung nicht möglich ist, soll eine Ausbildung zur Fachpraktikerin oder zum Fachpraktiker (bisher: Werkerin oder Werker, Helferin oder Helfer) erfolgen. Diese Bildungsmaßnahmen sind so betriebsnah wie möglich zu gestalten.

Körperliche und psychische Einschränkungen, Beeinträchtigungen des Hör- und Sehvermögens oder Mehrfachbehinderungen begründen unter Umständen eine Aufnahme in ein Berufsbildungswerk (BBW), um eine angemessene Förderung gewährleisten zu können. Mecklenburg-Vorpommern verfügt über ein BBW in Greifswald für folgende Förderschwerpunkte: Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören und geistige Entwicklung.
Die Ausbildung der Fachpraktikerinnen und Fachpraktiker ist eine in der Regel dreijährige duale Berufsausbildung gemäß § 66 BBiG oder § 42m HwO. Sie orientiert sich in der praktischen Ausbildung an den Ausbildungsordnungen und in der Berufsschule an den Rahmenplänen für die anerkannten Ausbildungsberufe. Mit dieser inhaltlichen Ausrichtung kann bei einer erfolgreichen Ausbildung ein fließender Übergang in einen Vollberuf ermöglicht werden. Der theoretische Unterricht wird an einer Berufsschule erteilt. Die praktische Ausbildung findet in einem Betrieb oder in einer außerbetrieblichen Einrichtung (Bildungsträger) statt. Die Zuweisung der Jugendlichen mit Förderbedarf erfolgt durch die Agenturen für Arbeit und Jobcenter.
Im Schuljahr 2014/2015 wurden 351 Werkerinnen und Werker, Helferinnen und Helfer, Fachpraktikerinnen und Fachpraktiker in den Eingangsklassen (erste Jahrgangsstufe) an folgenden sieben Standorten in Mecklenburg-Vorpommern beschult:

- Berufliche Schule Greifswald, Abteilung im BBW (Die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler erfolgt durch die BA: bundesweiter Einzugsbereich.),
- Berufliche Schule Neubrandenburg für Wirtschaft, Handwerk und Industrie,
- Berufliche Schule Parchim,
- Berufliche Schule Rostock für Dienstleistung und Gewerbe,
- Berufliche Schule Schwerin für Technik,
- Berufliche Schule Stralsund,
- Berufliche Schule Wismar (siehe Anlagen 15 und 16).

In Anlage 16 ist dargestellt, welche weiteren möglichen Beschulungsorte in der Region zur Verfügung stehen können.
Im Zuge der Umsetzung der Schulentwicklungspläne 2013 bis 2018 erfolgt eine schrittweise Verlagerung dieser Bildungsgänge an die Standorte der Vollberufe, soweit dies bisher nicht schon gegeben ist. Die Absicherung des handlungsorientierten berufsbezogenen Unterrichts mit Lehrkräften der beruflichen Fachrichtungen ist somit gewährleistet. Es besteht weiterhin die Möglichkeit, das vorhandene Personal mit sonderpädagogischer Ausbildung und Erfahrung einzusetzen. Die Beschulung erfolgt weitestgehend regional und damit wohnortnah (Ausnahme BBW).
Bildungsgänge für die Fachpraktikerinnen und Fachpraktiker sind bei Annahme einer in etwa gleichbleibenden Auszubildendenanzahl und vorbehaltlich der Entscheidungen zur Schulentwicklungsplanung zukünftig an folgenden Standorten möglich: Greifswald, Stralsund, Neubrandenburg, Waren, Rostock (drei Schulen), Parchim und Schwerin (zwei Schulen) (siehe Anlage 17). Diese Schulen sollen vorbehaltlich dieser Entscheidung künftig mit je einer zusätzlichen Lehrerstelle für sonderpädagogische Aufgaben sowie einer zusätzlichen PmsA-Stelle ausgestattet werden (siehe Anlage 18).

4.12 Hochschule

Nach dem Wortlaut umfasst das Anliegen der BRK das gesamte Bildungs- und somit auch das Hochschulwesen.
Die Hochschulen sind durch § 3 Absatz 4 Landeshochschulgesetz Mecklenburg-Vorpommern (LHG M-V) verpflichtet, die besonderen Belange behinderter Studierender zu berücksichtigen:

„Die Hochschulen tragen dafür Sorge, dass behinderte Studierende in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und berücksichtigen dabei deren besondere Bedürfnisse insbesondere bei den Studienangeboten, der Studienorganisation und den Prüfungen, damit die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch genommen werden können."

Der Begriff der Behinderung, wie er seit 2001 im § 2 Absatz 1 SGB IX verankert ist, sorgt - auf der Grundlage der Kriterien der Weltgesundheitsorganisation (WHO) - für einen national wie international einheitlichen Bezugsrahmen:

„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist."

Dieser Begriff schließt chronische, im Sinne von länger andauernde sowie chronische Krankheiten mit episodischem Verlauf ein, sofern diese zu einer Beeinträchtigung der gesellschaftlichen Teilhabe führen. Zu den chronischen Krankheiten nach oben genannter Definition zählen auch psychische Erkrankungen sowie Teilleistungsstörungen wie Legasthenie.[37] Im Rahmen der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (2006) geben 19 % der Studierenden an, sich durch eine gesundheitliche Schädigung im Studium beeinträchtigt zu fühlen. Knapp die Hälfte dieser Gruppe führt eine mittlere bis starke Studienbeeinträchtigung an. Insbesondere diese Studierenden - also circa 8 % aller Studierenden - sind auf individuelle Nachteilsausgleiche und spezifische Unterstützungen im

[37] Vgl. WHO: The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders, Diagnostic criteria for research Chapter V(F) (ICD 10, F. 81.0 ff.), 1992, S. 175 ff.

Studium angewiesen.[38] Für sie muss Chancengleichheit sichergestellt werden, indem Barrieren abgebaut beziehungsweise Nachteile kompensiert werden. Als Barrieren werden hierbei zum einen technische und räumliche Bedingungen verstanden, zum anderen aber ebenso alle weiteren Hindernisse, die sich für behinderte Studierende aufgrund ihrer Benachteiligung ergeben können. Dies betrifft sowohl die Organisation des Studiums als auch dessen Ablauf.

4.12.1 Bauliche Barrierefreiheit

Neben erleichterten Möglichkeiten des Studierens stellt Barrierefreiheit auch einen Anspruch an die inhaltliche Gestaltung der dafür in Betracht kommenden Wissenschaftsgebiete dar. Neben dem Bereich Studium, Lehre und Forschung ist auch der Servicebereich der Hochschulen mit besonderen Schnittstellen zu Studierenden (beispielsweise Studienberatung, Akademisches Auslandsamt) behindertengerecht und in technisch-räumlicher Hinsicht möglichst barrierefrei zu gestalten beziehungsweise umzugestalten. Die diesbezüglichen Normen der LBauO M-V werden von den Hochschulen als Nutzern respektive vom Betrieb für Bau- und Liegenschaften Mecklenburg-Vorpommern beachtet und umgesetzt. Sie gelten auch für die Studierendenwerke als Träger und Betreiber von Wohnheimen und Mensen. Für alle Neubau- beziehungsweise Sanierungsmaßnahmen sind barrierefreie Belange für Wohnheime und Mensen selbstverständlicher Standard.
Um die vorgenannten Anliegen stetig im Blick zu halten und um an ihrer Realisierung mitzuwirken, sind an allen Hochschulen Beauftragte eingesetzt. Für die Studierendenwerke ergibt sich als grundlegende Aufgabe unter anderem die Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderungen und chronischen Krankheiten.

4.12.2 Individuelle Nachteilsausgleiche

In den Hochschulprüfungen wird den behinderten Studierenden ein sogenannter Nachteilsausgleich gewährleistet. Einschlägig ist insofern § 38 Absatz 4 LHG M-V:

„In die Prüfungsordnungen sind Regelungen über den Nachteilsausgleich für Studierende aufzunehmen, die aufgrund einer Behinderung an der Ableistung einer Prüfung in der Prüfungsordnung vorgesehenen Weise gehindert sind. Der Nachteilsausgleich kann insbesondere Abweichungen im Hinblick auf die Ableistung der Prüfung, die Benutzung von Hilfsmitteln oder -personen, die Fristen für den Freiversuch […] sowie die terminlichen Voraussetzungen für das Nichtbestehen von Prüfungen […] vorsehen. Der Nachteilsausgleich wird auf Antrag einzelfallbezogen gewährt; er soll sich, soweit nicht mit einer Änderung des Krankheits- oder Behinderungsbildes zu rechnen ist, auf alle im Verlauf des Studiums abzuleistenden Prüfungen erstrecken.“

4.12.3 Desiderata auf dem Weg zu inklusiven Hochschulen

Auf dem Weg einer schrittweisen Umsetzung der BRK sind an allen Bildungseinrichtungen, so auch an den Hochschulen, weitere Veränderungen notwendig. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat bereits 2009 mit ihren Empfehlungen „Eine Hochschule für alle“[39] einen umfangreichen Leitfaden vorgelegt, anhand dessen die

[38] Vgl. Deutsches Studentenwerk: beeinträchtigt studieren, Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011, Berlin 2012.

[39] Hochschulrektorenkonferenz: „Eine Hochschule für Alle“ Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.04.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit, Bonn, 2009.

Hochschulen ihre eigene Situation analysieren und notwendige Weiterentwicklungsmaßnahmen generieren können. Aus den Situationsanalysen der Hochschulen (exemplarisch hierfür die Universität Rostock) ergibt sich, dass neben Maßnahmen, welche die bauliche Barrierefreiheit betreffen, insbesondere die Notwendigkeit einer Verankerung der Belange behinderter und/oder chronisch kranker Studierender in die Strukturen der Universitäten und Hochschulen besteht. So sind die beteiligten Akteure bisher noch nicht genügend vertraut mit den Belangen behinderter Studierender. Dies betrifft auch die Vorgehensweise bezüglich der Nachteilausgleiche.

Ebenso sind die hochschuleigenen Regelungen und die Verfahren zur Umsetzung der Nachteilsausgleiche noch nicht ausreichend an die neue Struktur der Bachelor- und Masterstudiengänge angepasst. Im Kontext einer umfassenden Barrierefreiheit ergeben sich weitere Arbeitsfelder:

- die Entwicklung und Organisation von Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrende zu barrierefreier Didaktik,
- die Erfassung von Situationen und speziellen Bedarfen von Studierenden mit psychischer Erkrankung, der Aufbau und die Pflege eines Beratungsangebotes für Studierende mit psychischen Problemen sowie die Beratung Lehrender zum Umgang mit Studierenden mit psychischen Problemen,
- die Erarbeitung eines Konzeptes kontinuierlicher Information der Mitglieder und Angehörigen einer Hochschule bezüglich organisatorischer beziehungsweise didaktischer Möglichkeiten zur Herstellung von Barrierefreiheit (zum Beispiel Möglichkeiten des Nachteils-ausgleiches, technische Hilfsmittel),
- die Erstellung von Informationsmaterialien für Lehrende und Studierende (z. B. Leitfaden für Studierende als Hörbuch),
- die Vernetzung mit inneruniversitären sowie außeruniversitären Diensten, der Aufbau und die Pflege eines regionalen Netzwerkes (Ämter, Beratungsstellen, Studierendenwerk, Vereine, Selbsthilfegruppen),
- die Öffentlichkeitsarbeit sowie
- die Beratung der Universität bei der Weiterentwicklung der baulichen Barrierefreiheit (Erreichbarkeit und Ausstattung der Räume einschließlich technischer Hilfsmittel).

Diese Handlungsfelder wurden seitens des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur wie auch der Hochschulen erkannt. Die Belange Studierender mit Beeinträchtigungen werden daher in den Zielvereinbarungen 2016 - 2020 explizit als Thema verankert. Mit allen Hochschulen des Landes wurde ein Schwerpunkt im Bereich Inklusion gesetzt. Gemeinsam soll ein „Leitfaden Inklusionsorientierte Hochschule“ unter Federführung der Universität Rostock erarbeitet werden. Exemplarisch sei hier die Zielvereinbarung mit der Universität Rostock zitiert (LT-Drs. 6/5060, Seite 28):
„Unter der Leitung der Inklusionsbevollmächtigten des Bildungsministeriums erstellt die Universität Rostock zusammen mit den anderen Hochschulen einen „Leitfaden Inklusionsorientierte Hochschule“ und setzt ihn selbst um. Der Leitfaden wird bis Ende 2017 entwickelt. Er beschreibt alle Maßnahmen, die darauf gerichtet sind, Studierenden mit Beeinträchtigungen die volle Teilhabe an der Hochschulbildung zu ermöglichen. Dies schließt auch Maßnahmen der Hochschuldidaktik mit ein, die die Kompetenz zu einer barrierefreien Gestaltung von Lehr- und Lernangeboten vermitteln. Die Universität Rostock stellt sicher, dass mindestens das unbefristet beschäftigte Lehrpersonal an den Maßnahmen teilnimmt. Sie berichtet dem Bildungsministerium bis zum 31. Dezember 2017 über das Fortbildungsangebot und den Umfang der Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen.“

5 Zentraler Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie

5.1 Strukturelle Neuordnung

Zu Beginn des Jahres 2014 wurde an den Staatlichen Schulämtern der Zentrale Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie (ZDS) eingerichtet, der Schule, Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler mit besonderen Diagnostikaufgaben und vielfältigen Beratungs- und Interventionsangeboten berät und unterstützt. Der Fachbereich wurde durch die Zusammenführung des Diagnostischen Dienstes und des Schulpsychologischen Dienstes gebildet.
Die von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrkräften im Schulalltag häufig beschriebene Angebotslücke von Beratung und Unterstützung neben den bestehenden zentralen Fortbildungsveranstaltungen und fachlichen Qualifikationsangeboten des IQ M-V schließt sich mit dem neuen Fachbereich und seinen Aufgaben.
Zugleich wurde die Durchführung, Koordination und Fachaufsicht über sonderpädagogische Förderdiagnostik, Diagnostik der Teilleistungsstörungen und über schulpsychologische Diagnostik neu geordnet. Dabei soll insbesondere die zeitnahe und effiziente Aufgabenerledigung verbessert werden.

Diese strukturelle Neuordnung der Aufgaben Beratung, Diagnostik und Prävention ist als Entwicklung auch deshalb notwendig, weil die inklusive Schule in Mecklenburg-Vorpommern perspektivisch andere Anforderungen an den benannten Aufgabenkreis stellen wird als bisher und der Unterhalt von zwei gesonderten Fachdiensten mit sich überschneidenden Aufgabenbereichen diesbezüglich nicht zielführend ist. Durch die Einrichtung eines Zentralen Fachbereichs für Diagnostik und Schulpsychologie steht dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und den Staatlichen Schulämtern ein weiteres Instrument zur Verfügung, das den komplexen Entwicklungsprozess eines inklusiven Schulsystems fachlich unterstützen kann.
Auf Probleme und Entwicklungen an den Schulen kann zeitnah reagiert werden, so dass mit der neuen Organisationsstruktur auch die Schulaufsicht inhaltlich und qualitativ weiterentwickelt wird.

5.2 Qualitätssteuerung und Monitoring

Im Zentralen Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie kommt der fachlichen Koordination und Qualitätssteuerung von diagnostischen Aufgaben und Prozessen eine entscheidende Rolle zu. Die Diagnostikaufgaben müssen fachlich zentral gesteuert werden, um eine einheitliche Qualität der Diagnostik zu gewährleisten. Der sonderpädagogischen Förderdiagnostik liegt seit dem Schuljahr 2014/2015 das Handbuch „Standards der Diagnostik“ zugrunde.
Dabei wird es unumgänglich sein, dass zentrale Diagnostiken, Beratungen und Interventionen statistisch erfasst und ausgewertet werden. Das mit der Einführung des Diagnostischen Dienstes begonnene Monitoring der sonderpädagogischen Diagnostik und der Diagnostik der Teilleistungsstörungen ist im Zentralen Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie weiterzuführen. Die Monitoringfunktion des Fachbereichs wird auch dazu beitragen, dass ein möglicher Kostenaufwuchs der künftigen inklusiven Schule abgemildert oder verhindert wird und steuerungsbedürftige Entwicklungen in diesen Bereichen frühzeitig erkannt werden.
Mit dem Monitoring, der Auswertung und Steuerung von Beratungs- und Interventionsangeboten kann zudem begonnen werden, im benannten Aufgabenkreis ein

Qualitätsmanagement zu installieren, das mit den Angeboten und Strukturen des IQ M-V in Verbindung steht.
Die bei den vier Staatlichen Schulämtern zyklisch anfallenden Diagnostikanträge können durch die zusammengeführten Personalressourcen eines gemeinsamen Fachbereichs zügiger als bisher bearbeitet werden. Darüber hinaus stehen durch das interdisziplinäre Team erweiterte Beratungskompetenzen zur Verfügung, so dass in Bezug auf Diagnostik und Beratung eine verbesserte Qualität in der Aufgabenerledigung zu erwarten ist.
Die künftige systematische Auswertung von Diagnostik- und Beratungsprozessen macht es möglich, auf die jeweiligen besonderen Bedürfnisse von Schule, Lehrkräften, Erziehungsberechtigten sowie Schülerinnen und Schülern zugeschnittene Interventions- und Präventionsangebote zu entwickeln. Die Hilfsangebote aus dem Unterstützungssystem sind damit zeitnah, auf den besonderen Bedarf vor Ort zugeschnitten, in ihrer Wirkung beschreib und messbar und somit in Bezug auf den Nutzen für Schule und Schulverwaltung bewertbar. Diese Daten können zudem als gewollte Schnittstelle zum IQ M-V bei der Schulentwicklung verwendet werden.

5.3 Die Aufgaben des Fachbereiches

Die Aufgaben und Angebote des Zentralen Fachbereichs für Diagnostik und Schulpsychologie sind geeignet, die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten, Schülerinnen und Schülern, Schule und Schulaufsicht zu stärken und somit den dialogischen Entwicklungsprozess der Beteiligten zu fördern. Es ist zu beachten, dass Aufgaben und Zuständigkeiten des Fachbereichs inhaltlich weiterzuentwickeln und jeweils an die Bedarfe von Schule und Schulaufsicht anzupassen sind.

Die Aufgaben- und Tätigkeitsschwerpunkte des Zentralen Fachbereichs für Diagnostik und Schulpsychologie lauten:

- Diagnostik und gutachterliche Stellungnahmen:
  - sonderpädagogische Förderbedarfe,
  - Teilleistungsstörungen,
  - Diagnoseförderklassen (bis zur Einführung der flexiblen Schuleingangsphase),
  - Hochbegabung,
  - Rückstellung von der Einschulung,
  - fachliche Begleitung der Prozessdiagnostik an den Schulen,
  - Anerkennung schulexterner Diagnostik und Gutachten,
  - Standardisierung und Weiterentwicklung von Diagnostik;
- Beratung und Hilfe:
  - Erziehungsberechtigte,
  - Lehrerinnen und Lehrer,
  - Schülerinnen und Schüler,
  - Schulleitung,
  - Schulrätinnen und Schulräte,
  - Schullaufbahnberatung und Beratung bei Schulübergängen,
  - Mitarbeit in Gremien und Arbeitsgruppen,
  - Fallberatung,
  - fachspezifische Ansprechpartner;
- Personal- und Organisationsentwicklung:
  - Personalauswahl,
  - Aus- und Fortbildung von Lehrkräften,
  - Supervision und Coaching;

- Intervention:
  - unterrichtsbegleitende Maßnahmen,
  - Vernetzung und Kooperation mit regionalen Institutionen und Hilfeanbietern,
  - Kontakte zu Einrichtungen der Jugend- und Sozialhilfe, den Jugendgerichten und der Polizei,
  - Präventionsarbeit,
  - Elternarbeit,
  - Krisen- und Notfallintervention,
  - Konfliktmanagement;
- Monitoring und Qualitätsmanagement:
  - Evaluation,
  - empirische Schulpsychologie,
  - Betreuung externer Forschungsvorhaben,
  - Statistiken und Monitoring,
  - Einrichtung und Anleitung schulinterner Beratung.

Der Zentrale Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie ist an jedem der vier Staatlichen Schulämter als eigenständiger Fachbereich angesiedelt und untersteht in der Fachaufsicht dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

5.4 Die Servicestellen Inklusion

Die Servicestellen Inklusion werden bei den Zentralen Fachbereichen für Diagnostik und Schulpsychologie eingerichtet, weil die Servicestellen mit ihren Aufgaben erhebliche Schnittmengen mit den Aufgaben der Zentralen Fachbereiche für Diagnostik und Schulpsychologie bilden. Die Servicestellen sind ein niedrigschwelliges Beratungs- und Hilfsangebot für Erziehungsberechtigte und ihre Fragen und Anliegen zur inklusiven Beschulung. Gleichzeitig sollen die Servicestellen Inklusion bereits bestehende schulische und außerschulische Beratungs- und Hilfsangebote für die inklusive Beschulung effizient miteinander vernetzen. Durch die organisatorische Einheit von sonderpädagogischer Beratung und Diagnostik, Beratung zur inklusiven Pädagogik und Schulpsychologie wird ein multiprofessionelles Beratungs- und Hilfsangebot aus einer Hand möglich. Neben einer qualitativ hochwertigen und niedrigschwelligen Beratung ist es auch wichtig, die bereits vorhandenen Ressourcen zur Hilfe optimal einzusetzen und inhaltlich weiter zu entwickeln. Hierzu ist auch eine Zusammenarbeit mit den Jugend- und Sozialämtern angezeigt.

6 Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Lehrkräfte können den veränderten pädagogischen Anforderungen in einem inklusiven Bildungssystem nur gerecht werden, wenn sie ihre didaktisch-methodischen und (sonder-) pädagogischen Kompetenzen erweitern. Das Lehrerbildungsgesetz sowie die untergesetzlichen Vorschriften entsprechen bereits heute konsequent einem inklusionsorientierten Ansatz. Da die nach neuem Recht ausgebildeten Lehrkräfte allerdings erst in einigen Jahren in den Schulen des Landes tätig werden können, bedarf es umfassender Fort- und Weiterbildungsangebote.
Auf der Grundlage der Empfehlungen der Expertenkommission wurde deshalb durch das IQ M-V die Fortbildungsreihe „Auf dem Weg zur inklusiven Schule“ für Lehrkräfte aller Schularten entwickelt. Ziel dieser Qualifizierung ist es, eine Kompetenzerweiterung im Bereich inklusiver Beschulung zu erlangen und somit das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen professioneller zu gestalten. Alle Fortbildungsmaßnahmen sind stark praxisorientiert ausgerichtet, das heißt, dass „kollegiale Unterrichtsreflexionen“ sowie eine

Prozessbegleitung durch Unterrichtsberaterinnen und Unterrichtsberater des Unterstützungssystems feste Bestandteile des Fortbildungsdesigns sind. Zielstellung hierbei ist insbesondere die Sicherung von Nachhaltigkeit der Fortbildungsinhalte im Unterricht sowie darüber hinaus die Implementation von Inhalten und Praxiserfahrungen in die inklusive Schulentwicklung.
Für Schulleitungen und Lehrkräfte werden umfangreiche Fortbildungen und Prozessbegleitungen angeboten, sodass in einem Schulentwicklungsprozess von bis zu drei Jahren die Schule kontinuierlich begleitet wird. Nur das spezielle Fortbildungsdesign aus Input und Prozessbegleitung und die kontinuierliche Begleitung ermöglichen die Implementation inklusiver Schulentwicklung.
In der konkreten Umsetzung bedeutet dies, dass nach einer Strategieentwicklung durch die Schulleitung und nach der Schaffung von Organisationsformen für inklusiven Unterricht (60 Stunden) eine umfangreiche Fortbildung und Prozessbegleitung (180 Stunden) mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung für Klassenleitungen und Fachlehrkräfte der Schule stattfindet. Parallel dazu wird die Arbeit in der Steuergruppe und in den Fachkonferenzen begleitet.
Des Weiteren finden in diesem Rahmen Fortbildungen und Prozessbegleitungen für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen statt. In diesen Fortbildungen wird neben der fachlichen Kompetenzerweiterung auch eine klare Rollen- und Aufgabenbeschreibung sowie die Arbeit in multiprofessionellen Teams thematisiert, da die veränderten Anforderungen an die inklusive Schule auch für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ein neues Handlungsfeld darstellt. In diesem Kontext unterbreitet das IQ M-V auch Fortbildungsangebote für PmsA. Zusätzlich sind bedarfsorientierte Fortbildungen zu den Förderschwerpunkten geplant.

6.1 Zeitplanung

In einem ersten Schritt bot das IQ M-V ab Jahresmitte 2013 Kurse für Grundschullehrkräfte an. In jedem Schulamtsbereich begann zunächst ein Kurs mit 25 Lehrkräften. Zum zweiten Schulhalbjahr des Schuljahres 2013/2014 wurden weitere Kurse angeboten. Seit dem Schuljahr 2014/2015 werden jährlich neue Kurse in jedem Schulamtsbereich angeboten. Die Arbeit mit den Schulleitungen der Grundschulen wird gleichfalls durch Fortbildungsmodule und im Rahmen von Prozessbegleitungen unterstützt. Inhaltlich gliederte sich die Maßnahme in drei Module:

- Grundlagen inklusiver Pädagogik,
- Schülerpopulation in der inklusiven Schule,
- Lehren und Lernen in der inklusiven Schule.

Mit Beginn des Schuljahres 2013/2014 bietet das IQ M-V für Lehrkräfte (Klassenleitungen sowie Fachlehrkräfte Deutsch, Mathematik und Englisch) an den weiterführenden Schulen auf Rügen im Sekundarbereich I modularisierte Fortbildungskurse „Auf dem Weg zur inklusiven Schule“ an.

Inhaltlich gliedert sich diese Fortbildungsmaßnahme in verschiedene Themenbereiche wie zum Beispiel:

- Leiten und Steuern in Inklusionsprozessen,
- Unterrichtsentwicklung,
- Teamarbeit,
- Sozialtrainingsprogramme,

- Berufsorientierung,
- Methodenlernen und
- Schulmitwirkung.

Im Sinne inklusiver Schulentwicklung sollen die Fortbildungsinhalte durch die teilnehmenden Lehrkräfte gemeinsam mit den Beraterinnen und Beratern des Unterstützungssystems sowie mit den Schulleitungen in die Gesamtkollegien multipliziert werden. Darüber hinaus findet an den Schulen eine prozessbegleitende Beratung durch das Unterstützungssystem statt.
Im Bereich der Unterrichtsentwicklung werden darüber hinaus Fortbildungsinhalte des Förderprogramms „Bildung macht stark“ integriert. Das Modul „Leiten und Steuern in Inklusionsprozessen“ richtet sich an Schulleitungen und bildet, beginnend im ersten Schulhalbjahr 2013/2014, die Grundlage für alle weiteren Module.
Für die folgenden Schuljahre (2015/2016 bis 2021/2022) ist landesweit im Rahmen von ESF geplant, diese Fortbildungsangebote für Schulleitungen und Kollegien für alle Regionalen Schulen und Gesamtschulen in M-V anzubieten.
Für Lehrkräfte ab der Jahrgangsstufe 7 finden Fortbildungsmodule zum Praxislernen statt. Hierbei steht der Transfer der Praxislerninhalte (zum Beispiel anwendungsbezogene Aufgaben in den Bereichen Deutsch und Mathematik) im Vordergrund. Parallel dazu werden landesweit inklusionsorientierte Fortbildungen für den Sekundarbereich II angeboten.

6.2 Maßnahmen und Kosten

Im Folgenden wird die Fortbildungsplanung für den Bereich inklusive Schulentwicklung des IQ M-V dargestellt. Es handelt sich um vorläufige Planungen, bei denen es im Rahmen des Haushaltsvollzuges sowie im Kontext der Abstimmungen mit den EU-Kontrollbehörden zu Verschiebungen zwischen den Schularten und Maßnahmen kommen kann.
Im Bereich der Grundschulen werden für insgesamt ca. 700 Lehrkräfte im Zeitraum 2013-2019 Fortbildungskurse „Auf dem Weg zur inklusiven Grundschule“ angeboten. An diesen Kursen nehmen sowohl Fachlehrkräfte als auch Schulleitungen teil. Die Fortbildungen bestehen aus Veranstaltungen in regionalen Kursen und schulspezifischen Prozessbegleitungen. Zusätzlich werden für etwa 700 Lehrkräfte jährlich bedarfsorientierte Einzelveranstaltungen angeboten, die sich beispielsweise als thematische Ergänzungen aus den Kursen ergeben. Zielstellung dieser Maßnahmen ist, alle Grundschullehrkräfte des Landes im Bereich inklusiver Beschulung fortzubilden. Sämtliche anfallenden Kosten werden aus Landesmitteln abgedeckt.

Im Sekundarbereich I ist geplant, Fortbildungskurse für insgesamt 6.840 Lehrkräfte im Zeitraum 2016-2022 anzubieten. Diese Fortbildungen setzten sich aus Schulleitungsfortbildungen, aus Fortbildungskursen für Lehrkräfte der Klassenstufen 5 und 6 und aus Praxislernmodulen für Lehrkräfte der Klassenstufe 7 zusammen. Des Weiteren finden Fortbildungen für Lehrkräfte aller Klassenstufen im Bereich Migration statt. Sämtliche anfallende Kosten werden aus ESF-Mitteln abgedeckt.

Im Sekundarbereich II finden im Bereich inklusiver Beschulung zum einen Fortbildungen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen im Zeitraum 2016-2022 sowie zum anderen Fortbildungen für Lehrkräfte an Gymnasien im Zeitraum 2019-2022 statt. Die Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahlen in diesem Bereich können aufgrund des derzeitigen Planungsstandes der Maßnahmen noch nicht umfänglich abgebildet werden. Die Kosten für die Lehrkräftefortbildung an beruflichen Schulen werden aus ESF-Mitteln, die Kosten für Fortbildungen an Gymnasien aus Landesmitteln abgedeckt.

Im Falle von Planungsveränderungen informiert die Landesregierung den Landtagsausschuss für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Schuljahr	Schulart	Anzahl der Plätze	Maßnahmekosten in EUR (Landesmittel)
2013/2014	Grundschule	870	1.278.000
2014/2015	Grundschule	870	1.422.000
2015/2016	Grundschule	770	1.278.000
2016/2017	Grundschule	770	1.278.000
2017/2018	Grundschule	770	1.278.000
2018/2019	Grundschule	670	951.000
Gesamt	Grundschule	4.720	7.485.000

Abbildung 32: Anzahl der geplanten Kursfortbildungsplätze Grundschule und bedarfsorientierte Fortbildungsplätze

Schuljahr	Schulbereich	Anzahl der Plätze	Maßnahmekosten in EUR (ESF)
2016/2017	Sekundarbereich I	937	1.880.000
2017/2018	Sekundarbereich I	1.097	2.200.000
2018/2019	Sekundarbereich I	1.337	2.690.000
2019/2020	Sekundarbereich I	1.337	2.690.000
2020/2021	Sekundarbereich I	1.177	2.360.000
2021/2022	Sekundarbereich I	955	1.920.000
Gesamt	Sekundarbereich I	6.840	13.740.000

Abbildung 33: Anzahl der geplanten Kursfortbildungsplätze im Sekundarbereich I und bedarfsorientierte Fortbildungsplätze

Schuljahr	Schulbereich	Anzahl der Plätze	Maßnahmekosten in EUR (ESF, Landesmittel)
2016/2017	Sekundarbereich II	offen	466.000
2017/2018	Sekundarbereich II	offen	931.000
2018/2019	Sekundarbereich II	offen	1.258.000
2019/2020	Sekundarbereich II	offen	1.258.000
2020/2021	Sekundarbereich II	offen	1.258.000
2021/2022	Sekundarbereich II	offen	793.000
Gesamt	Sekundarbereich II	offen	5.964.000

Abbildung 34: Anzahl der geplanten Kursfortbildungsplätze im Sekundarbereich II und bedarfsorientierte Fortbildungsplätze

Unbeschadet der vom Land geplanten Fortbildungen ist in den kommenden Zielvereinbarungsverhandlungen mit den Hochschulen auf der Grundlage des langfristigen Lehrerangebotes in ganz Deutschland sowie einer aktualisierten Lehrerbedarfsprognose die Auskömmlichkeit der Lehrerbildungskapazitäten an den lehrerbildenden Hochschulen, insbesondere im Bereich Sonderpädagogik, grundsätzlich sicherzustellen.
Da zukünftig mindestens drei Förderschwerpunkte (LES) im Wesentlichen in der Regelschule von Regelschullehrkräften unterrichtet werden und die bisherige Ausbildung in der Sonderpädagogik nur zwei Förderschwerpunkte vermittelt, ist auch eine Weiterentwicklung des Lehramtes für Sonderpädagogik zu prüfen. Ziel muss es sein, dass die

sonderpädagogische Expertise zu den Förderbedarfen an der jeweiligen Schule passt. Ein Beitrag dazu könnte die Zusammenfassung der drei Förderschwerpunkte zu einem Studienschwerpunkt LES sein. Darüber hinaus sind eine Stärkung der inklusiven Fachdidaktik in der Lehrerausbildung, eine Stärkung der sonderpädagogischen Qualifikation im gymnasialen Lehramt sowie der Ausbau berufsbegleitender Hochschulausbildung in der Sonderpädagogik zu prüfen.

7 Resümee

In Mecklenburg-Vorpommern entwickeln Schulen bereits seit mehr als 20 Jahren fachliche Konzeptionen und Schulprogramme, um Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen wohnortnahe Beschulungsmöglichkeiten anzubieten. Die gesetzlichen Grundlagen bestehen seit Inkrafttreten des SchulG M-V von 1996.
Im Zuge der Ratifizierung der BRK wurde im Januar 2012 eine Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“ berufen. Sie hatte den Auftrag, eine Konzeption für die zukünftige Gestaltung und schrittweise Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020 zu erarbeiten. Angesichts des fortgeschrittenen Zeitverlaufs soll das Konzept bis einschließlich 2023 gültig sein.
Die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems kann nur als Prozess verstanden werden, in dem die Akteure immer wieder die Ziele, Wege und Methoden prüfen. Daher muss die Umsetzung so gestaltet sein, dass Evaluationszeiträume eingeplant und entsprechende Arbeitsgruppen eingerichtet werden.
Sowohl die Empfehlungen der Expertenkommission als auch die vorliegende Strategie zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2023 orientieren sich

- an einem weiten Inklusionsverständnis, das auf die Stärkung von Qualität in Erziehung und Unterricht abzielt und mit einem fachlich anspruchsvollen und zugleich demokratischen Bildungsbegriff in Übereinstimmung steht,
- am Ziel der Verbesserung der Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler, insbesondere derjenigen mit besonderem Förderbedarf,
- an der Anschlussfähigkeit an die bisherigen Praxiserfahrungen aus dem GU im Land, bundesweit und international,
- an weitreichenden Partizipationsmöglichkeiten benachteiligter Menschen,
- an landesspezifischen Gegebenheiten, indem regionalspezifische demografische Perspektiven, personelle, bauliche und finanzielle Gegebenheiten sowie mittelfristige Qualifizierungsnotwendigkeiten und andere Aspekte berücksichtigt werden und
- an einem Zeitraum bis 2023, der nicht als Endpunkt, sondern als ein realistisch planbarer Zwischenschritt auf dem Weg zu einem vollständig inklusiven Bildungssystem verstanden wird.

Mit der hier vorgelegten Strategie wird durch die Landesregierung mit Unterstützung der Fraktionen von SPD, CDU und DIE LINKE ein Konzept zur Umsetzung der Empfehlungen der Expertenkommission beschrieben, das alle Bildungsbereiche in den Blick nimmt - von der Kindertagesförderung über die Schule bis zur Ausbildung oder dem Studium.
Die Strategie kann die Entwicklungskonzepte für die einzelnen Schulbereiche nicht im Detail enthalten. Für die Konzeptentwicklung sind, wie von der Expertenkommission vorgeschlagen, entsprechende Arbeitsgruppen zu berufen, zum Beispiel:

- frühkindliche Bildung (mit Schwerpunkt Kindergärten mit spezifischer Kompetenz),
- flexible Schuleingangsphase (die Arbeitsgruppe arbeitet bereits),
- flexible Schulausgangsphase,
- Gestaltung der Förderschule,

- Beurteilungs- und Bewertungspraxis, Rahmenplan- und Kompetenzrasterentwicklung,
- Erarbeitung von inklusionsorientierten Konzepten zur Berufsfrühorientierung sowie zur beruflichen und sozialen Eingliederung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf.

Hierfür werden schrittweise bis 2020 237 zusätzliche Lehrerstellen gemäß Anlage 18 zur Verfügung gestellt.

Anlage 1: Die Bedeutung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention für das Schulwesen von Mecklenburg-Vorpommern von Professor Dr. Claus Dieter Classen

Professor Dr. Claus Dieter Classen
Lehrstuhl für öffentliches Recht, Europa- und Völkerrecht
Universität Greifswald

20.4.2013

Die Bedeutung von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention für das Schulwesen von Mecklenburg-Vorpommern

Zusammenfassung

1. **Die Bundesrepublik Deutschland ist aufgrund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention an diese und damit insbesondere auch an die dort formulierten Zielstellungen gebunden.**
2. **Die Konvention entfaltet im innerstaatlichen Recht jedoch keine unmittelbare Wirkung, sondern bedarf der Konkretisierung durch die innerstaatlich zuständigen Stellen.**
3. **Die UN-Behindertenrechtskonvention bezieht sich in ihrem Anwendungsbereich ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen. Eine grundlegende Umgestaltung des Schulsystems, insbesondere die Aufhebung des gegliederten Schulsystems, ist von ihr nicht gefordert.**
4. **Die UN-Behindertenrechtskonvention, dies belegt schon ihr Entstehungskontext, fordert eine möglichst weitreichende, jedoch keine 100-prozentige Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen.**
5. **Die Zuständigkeit für die Ausgestaltung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention liegt allein bei den Ländern. Die Umsetzung muss durch Landesgesetz sowie auf seiner Grundlage durch die zuständige Schulverwaltung erfolgen.**
6. **Die Umsetzung von Artikel 24 stellt eine längerfristig angelegte und schrittweise zu erfüllende Aufgabe dar. Faktische Gegebenheiten wie Zahl der zur Verfügung stehenden Fachkräfte oder die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen setzen der Geschwindigkeit des von der Konvention gebotenen Inklusionsprozesses Grenzen.**
7. **Ein einmal erreichter Stand bei der Verwirklichung der von der Konvention garantierten Rechte darf nicht rückgängig gemacht werden.**
8. **Die derzeitige Fassung des Schulgesetzes von Mecklenburg-Vorpommern entspricht in seinen §§ 34 und 35 bereits dem geforderten Leitbild der Inklusion; für den Bereich der Lehrerbildung zieht das Lehrerbildungsgesetz naheliegende Konsequenzen aus der Konvention.**

I. Die Konkretisierung des Inhalts der Konvention

1. Völkerrechtliche Ebene

Soll für die Rechtspraxis geklärt werden, welche Bedeutung einem bestimmten Rechtstext zukommt, ist es sachgerecht, vorab der Frage nachzugehen, wer über den Inhalt der Konvention zu entscheiden hat. Dies ist regelmäßig zunächst der jeweilige Rechtsanwender. Interessant ist aber, ob einer Stelle die Befugnis zur verbindlichen Letztentscheidung zugewiesen ist, und wenn ja, wem.

Im Rahmen der innerstaatlichen Rechtsordnung ist dies (regelmäßig) Sache der jeweils zuständigen Gerichtsbarkeit. Eine der nationalen Gerichtsbarkeit vergleichbare, mit umfassender Streitentscheidungsbefugnis ausgestattete Gerichtsbarkeit auf internationaler Ebene besteht dagegen nicht. Sofern also nicht spezifische Regeln bereitstehen wie etwa im Rahmen der Europäischen Menschenrechtskonvention, steht diese Befugnis im Völkerrecht regelmäßig im Sinne einer Selbstkonkretisierung den jeweiligen Akteuren, also den Staaten und Internationalen Organisationen zu.[1]

Für die vorliegende Konvention ist ein besonderes, im Bereich des internationalen Menschenrechtsschutz durchaus übliches Verfahren vorgesehen worden.[2] Nach Maßgabe von Art. 34 der Konvention wurde ein Ausschuss von Experten eingesetzt. Diesem haben die Mitgliedstaaten regelmäßig – erstmalig zwei Jahre nach Ratifikation und dann alle vier Jahre – Berichte über den Stand der Konventionserfüllung in ihrem Verantwortungsbereich vorzulegen (Art. 35); für die Bundesrepublik wurde der erste Bericht vom Bundeskabinett im Sommer letzten Jahres beschlossen.[3] Der Ausschuss reagiert darauf seinerseits mit konkreten Vorschlägen an die Mitgliedstaaten und kann diese auch um weitere Informationen ersuchen; daneben kann er allgemeine Empfehlungen beschließen (Art. 36).

Ergänzend ist das von der Bundesrepublik gleichfalls ratifizierte Fakultativprotokoll zu erwähnen, das den genannten Ausschuss ermächtigt, auch Mitteilungen

[1] *Schweisfurth,* Völkerrecht, 2006, Kap. 6 Rn. 7 ff.; *Schröder,* in: Graf Vitzthum Hrsg.), Völkerrecht, 5. Aufl. 2010, Rn. 74.

[2] Dazu etwa *v. Bernstorff,* ZaöRV 67 (2007), 1041 (1060 ff.). Eine Übersicht findet sich bei *Gaus,* Materiell-rechtliche Gewährleistungen und verfahrensrechtliche Durchsetzbarkeit völkerrechtlich garantierter Menschenrechte, 2011, S. 109.

[3] Abrufbar unter www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf;jsessionid=7B6AA7CBF9974B5C7B1C590B26859C29?__blob=publicationFile, abgerufen am 12.6.2012.

Einzelner entgegen zu nehmen. In diesen Fällen kann der Ausschuss nach Art. 5 des Protokolls dem Mitgliedstaat „Vorschläge und Empfehlungen" übermitteln. (Nur) bei Hinweisen auf „schwerwiegende und systematische" Verletzungen der Konvention muss der Mitgliedstaat auch gegenüber dem Ausschuss reagieren (Art. 6 Abs. 1 und 4 des Protokolls).

Insgesamt ist ersichtlich ein kooperatives Verfahren vorgesehen, das auf Erzielung konsensualer Verständigung abzielt. Nichtsdestoweniger bleibt die Frage nach der Rechtslage im Fall divergierender Auffassungen. Für Gerichtsentscheidungen ist typisch, dass sie für die Streitparteien verbindlich sind. Eine vergleichbare Verbindlichkeit beansprucht etwa auch der Menschenrechtsausschuss gemäß Art. 28 ff. IPbürgR, der im Kern ähnlich dem hier relevanten Ausschuss ausgestaltet ist, für die von ihm getroffenen Entscheidungen.[4] Allerdings überzeugt das nicht:[5] Bezüglich gerichtlicher Entscheidungen finden sich regelmäßig entsprechende Regelungen – etwa Art. 34 EMRK –, die im vorliegenden Zusammenhang in dieser Konvention wie bei vergleichbaren Berichtssystemen fehlen. Hinzu kommt in der Sache, dass die gerichtsspezifischen Verfahrensgarantien, die Voraussetzung sind für die Verbindlichkeit der Sachentscheidung, vorliegend nur zum Teil vorhanden sind. Unabhängig davon ist darauf hinzuweisen, dass das zentrale Argument des UN-Menschenrechtsausschusses – er habe „Entscheidungen" zu treffen – vorliegend nicht greift: Im Rahmen der Behindertenrechtskonvention ergehen wie erwähnt nur Vorschläge und Empfehlungen.

Ausgehend von der Tatsache, dass die Vertragsstaaten verpflichtet sind, mit dem Überwachungsausschuss zusammenzuarbeiten, wird man allerdings einen Vertragsstaat, der dauerhaft von einer Auffassung des Ausschusses abweichen will, als verpflichtet ansehen müssen, seine Position auch zu begründen.[6] Und schließlich ist zu beachten, dass politische Organe, die von einer Ausschussmeinung abweichen, in Rechnung stellen müssen, dass nationale Gerichte im Rahmen ihrer innerstaatlichen Zuständigkeiten (dazu unter I.2.) Ausschussberichte und -empfehlungen zur Interpretation der Konvention heranziehen können.

2. Innerstaatliche Ebene

Wie im einzelnen noch auszuführen entfaltet die Konvention im innerstaatlichen Recht keine unmittelbare Wirkung. Trotzdem ist sie für den innerstaatlichen Rechtsraum nicht bedeutungslos. Völkerrechtlich binden Verpflichtungen ohnehin

[4] Dazu *Schilling*, Internationaler Menschenrechtsschutz, 2. Aufl. 2010, Rn. 773. Ausführlich mit Darstellung des Streitstandes *Gaus* (Fn. 2), S. 152 ff

[5] *Schilling* (Fn. 4), Rn. 773; siehe auch *Hailbronner/Kau*, in: Graf Vitzthum (Fn. 1), Rn. 237 (zum IPbürgR) und 241 (zur UN-Anti-Folter-Konvention).

[6] Vgl. auch *Gaus* (Fn. 2), S. 157.

den ganzen Staat, also alle Staatsorgane unabhängig von der Gewaltenteilung, einschließlich gliedstaatlicher Gliederungen oder auch der Gerichte.[7] Die Bindung der gliedstaatlichen Ebene wird in Art. 4 Abs. 5 der Konvention sogar ausdrücklich betont.

Innerstaatlich ist auf die ständige Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts hinzuweisen, nach der das Grundgesetz vom Grundsatz der „Völkerrechtsfreundlichkeit" geprägt ist.[8] Dementsprechend sind die deutschen Gerichte grundsätzlich verpflichtet, im Rahmen des Möglichen bei der Auslegung und Anwendung des nationalen Rechts die völkerrechtlichen Verpflichtungen der Bundesrepublik heranzuziehen.[9] Wenn und soweit jeweils einschlägige nationale Rechtsvorschriften, etwa des Schulgesetzes von Mecklenburg-Vorpommern, entsprechend interpretationsfähig sind, müssen die deutschen Gerichte daher die Vorgaben der Konvention berücksichtigen.[10] Angesichts der verfassungsmäßig abgesicherten Unabhängigkeit der Gerichte (Art. 97 GG) sind diese bei der Interpretation auch nicht an die von der Bundesregierung bzw. dem Bundespräsidenten als den für die Außenvertretung der Bundesrepublik und die Gestaltung von deren Außenpolitik zuständigen Verfassungsorganen gebunden; als Organe des Staates unterliegen sie jedoch der zuvor genannten völkerrechtlichen Begründungspflicht im Fall eines Abweichens von einer Ausschussposition.

II. Zur Bedeutung von Art. 24 der Konvention im Allgemeinen

1. Inhaltliche Aussage

a) Anwendungsbereich

Vor dem Hintergrund, dass viele Schüler aus dem einen oder anderen Grund Probleme haben, dem Unterricht zu folgen und das vorgesehene Ziel zu erreichen, lautet die erste Frage, wer im Sinne der Konvention als behindert anzusehen ist, welche Behinderungen vom Anwendungsbereich der Konvention erfasst werden.

---

[7] *Schröder* (Fn. 1), Rn. 22.

[8] BVerfGE 58, 1 (34); 59, 63 (89); 64, 1 (20), 109, 13 (24); 109, 38 (50).

[9] BVerfGE 74, 358 (370); *Proelß*, Der Grundsatz der völkerrechtsfreundlichen Auslegung im Lichte der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts, in: Rensen/Brink (Hrsg.), Leitlinien der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts, 2009, 553 (557); *Tomuschat*, Die staatrechtliche Entscheidung für die internationale Offenheit, in: Isensee/Kirchhof (Hrsg.), Handbuch des Staatsrechts, VII, 1992, § 172 Rn. 27, *Bernhardt*, Verfassungsrecht und völkerrechtliche Verträge, ebd., § 174 Rn. 29; zur Auslegung des Grundgesetzes im Lichte der EMRK noch BVerfGE 111, 289 (317) sowie zur Pflicht der deutschen Staatsorgane zum Respekt völkerrechtlicher Verpflichtungen BVerfGE 112, 1 (25).

[10] *Faber/Koch*, DVBl. 2010, 1202.

Einschlägig ist hier Art. 1 Abs. 2 der Konvention. Danach „zählen zu den Menschen mit Behinderungen … Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können." Daraus ergibt sich zugleich, dass Integrationsbedürfnisse, die aus anderen, insbesondere etwa sozialen Gründen entstehen, nicht vom Anwendungsbereich dieser Konvention abgedeckt werden. Eine grundlegende Umgestaltung des Schulsystems, die über das hinausgeht, was zur integrativen Beschulung der Behinderten im Sinne des erwähnten Art. 1 Abs. 2 der UN-Konvention hinausgeht, ist also von dieser Konvention nicht gefordert.

Mit Blick auf sonstige Integrationsbedürfnisse sind aber ggf. andere internationale Instrumente einschlägig. Hinzuweisen ist insoweit insbesondere auch das in Art. 13 des Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte verankerte Recht auf Bildung. Nach dessen Art. 2 Abs. 2 müssen die Staaten gewährleisten, dass dieses Recht „ohne Diskriminierung hinsichtlich … der … sozialen Herkunft, des Vermögens … ausgeübt werden" kann.

b) Inklusion als Zielsetzung

Die zentrale Aussage zur Bedeutung von Art. 24 der Konvention findet sich in Art. 24 Abs. 1 Satz 2. In der amtlichen deutschen Übersetzung fordert die Norm, dass die Vertragsstaaten ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen" gewährleisten. Diese Übersetzung ist, obwohl sie mit der Schweiz und mit Österreich abgestimmt ist, sehr umstritten. So spricht der – verbindliche – englische Text von einem „inclusive education system".

Integration zielt dabei auf einen grundsätzlich gemeinsamen Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten im Rahmen der allgemeinbildenden Schulen. Dieses Konzept verlangt nicht unerhebliche Anpassungsleistungen von den Behinderten – sie sollen sich an die bestehenden Schulstrukturen anpassen. Demgegenüber setzt erwartet Prinzip der Inklusion Anpassungsleistungen von allen Beteiligten. Konkret setzt es insbesondere auf deutlich stärkere Binnendifferenzierungen innerhalb des Unterrichts. „Heterogenität wird nicht als Problem, sondern als Bereicherung begriffen. Ziel der inklusiven Erziehung sind insbesondere die Anerkennung und Wahrung der Vielfalt sowie die Bekämpfung diskriminierender Einstellungen und Werte. Angestrebt wird ‚eine Schule für alle'. Die Erreichung dieser Ziele setzt im Gegensatz zum Konzept der Integration eine systemische Veränderung im Schulwesen voraus, und zwar im Hinblick auf die Schulorganisation, der Lehrpläne, der Pädagogik, der Didaktik und Methodik sowie der Lehrerausbildung. Auch für Schüler mit Behinderungen soll eine

Unterrichtssituation geschaffen werden, in denen gemeint: ihr Bildungspotential optimal entfaltet werden kann."[11]

Poscher und Langer haben im Lichte der Entstehungsgeschichte und der Systematik der Konvention ausführlich dargelegt, dass diese – in Übereinstimmung mit dem Gesamtkonzept der Konvention[12] – auf Inklusion abzielt.[13] Dementsprechend wird dieser Begriff nicht nur in der von Behindertenverbänden vorgelegten Alternativübersetzung der Konvention verwendet[14], sondern hat sich auch in der Literatur durchgesetzt.[15] Auch die Bundesregierung spricht in ihrem erwähnten ersten Bericht zur Umsetzung der Konvention in Deutschland[16] von Inklusion.

c) Konkreter Gehalt des Inklusionsbegriffs

Konkret verlangt Art. 24 Abs. 2 lit. a die Möglichkeit der Teilhabe am „allgemeinen Bildungssystem". Dieser Begriff wird in der Konvention nicht näher definiert; seine Bedeutung erschließt sich aber aus dem Zusammenhang der Norm. Es geht um das Bildungssystem, wie es im betreffenden Vertragsstaat für die nicht behinderte Bevölkerung zur Verfügung steht. Einerseits macht nämlich lit. b explizit deutlich, dass es um einen gemeinsamen Unterricht von Behinderten und Nicht behinderten geht; Schulen wie die herkömmlichen Förderschulen, die speziell auf die angenommenen Bedürfnisse von Behinderten ausgerichtet und damit nicht für Nichtbehinderte offen sind, sind mit diesem Konzept im Grundsatz nicht vereinbar.

Andererseits beschränkt sich der Regelungsgehalt von Art. 24 darauf, die spezielle Stellung von Behinderten im Schulwesen zu regeln; eine Aussage über das Schulwesen im Übrigen wird nicht gemacht. Dementsprechend kann aus der

---

[11] *Poscher/Langer/Rux*, Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens, 2008, S. 21 (im Internet abrufbar unter: www.gew.de/Binaries/Binary48790/080919_BRK_Gutachten_finalKorr.pdf, abgerufen am 28.4.2012. Eine Druckfassung ist gleichfalls 2008 unter dem Titel „Von der Integration zur Inklusion" erschienen).

[12] Dazu *Degener,* RdJB 2009, 200 (205 f.); *Krajewski/Bernhard,* BayVBl. 2012, 134 (135).

[13] Fn. 11, S. 19 ff.

[14] www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/093_schattenuebersetzung-endgs.pdf

[15] Neben *Poscher/Langer/Rux* (Fn. 7) auch *Ennuschat*, FS Stern, 2012, 711 (718 f.); *v. Bernstorff* (Fn. 2), 1049 f.; *Riedel/Arend,* NVwZ 2010, 1346 (1348); *Krajewski,* JZ 2010, 120 (122); *Faber/Roth*, DVBl. 2010, 1193 (1195); *Degener* (Fn. 12), 211.

[16] Siehe oben Fn. 3.

Konvention nicht die Forderung nach einer grundsätzlichen Beseitigung des gegliederten Schulwesens abgeleitet werden.

Der hier zugrunde gelegte Inklusionsbegriff deckt sich damit im Grundsatz mit dem „weiten Inklusionsbegriff", der in dem Papier der auf Landesebene eingerichteten Expertenkommission zum Thema Inklusion verwendet wird.[17] Dabei ist noch einmal hervorzuheben, dass die dort diagnostizierte Nähe zum herkömmlichen Begriff der Integration eben nicht so gemeint ist, dass mit Integration allein die Aufnahme behinderter Schüler in die herkömmlichen Schulen gemeint ist. Vielmehr verlangt auch nach Auffassung der Expertenkommission Inklusion eine Anpassung bei allen Beteiligten, wie sie als Inhalt der Konvention oben dargestellt wurde. Demgegenüber geht der dort als Gegenbegriff beschriebene „enge Inklusionsbegriff" deutlich weiter. Mit diesem verbindet sich eine Systemfrage; er zielt auf Überwindung des herkömmlichen dreigliedrigen Schulwesens im Sinne einer „Schule für alle." Es geht um mehr als nur um eine Einbeziehung behinderter Schüler in das „allgemeine Bildungssystem", es geht um dessen Umgestaltung. Mit einem solchen Verständnis aber werden der Anwendungsbereich und damit auch der Aussagegehalt der Konvention überschritten. Diese erfasst nur Behinderte und zielt auf deren Einschluss in das „allgemeine Bildungssystem". Die Ausgestaltung dieses Systems als solchem ist hingegen kein Regelungsgegenstand der Konvention. Dementsprechend hat auch die Expertengruppe ihren Überlegungen den weiten Inklusionsbegriff zugrunde gelegt.

d) Konkrete Maßnahmen

Konkret müssen zur Verwirklichung dieses Ziels zahlreiche Maßnahmen ergriffen werden, die in Art. 24 Abs. 2 bis 4 im Einzelnen näher angesprochen werden. Hierzu gehört zunächst die Integration im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts an den jeweiligen Regelschulen, und zwar an allen Schulen, soweit entsprechender Bedarf besteht; Behinderung soll kein Grund sein, – auch räumlich gesehen – eine andere Schulart zu besuchen, als sie ohne Behinderung besucht worden wäre (Art. 24 Abs. 2 lit. a und b).

Das Spezifikum der Inklusion besteht nun darin, dass die Vertragsstaaten eine Reihe von ergänzenden Maßnahmen zu treffen haben, um den Behinderten auch in der Lebenswirklichkeit eine (in Art. 24 Abs. 1 ausdrücklich angesprochene) chancengleiche Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen.[18] Im Vordergrund stehen besondere Fördermaßnahmen. Diese werden, soweit sie eher allgemeinen Charakter aufweisen, in Art. 24 Abs. 2 lit. c bis e angesprochen, mit Blick auf behindertenspezifische Kommunikationsmethoden (Brailleschrift,

[17] Abschlussbericht, S. 29 f.

[18] Zum folgenden ausführlich *Poscher/Langer/Rux* (Fn. 11), S. 25 ff.

Gebärdensprache etc.) in Art. 24 Abs. 3. Schließlich verlangt die Konvention in Art. 24 Abs. 4 auch die Ausbildung und Beschäftigung spezifisch geschulter Lehrkräfte.

e) Grenzen des Inklusionskonzepts

Der Wortlaut der Konvention lässt explizit keine Grenzen dieser Verpflichtung erkennen. Allerdings macht insbesondere Art. 4 Abs. 2 deutlich, dass die Norm ohnehin nicht auf unmittelbare Anwendung zielt. Dementsprechend lassen sich immanente Grenzen auch aus dem Kontext des Regelwerkes ableiten. So zeigt ein Blick in die Entstehungsgeschichte, dass man von einem möglichen Inklusionsgrad von 80 bis 90 % der behinderten Kinder ausging,[19] also ersichtlich nicht von 100 %. Als Gründe dafür, einen bestimmten Anteil von behinderten Kindern nicht inklusiv zu beschulen, kommen mehrere in Betracht: das Wohl der behinderten Kinder, das etwa in der Konvention selbst in Art. 24 Abs. 3 lit. c mit dem Hinweis auf das Umfeld angesprochen wird, aber auch die Rechte der Mitschüler.[20] So ist insbesondere ein entsprechendes Entscheidungsrecht der Eltern im Grundsatz nicht zu beanstanden.[21]

Speziell zum Elternrecht ist in diesem Kontext darauf hinzuweisen, dass dieses den Eltern im Verhältnis zum Staat nur solche Rechte vermitteln kann, die die Konvention unmittelbar den Kindern zuspricht; das Elternrecht spielt also nur im Binnenverhältnis von Eltern und Kindern eine Rolle.

f) Konsequenzen

Dementsprechend sind etwa zu Recht folgende konkrete Forderungen aufgestellt worden:[22]

- Vorrang der inklusiven Beschulung
- Grundsätzlicher Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung
- Erneuerung der Bildungs- und Lehrpläne im Sinne der inklusiven Beschulung
- entsprechende Veränderung der Studien- und Prüfungsordnungen für die Lehrämter
- Sicherstellung der qualifizierten Einbeziehung aller Kinder in den gemeinsamen Unterricht („zieldifferenter Unterricht")
- Sicherstellung sonderpädagogischer Förderung unabhängig vom Förderort

---

[19] Dazu *Poscher/Langer/Rux* (Fn. 11), S. 24; *Faber/Roth* (Fn. 10), 1197.

[20] Zu beidem *Poscher/Langer/Rux* (Fn. 11), S. 30; *Krajewski* (Fn. 15), 122 f.; *ders./Bernhard* (Fn. 12), 138; *Faber/Roth* (Fn. 10), 1198 f.

[21] *Faber/Roth* (Fn. 10), 1197; *Poscher/Langer/Rux* (Fn. 11), S. 30.

[22] *Faber/Roth* (Fn. 10), 1199 f.; in der Sache auch *Poscher/Langer/Rux* (Fn. 11), S. 27 ff.

- entsprechende personelle, räumliche und sächliche Ausstattung.

Im Vergleich zu den von der Expertenkommission des Landes formulierten Grundsätzen und Zielen ergibt sich soweit ersichtlich kein prinzipieller Unterschied.

2. Formalrechtliche Bedeutung

Wie bei jedem völkerrechtlichen Vertrag stellt sich auch bei der UN-Behindertenrechtskonvention, hier mit Blick auf dessen Art. 24, die Frage danach, wem innerhalb des Staates die Zuständigkeit zukommt, die vorstehenden Aussagen zu konkretisieren. Prinzipiell kommen alle drei Staatsorgane in Betracht. Rechtspraktisch ist vor allem interessant, ob die Gerichte die Konvention unmittelbar anwenden dürfen, oder ob es der vorgängigen Konkretisierung durch den Gesetzgeber und ggf. der Regierung/Verwaltung bedarf.

Der erstgenannte Ansatz – die unmittelbare Wirkung und damit verbunden die Begründung subjektiver Rechte des Einzelnen – setzt zweierlei voraus. Zum einen muss die Zuständigkeit für die Erfüllung der Vertragspflichten beim Bund liegen, da – unbeschadet des Verfahrens gemäß dem Lindauer Abkommen – nur dessen Organe am Vertragsabschluss beteiligt waren. Zum anderen ist inhaltlich zu fragen, ob die Vertragspflicht hinreichend bestimmt und unbedingt ist. Dabei kommt es darauf an, ob diese Pflicht einer Konkretisierung durch die politischen Organe bedarf oder so formuliert ist, dass sie ohne weiteres durch die Gerichte angewendet werden kann.

Mit Blick auf Art. 24 liegt die Zuständigkeit unstreitig allein bei den Ländern; schon daran scheitert eine unmittelbare Anwendung kraft des Vertragsgesetzes.[23] Die Umsetzung muss also durch Landesgesetz erfolgen. In Mecklenburg-Vorpommern gibt es nun einschlägige Regeln im Schulgesetz (§ 34). Damit ergibt sich als Konsequenz die Möglichkeit, diese Norm im Lichte von Art. 24 der Konvention auszulegen. Bei dieser Frage ist dann – entsprechend den im Kontext der für eine unmittelbare Anwendbarkeit genannten Kriterien – das Ausmaß der durch die Konvention bewirkten Bindung zu berücksichtigen. Dabei enthält Art. 4 der Konvention mehrere einschlägige Regelungen. Nach Abs. 1 verpflichten sich die Vertragsstaaten, „die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern." Ersteres zielt auf unmittelbare Anwendung, letzteres auf ggf. ergänzende Maßnahmen.[24]

[23] VGH Hessen, NVwZ-RR 2010, 602 (603); OVG Niedersachsen, B. vom 19.9.2010 – 2 ME 278/10, juris; vgl. ferner VG Saarland, Urt. vom 13.1.2011 – 3 K 376/10, juris. Aus der Literatur etwa *Riedel/Arend,* NVwZ 2010, 1346 (1346 f.); *Ennuschat* (Fn. 15), S. 721.

[24] Generell eine unmittelbare Anwendung ablehnend jedoch *Ennuschat* (Fn 15), S. 722 f.

Für den hier relevanten Art. 24 wird diese Aussage allerdings durch den als Spezialvorschrift vorrangigen Abs. 2 modifiziert: danach verpflichten sich die Vertragsstaaten hinsichtlich „der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte", „unter Ausschöpfung seiner verfügbaren Mittel und erforderlichenfalls im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit Maßnahmen zu treffen, um nach und nach die volle Verwirklichung dieser Rechte zu erreichen." Diese Aussage macht deutlich, dass die vorstehend angesprochenen Rechte, zu denen anerkanntermaßen auch Art. 24 zu rechnen ist, eben gerade nicht unmittelbar anwendbar sind, sondern der Konkretisierung durch die politischen Organe bedürfen. Unter Hinweis auf diese Normen lehnen die mit der hier zu beantwortenden Frage befassten Gerichte sowie Teile der Literatur eine unmittelbare Anwendung von Art. 24 der Konvention ab.[25]

Diese Auffassung ist in anderen Teilen der Literatur auf Ablehnung gestoßen.[26] Grundlage ist die am Ende enthaltene Einschränkung der zuvor zitierten Aussage von Art. 4 Abs. 2. Dort wird nämlich ein Vorbehalt gemacht zugunsten „derjenigen Verpflichtungen aus diesem Übereinkommen, die nach dem Völkerrecht sofort anwendbar sind." Die Kritiker gehen davon aus, dass hierzu auch Art. 24 Abs. 1 zu zählen ist. Zur Begründung wird darauf verwiesen, dass es vorliegend um ein auch in anderen völkerrechtlichen Menschenrechtsverträgen enthaltenes, sofort erfüllbares Diskriminierungsverbot ginge; dabei wird vor allem auf Art 2 Abs. 2 i.V.m. Art. 13 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte hingewiesen.

Diese These ist im Ausgangspunkt zutreffend: Als sofort anwendbar im Sinne der genannten Norm wird man diejenigen Verpflichtungen anzusehen haben, die sich entweder bereits aus anderen völkerrechtlichen Verträgen ergeben[27] und nach den für diese geltenden Maßstäben auch unmittelbar anwendbar oder nach aktuellem Stand tatsächlich zu erfüllen sind, oder die von ihrem Inhalt her unmittelbar anwendbar sind. Dabei kommt es auf die oben genannten Voraussetzungen unmittelbarer Anwendbarkeit an.

Für den konkreten Fall aber überzeugt die These nicht: Der Hinweis darauf, dass es vorliegend um ein Diskriminierungsverbot ging, trägt der Komplexität des Problems nur unzureichend Rechnung. Er würde überzeugen, wenn es nur um eine rechtliche Diskriminierung ginge, die dementsprechend bereits allein durch

---

[25] Zu den Gerichtsentscheidungen siehe die Nachweise in Fn. 23; aus der Literatur *Poscher/Langer/Rux* (Fn. 11), S. 32 ff.; *Ennuschat* (Fn 15), S. 722. Unterkomplex ist die Darstellung im Bericht der auf Landesebene eingesetzten Expertengruppe (Abschlussbericht, S. 22 ff.).

[26] *Riedel/Arend* (Fn. 15), 1347; *Degener* (Fn. 12), 217 f.

[27] Zur Verbindung von allgemeinen und speziellen Menschenrechtspakten siehe etwa *v. Bernstorff* (Fn. 2), 1046 f.

eine Änderung der Rechtslage zu beseitigen wäre. Tatsächlich aber ist die Situation wie bereits geschildert nach den ausdrücklichen Konventionsvorgaben eine andere: Eine Eröffnung des Zugangs zu den normalen Schulen des allgemeinbildenden Schulwesens für alle Behinderten ohne jede Begleitmaßnahme wäre weder im Interesse der Behinderten noch der anderen Schüler vertretbar; gerade deswegen werden diese in Art. 24 Abs. 2 lit. c bis e sowie Abs. 3 und 4 angesprochen.[28]

In der Sache ist nach deutschem Recht Voraussetzung der Zuweisung eines Schülers an eine Sonderschule gerade die Feststellung eines besonderen Förderbedarfes, und dieser ist mit der UN-Konvention nicht entfallen. Vielmehr muss die schulische „Infrastruktur" auf die Situation eingestellt werden, indem mehr und zudem entsprechend geschultes Personal bereitgestellt wird. Zudem sind ggf. der Situation angepasste spezifische Lern- und Bildungsziele zu formulieren. Mit dem Urteil eines Gerichts allein ist es hier nicht getan.

Der zum Teil vorgebrachte Hinweis auf die Ratifikation des Fakultativprotokolls als Zeichen der Anerkennung subjektiver Rechte durch Deutschland[29] überzeugt nicht, weil damit allenfalls erklärt werden kann, dass es überhaupt in der Konvention unmittelbar anwendbare Bestimmungen gibt – was vorliegend gar nicht bestritten wird, nicht aber, dass dies gerade auch für Art. 24 gilt.

Richtig ist allein, dass das Ziel der Konvention nicht allein darin besteht, objektivrechtlich einen inklusiven Schulunterricht zu garantieren, sondern jedem behinderten Schüler auch einen entsprechenden Anspruch zu vermitteln. In der Konvention selbst ist dies aber nur als erst längerfristiges zu erreichendes Ziel verankert, und nur in diesem Sinne kann das Schulrecht des Landes ausgelegt werden.[30]

Eine Verpflichtung gilt allerdings, wie sich aus der Systematik der Konvention ableiten lässt, unmittelbar: Ein einmal erreichter Stand bei der Verwirklichung der von der Konvention garantierten Rechte darf nicht mehr rückgängig gemacht werden; mit einer Verpflichtung auf eine Verwirklichung der Rechte „nach und nach" wäre das nicht mehr zu vereinbaren.

Dementsprechend kann zusammenfassend festgehalten werden: Über die Frage, wie die Konvention und das in ihr enthaltene Inklusionskonzept in Mecklenburg-Vorpommern umgesetzt werden soll, entscheidet zunächst einmal der Landtag durch eine entsprechende Gesetzgebung; erst auf deren Grundlage können

[28] *Krajewski/Bernhard* (Fn. 12), 138 f.

[29] So *Riedel/Arend* (Fn. 15) , 1348.

[30] *Poscher/Langer/Rux* (Fn. 11), S. 32 ff.; *Faber/Roth* (Fn. 10), 1199; *Krajewski/Bernhard* (Fn. 12), 138.

Verwaltung und ggf. Gerichte darüber befinden, welche Ansprüche einem Schüler konkret zustehen.

3. Zeitliche Dimension von ggf. bestehenden Anpassungspflichten

Geht man davon aus, dass Art. 24 eine nicht unmittelbar, sondern im Sinne von Art. 4 Abs. 2 „nach und nach" zu erfüllende Pflicht darstellt, stellt sich die Frage nach der Konkretisierung dieser Vorgabe. Dabei ist zunächst davon auszugehen, dass die damit verbundene Verpflichtung den Vertragsstaaten zwar durchaus Spielraum zugesteht. Die in der Judikatur zum Teil vertretene Auffassung, dass es sich um einen Programmsatz handele, bei dessen Erfüllung „die Art und Weise sowie die Geschwindigkeit der Realisierung den Vertragsstaaten überlassen"[31] bleibe, vermag so jedoch nicht zu überzeugen. Vielmehr besteht dem Grunde nach durchaus eine rechtliche Verpflichtung; unter einem generellen Finanzvorbehalt etwa stehen die Verpflichtungen der Konvention nicht.[32] Nicht das Ziel, sondern der Weg zu dessen Erreichung wird durch die finanziellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Staaten mitbedingt.

Die Antwort auf die Frage nach der Größe des erwähnten Spielraums der Staaten hängt von verschiedenen Faktoren ab. Bei konzeptioneller Arbeit wird man nicht so viel Zeit beanspruchen wie – angesichts der Knappheit von Geld – bei finanzrelevanten Maßnahmen, und wenn institutionelle Strukturen zu ändern, Personal neu auszubilden ist und ähnliche Maßnahmen zu ergreifen sind, können und dürfen die Prozesse noch länger dauern. Auch hängt vieles vom Ausmaß der notwendigen Änderungen ab. Auch die jeweils bereitstehenden Ressourcen des Staates insgesamt stellen einen Faktor dar usw.

Einen gewissen Ausgangspunkt bei der Berechnung konkreter Fristen bildet auch der Rhythmus der Berichtspflicht. Zunächst nach zwei Jahren und dann alle vier Jahre ist zu berichten. Dabei soll allerdings schon der erste Bericht Maßnahmen beschreiben, die zur Umsetzung der Konvention ergriffen wurden. Nach vier Jahren sollte dann – nicht im gesamten Anwendungsbereich der Konvention gleichmäßig, aber doch insgesamt in der Substanz – durchaus hinreichend neues „Berichtenswertes" vorliegen, nach weiteren vier Jahren entsprechend mehr usw.

Um das an einigen Beispielen zu exemplifizieren: bauliche Maßnahmen wird man vielleicht, je nach Umfang, innerhalb von vielleicht 5 bis 10 Jahren erwarten können. Im Bereich der Lehrerbildung etwa kann man sich die Frage stellen, ob nicht ein inklusives Bildungskonzept auch eine Veränderung bei den Lehrämtern erfordert. Eine Antwort kann hier nicht gegeben werden, weil dies nicht allein eine rechtliche Frage ist. Geht man nun im Sinne eines Gedankenexperiments

[31] So VGH Hessen, NVwZ-RR 2010, 602 LS 4.

[32] Siehe die Nachweise in Fn. 30.

davon aus, dass ein inklusives Lehramtskonzept im Grundsatz nicht speziell allein für den Bereich Sonderpädagogik ausgebildete Lehrer fordert, sondern Lehrer, die über eine Kombination aus – wenn auch im Vergleich zum bisher Üblichen im Umfang verminderten – fachlichen und außerdem sonderpädagogischen Fähigkeiten verfügen, ist zu warten, bis die entsprechenden Lehrer im erforderlichen Ausmaß ausgebildet worden sind; das kann weitaus länger dauern.

III. Die Bedeutung von Art. 24 der Konvention für Mecklenburg-Vorpommern

1. Anpassungsbedarf in rechtlicher Hinsicht

In Mecklenburg-Vorpommern entscheiden gemäß § 34 Abs. 5 SchulG grundsätzlich die Erziehungsberechtigten, ob ihr Kind eine allgemeine Schule oder eine Förderschule besucht. Zugleich betont § 35 SchulG, dass Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf grundsätzlich gemeinsam in einer Schule unterrichtet werden sollen. Zugleich enthalten beide Normen Bestimmungen über besondere Förder- und Ausgleichsmaßnahmen (§ 34 Abs. 1 bis 3, § 35 Abs. 2). In der Förderverordnung Sonderpädagogik werden diese näher ausgeführt (§§ 7, 8 und 9). § 8 Abs. 2 und Anlage 9 sehen zudem Maßnahmen zum Nachteilsausgleich vor. Dementsprechend ist auf der normativen Ebene – sprich soweit es um die Verantwortung des Gesetzgebers geht – das von der Konvention geforderte Leitbild inklusiven Unterrichts bereits heute verwirklicht.

Allerdings ist dies in fast allen Bundesländern der Fall, und trotzdem werden derzeit bundesweit rund 80 % der Schüler in speziellen Förderschulen unterrichtet.[33] Dies dürfte überall an den in den jeweiligen Normen enthaltenen Vorbehalten liegen. Die in §§ 34 und 35 SchulG verankerten Vorgaben stehen nämlich ähnlich wie in den anderen Ländern unter dem im Kern vergleichbar formulierten Vorbehalt, dass die erforderlichen räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen gegeben sind. Angesichts der Tatsache, dass Art. 24 nicht unmittelbar anwendbar ist, sind diese Vorbehalte derzeit auch nicht zu beanstanden.

Allerdings muss daran gearbeitet werden, dass die jeweils notwendigen Voraussetzungen auch tatsächlich gegeben sind, mit anderen Worten: dass die Vorbehalte damit im rein Tatsächlichen ihre Grundlage verlieren und dann auch auf der normativen Ebene verzichtbar werden.[34] Dies ist (unbeschadet der Verpflichtung des Haushaltsgesetzgebers, ggf. erforderliche Finanzmittel bereitzustellen) Aufgabe der Verwaltung (Schulbehörden und Schulträger im Rahmen der Zusammenarbeit nach § 98 SchulG), denn es ist ihre Aufgabe, im Rahmen der Schulplanung dafür zu sorgen, dass die räumlichen, sächlichen und

[33] Dazu *Rux*, RdJB 2009, 220 (223).

[34] *Faber/Roth* (Fn. 10), 1200.

personellen Voraussetzungen für eine inklusive Beschulung gegeben sind. Die im Abschlussbericht der Expertenkommission des Landes angesprochene Änderung des Schulgesetzes im Sinne einer Aufnahme einer Verpflichtung der Schulträger zur Schaffung dieser Voraussetzungen[35] hätte dagegen allenfalls symbolische Wirkung. Messbaren rechtlichen Gehalt hätte eine solche Regelung nämlich nur, wenn sie mit einem konkreten Zeitplan verbunden wäre. Dies umzusetzen ist schwierig; angesichts des Konnexitätsgebotes der Landesverfassung (Art. 72 Abs. 3) dürfte diese Verpflichtung nämlich nur so ausgestaltet sein, dass sie mit Hilfe von parallel vom Land bereitgestellter Haushaltsmittel erfüllt werden kann.

Zu prüfen ist weiterhin, ob Lehrpläne anzupassen sind. Daneben sind Anpassungen im Bereich der Prüfungs- und Studienordnungen für die angehenden Lehrer sinnvoll. Hier hat der Landesgesetzgeber bereits reagiert und im neuen Lehrerbildungsgesetz in § 5 Abs. 6 für alle Lehrämter das Leitbild der Inklusion vorgegeben, das in § 6 des Gesetzes sowie in § 19 Abs. 2 und 3 der Lehrerprüfungsverordnung im einzelnen – ausdifferenziert nach Lehrämtern und inhaltlich stark ins Detail gehend – näher ausgestaltet wurde. Außerdem wurde den Fachanhängen das Leitbild eines „inklusionsorientierten Lehramtes" vorangestellt, auf das alle angehenden Lehrer verpflichtet werden und wo im Kompetenzbereich 12 entscheidende Eckpunkte dafür angesprochen werden. Damit sind die erforderlichen curricularen Vorgaben gesetzt.

2. Anpassungsbedarf in faktischer Hinsicht

In faktischer Hinsicht muss daran gearbeitet werden, dass die soeben erwähnten räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen für die Verwirklichung des geschilderten Inklusionskonzepts gegeben sind. Angesichts der Tatsache, dass Mecklenburg-Vorpommern vergleichsweise dünn besiedelt ist, kommt das Konzept jedenfalls der Integration der behinderten Schüler in das allgemeine Schulwesen dem Land durchaus entgegen. Eine Herausforderung für das Land stellen hingegen die damit regelmäßig verbundenen Maßnahmen zur Gewährleistung einer auch in dieser Situation angemessenen pädagogischen Betreuung der Schüler, insbesondere der Behinderten, dar.

3. Bei Anpassungsmaßnahmen zu beachtendes Verfahren

Maßnahmen zur Umsetzung der Behindertenkonvention gebieten nach Art. 4 Abs. 3 eine Beteiligung der entsprechenden Behindertenverbände. Gemeint sind damit Organisationen, die von den Behinderten selbst getragen werden. Dies ist bei Maßnahmen zur Umsetzung zur berücksichtigen.

[35] Abschlussbericht, S. 48, 151.

Anlage 2: Standorte der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS gesamt	Anzahl der SuS Förderschwerpunkt Lernen			
				Jahrgangs-stufe 7	Jahrgangs-stufe 8	Jahrgangs-stufe 9	Jahrgangs-stufe 9BR/10/11
1	Schule „Johann Heinrich Pestalozzi“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Greifswald	135	22	23	19	7
2	Janusz-Korczak-Schule Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Wolgast	145	23	24	28	11
3	Schlossbergschule Sonderpädagogisches Förderzentrum Schule mit Förderschwerpunkt Lernen	Pasewalk	131	23	24	26	-
4	Sonderpädagogisches Förderzentrum Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Torgelow	174	31	32	26	-
5	Sonderpädagogisches Förderzentrum „Lambert Steinwich“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Grundschulteil mit Förderschwerpunkt Sprache	Stralsund	143	26	13	23	-
6	Förderschule „Jan-Amos-Komensky“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Barth	81	10	18	19	9
7	Sonderpädagogisches Förderzentrum Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Grimmen	148	21	25	27	14
8	Förderzentrum „Johann Heinrich Pestalozzi“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Ribnitz-Damgarten	108	16	21	24	10
9	Sonderpädagogisches Förderzentrum „Klaus Störtebeker“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Bergen auf Rügen	99	16	15	24	-
10	Förderschule „Am Meer“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Sassnitz	57	12	9	-	-
11	Lea-Toll-Schule Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Altentreptow	69	9	11	11	-
12	Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Demmin	79	8	11	25	-

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS gesamt	Anzahl der SuS Förderschwerpunkt Lernen			
				Jahrgangs-stufe 7	Jahrgangs-stufe 8	Jahrgangs-stufe 9	Jahrgangs-stufe 9BR/10/11
13	Sonderpädagogisches Förderzentrum „Lindenschule“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Malchin	83	12	13	15	-
14	Sonderpädagogisches Förderzentrum Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Friedland	80	15	14	17	-
15	Sonderpädagogisches Förderzentrum Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Neustrelitz	95	10	19	20	-
16	Förderschule Röbel Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Röbel/Müritz	53	6	10	6	-
17	Förderzentrum „Pestalozzi“ Waren Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Waren/Müritz	125	23	21	23	-
18	„Pestalozzischule“ Förderzentrum Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung	Neubrandenburg	131	18	25	19	-
19	Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Bad Doberan	175	21	35	32	10
20	Förderzentrum Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Bützow	52	5	10	9	-
21	Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Güstrow	161	24	27	18	17
22	„Schule am Schäferteich“ Regionales Förderzentrum Toitenwinkel Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Rostock	110	18	12	19	-
23	Förderzentrum am Schwanenteich Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Rostock	171	37	25	36	15
24	Förderzentrum an der Danziger Straße Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Rostock	221	32	34	34	12
25	Diesterweg-Schule Hagenow Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Hagenow	164	27	24	28	14
26	Förderschule „Johann Heinrich Pestalozzi“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Ludwigslust	123	10	23	19	12
27	Schule am Neuen Teich Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Lübz	88	12	14	14	-

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS gesamt	Anzahl der SuS Förderschwerpunkt Lernen			
				Jahrgangs-stufe 7	Jahrgangs-stufe 8	Jahrgangs-stufe 9	Jahrgangs-stufe 9BR/10/11
28	Pestalozzischule Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Parchim	92	16	18	8	-
29	Claus-Jesup-Schule Wismar Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Wismar	128	18	14	26	-
30	„Johann-Heinrich-Pestalozzi“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Gadebusch	112	23	19	12	10
31	„Anne Frank“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Schönberg	71	21	12	11	-
32	„An den Linden“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Grevesmühlen	64	9	13	13	-
33	„Fritz D. v. d. Schulenburg“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Neukloster	69	14	9	16	-
34	Sonderpädagogisches Förderzentrum „Am Fernsehturm“	Schwerin	210	33	48	25	-
35	Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung	Teterow	90	12	18	15	-
36	Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung	Graal-Müritz	114	16	22	21	11
37	Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung	Sternberg	49	7	12	9	-
38	Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung	Boizenburg/Elbe	42	10	3	8	-
39	Sonderpädagogisches Förderzentrum „Biberburg“ Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache	Anklam	112	17	20	22	-
40	Schule „Am Park“ Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung	Behrenhoff	38	5	10	14	-
41	Gymnasiales Schulzentrum „Fritz Reuter“	Dömitz	53	12	14	7	-

Anlage 3: Datenübergabe von der Kindertagesstätte in die Schule

Fragen zur Weitergabe von Informationen

Warum arbeiten Kindertageseinrichtung und Grundschule zusammen?

Bildung und Erziehung in der Kindertageseinrichtung und in der Grundschule verfolgen das Ziel, die Persönlichkeit und die Kompetenzen Ihres Kindes zu stärken, indem die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten Ihres Kindes ausgeschöpft und gefördert werden. Trotz dieser Gemeinsamkeiten beginnt für Ihr Kind mit dem Übergang in die Grundschule ein neuer wichtiger Lebensabschnitt. Damit der Übergang gelingt, arbeiten Kindertageseinrichtung und Grundschule eng zusammen. Ziel ist es, die Lernprozesse der Kinder fortzuführen und dabei die besonderen Entwicklungsbedingungen jedes Kindes zu berücksichtigen.

Wie soll dieses Ziel erreicht werden?

Grundlegend für die Beurteilung der Lernausgangslage Ihres Kindes sind die Ergebnisse der regelmäßigen Beobachtung und Dokumentation seiner Entwicklung in der Kindertageseinrichtung. Die Lehrkraft erhält so einen Eindruck davon, was Ihr Kind bereits kann, wo seine Stärken sind, die es zu fördern gilt, aber auch, in welchen Bereichen es vielleicht eine besondere Unterstützung braucht.

Warum spielt der Datenschutz dabei eine Rolle?

Bei den Inhalten der Beobachtungen und den Dokumentationen der Ergebnisse handelt es sich um personenbezogene Daten, die die Gesundheit betreffen oder zumindest Rückschlüsse zulassen können. Im Landesdatenschutzgesetz (DSG M-V) ist geregelt, dass die Verarbeitung dieser Daten – worunter auch die Übermittlung an die Schule fällt – nur zulässig ist, wenn eine Rechtsvorschrift sie ausdrücklich erlaubt. Diese muss weiterhin den Zweck der Verarbeitung bestimmen. Eine solche Vorschrift ist mit § 1 Absatz 5 Kindertagesförderungsgesetz gegeben.

Außerdem ist Ihre schriftliche Einwilligung zur Datenübermittlung erforderlich. Diese erfolgt mit dem amtlichen Vordruck.

Sie haben jederzeit das Recht, über alle zu Ihrer Person oder zu Ihren Kindern gespeicherten Daten elektronisch oder in Akten Auskunft zu erhalten.

Nur die mit Ihnen im Entwicklungsgespräch im Jahr des voraussichtlichen Eintritts in die Schule besprochenen Ergebnisse werden im Rahmen des Einschulungsverfahrens an die aufnehmende Grundschule übermittelt, sofern Sie Ihr Einverständnis hierzu erklärt haben.

Ist die Weitergabe von Informationen an die Grundschule ohne Ihre Einwilligung möglich?

Nein.

Soweit dazu Daten ausgetauscht werden, bedarf es der schriftlichen Einwilligung der Personensorgeberechtigten. Die Einwilligung des/der Betroffenen ist nur wirksam, wenn sie auf dessen/deren freier Entscheidung beruht. Die Verweigerung der Einwilligung hat keine negativen Folgen.

Was passiert mit den Ergebnissen der Beobachtung und Dokumentation?

Die im Laufe des Besuches der Kindertageseinrichtung dokumentierten Beobachtungsergebnisse verbleiben dort, bis Ihr Kind diese verlässt, und werden dann unverzüglich vernichtet.

Haben Sie weitere Fragen zur Beobachtung und Dokumentation?

Wenden Sie sich bitte an die Leitung Ihrer Kindertageseinrichtung.

Einwilligung der Personensorgeberechtigten zur Datenübermittlung an die Schule
(gemäß § 1 Absatz 5 Kindertagesförderungsgesetz – KiföG M-V)

Ich/Wir

.....
Name/n des/der Personensorgeberechtigten

.....
Anschrift des/der Personensorgeberechtigten

willige/n ein, dass für mein/unser Kind

.....
Name und Geburtsdatum des Kindes

durch die Kindertageseinrichtung

.....
Name und Anschrift der Kindertageseinrichtung

die mit mir/uns im Entwicklungsgespräch im Jahr des voraussichtlichen Eintritts in die Schule besprochenen Ergebnisse im Rahmen des Einschulungsverfahrens an die aufnehmende Grundschule

.....
Name und Anschrift der Grundschule

übermittelt werden.

Über die Nutzung der Daten und den Zweck der Datenweitergabe wurde ich unterrichtet.

Diese Einwilligung kann jederzeit widerrufen werden.

Die Einwilligung kann verweigert werden. Dieser Vordruck muss nicht (unterschrieben) zurückgegeben werden, wenn keine Einwilligung erteilt wird. Eine Verweigerung der Einwilligung hat keine negativen Folgen.

.....
Ort, Datum Unterschrift des/der Personensorgeberechtigten

Anlage 4: Flexible Leistungs- und Unterstützungslerngruppen als qualitative Weiterentwicklung der DFK – mögliche Schulstandorte

Nr.	Schule	Ort
1	Grundschule „Karsten Sarnow“ Stralsund	Stralsund
2	Grundschule „Martin-Andersen-Nexö“	Greifswald
3	Grundschule Wolgast	Wolgast
4	Grundschule „Heinrich Zille“	Demmin
5	Grundschule Datzeberg	Neubrandenburg
6	Grundschule Nord „Am Reitbahnsee“	Neubrandenburg
7	Grundschule „Am Papenberg“	Waren (Müritz)
8	Grundschule Kiefernheide	Neustrelitz
9	5. Regionale Schule „Schule am Inselsee“	Güstrow
10	„Grundschule an den Weiden“ Rostock	Rostock
11	„Türmchenschule“ Reutershagen	Rostock
12	Grundschule „Am Mühlenteich“	Rostock
13	Grundschule „Am Taklerring“	Rostock
14	Grundschule „Ostseekinder“	Rostock
15	Grundschule „Rudolf Tarnow“	Rostock
16	Grundschule Schmarl	Rostock
17	Grundschule „Friedenshof“	Wismar
18	Grundschule „Lankow“	Schwerin
19	Grundschule am Mueßer Berg	Schwerin
20	Grundschule „West“	Parchim

Anlage 5: Standorte Schulwerkstätten

Nr.	Schule	Schulort
1	Schulwerkstatt der Regionalen Schule „J. Nehru“	Neustrelitz
2	„Brücke“/Regionale Schule „Friedrich Dethloff“	Waren
3	„Das Boot“/Regionale Schule Ost	Neubrandenburg
4	„Schule Anders“/Regionale Schule „Käthe Kollwitz“	Anklam
5	„Baumhaus“/Schule mit dem Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler sowie mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung „Ernst von Haselberg“	Stralsund
6	„Strohhalm“ Zinnowitz/Regionale Schule mit Grundschule „C. W. B. Heberlein“	Wolgast
7	Lernwerkstatt/Regionale Schule „Caspar David Friedrich“	Greifswald
8	Schulwerkstatt Grimmen/Regionale Schule „Robert Koch“	Grimmen
9	Regionale Schule „bernsteinSchule“	Ribnitz-Damgarten
10	Schulwerkstatt der Regionalen Schule „Heinrich Schütz“	Rostock
11	„Anker“/Förderzentrum am Wasserturm - Schule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	Rostock
12	Schulwerkstatt der IGS „Borwinschule“	Rostock
13	„Baltic-Segler“/IGS mit Regionaler Schule im Aufbau „Baltic-Schule“	Rostock
14	Regionale Schule „Klaus Störtebeker“	Rostock
15	Regionale Schule	Teterow
16	IB-Wohngruppe/Regionale Schule mit Grundschule	Zehna
17	„Fit for life“/Regionale Schule „Werner von Siemens“	Schwerin
18	ROBINSON/Regionale Schule mit Grundschule „Astrid Lindgren“	Schwerin
19	Regionale Schule „Ostseeschule“	Wismar
20	„Maak wat ut di“ Rehna/Regionale Schule mit Grundschule „Käthe Kollwitz“	Rehna
21	Schulwerkstatt Ludwigslust/Regionale Schule „Peter Joseph Lenné“	Ludwigslust
22	Schulwerkstatt Parchim/Regionale Schule „Fritz Reuter“	Parchim

Anlage 6: Standorte Produktives Lernen

Nr.	Schule	Schulort	Anzahl der Lerngruppen	Anzahl der SuS
1	Regionale Schule „Caspar David Friedrich“	Greifswald	2	30
2	Regionale Schule „Hermann Burmeister“	Stralsund	2	40
3	Regionale Schule „Robert Koch“	Grimmen	2	38
4	Regionale Schule mit Grundschule „Bernstein Schule“	Ribnitz-Damgarten	2	28
5	Regionale Schule „Käthe Kollwitz“	Anklam	2	30
6	Regionale Schule „Kosegarten“	Wolgast	2	30
7	Regionale Schule am Burgwall Garz	Garz/Rügen	2	31
8	Regionale Schule Sassnitz	Sassnitz	2	36
9	Reuterstädter Gesamtschule - Europaschule	Stavenhagen	2	25
10	Regionale Schule	Waren (Müritz)	2	34
11	Regionale Schule „Arnold Zweig“	Pasewalk	2	29
12	Regionale Schule „Ernst Thälmann“	Eggesin	2	26
13	Regionale Schule mit Grundschule „Pestalozzi“	Demmin	2	28
14	Regionale Schule Mitte „Fritz Reuter“	Neubrandenburg	2	49
15	Regionale Schule mit Grundschule	Wesenberg	2	27
16	3. Regionalschule „Thomas Müntzer“	Güstrow	2	28
17	„Schulcampus Evershagen“	Rostock	2	31
18	IGS mit Regionaler Schule im Aufbau „Baltic-Schule“ Toitenwinkel	Rostock	2	34
19	Hundertwasser-Gesamtschule Rostock	Rostock	2	40
20	Regionale Schule „Am Kamp“	Bad Doberan	2	27
21	Käthe-Kollwitz-Schule	Bützow	2	24
22	Regionale Schule „Werner von Siemens“	Schwerin	2	40
23	Regionale Schule „Ostseeschule“	Wismar	2	28
24	Regionale Schule „Wasserturm“	Grevesmühlen	2	31
25	Regionale Schule	Neukloster	1	15
26	Regionale Schule	Lübz	2	27
27	Gymnasiales Schulzentrum „Fritz Reuter“	Dömitz	2	35

Anlage 7: Standorte freiwilliges 10. Schuljahr ab Schuljahr 2014/2015

Nr.	Schule	Schulort
1/2	Sonderpädagogisches Förderzentrum „Am Fernsehturm“	Schwerin
3	Diesterweg-Schule Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Hagenow
4	Förderschule „Johann Heinrich Pestalozzi“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Ludwigslust
5/6	Pestalozzischule/Schule am Neuen Teich Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Parchim/Lübz
7/8	Claus-Jesup-Schule Wismar Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Wismar
9/10	„Johann-Heinrich-Pestalozzi“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Gadebusch
11	Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung	Sternberg
12	Sonderpädagogisches Förderzentrum Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Grimmen
13	Förderzentrum „Johann Heinrich Pestalozzi“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Ribnitz-Damgarten
14	Förderschule „Jan-Amos-Komensky“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Barth
15	Sonderpädagogisches Förderzentrum „Klaus Störtebeker“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Bergen auf Rügen
16	Schule „Johann Heinrich Pestalozzi“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Greifswald
17	Janusz-Korczak-Schule Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Wolgast
18	Sonderpädagogisches Förderzentrum „Biberburg“ Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung	Anklam
19/20	Sonderpädagogisches Förderzentrum Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Torgelow
21	Schlossbergschule Sonderpädagogisches Förderzentrum Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Pasewalk
22	Sonderpädagogisches Förderzentrum „Lindenschule“ Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Malchin
23	Förderzentrum „Pestalozzi“	Waren/Müritz

Nr.	Schule	Schulort
	Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	
24	„Pestalozzischule“ Förderzentrum Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung	Neubrandenburg
25	Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Friedland
26	Sonderpädagogisches Förderzentrum Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Neustrelitz
27/28	Förderzentrum an der Danziger Straße Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Rostock
29/30	Förderzentrum am Schwanenteich Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Rostock
31	Sonderpädagogisches Förderzentrum „Am Meer“ Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung	Graal-Müritz
32	Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Bad Doberan
33	Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Güstrow
34	Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung	Teterow

Anlage 8: GU im Förderschwerpunkt Sehen im Schuljahr 2012/2013

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS im GU Sehen
1	Grundschule „Recknitz“	Ahrenshagen-Daskow	1
2	Grundschule „F. A. Norbert“	Barth	1
3	Grundschule „Kletterrose“	Burg Stargard	1
4	Grundschule „Martha-Müller-Grählert“	Franzburg	1
5	Grundschule	Gammelin	1
6	Grundschule „Dr. Th. Neubauer“	Grimmen	1
7	Grundschule „Schule am Hasenwald“	Güstrow	1
8	Grundschule	Koserow	1
9	Grundschule „J. W. v. Goethe“	Malchow	1
10	Grundschule	Matzlow	1
11	Grundschule	Moltzow	1
12	Grundschule	Neu Kaliß	2
13	Grundschule	Ostseebad Boltenhagen	1
14	Grundschule „West“	Parchim	2
15	Grundschule „Ueckertal“	Pasewalk	1
16	Grundschule „An der alten Burg“	Penzlin	1
17	Grundschule	Röbel	1
18	Grundschule „Gerhart Hauptmann“	Stralsund	1
19	Grundschule Montessori	Stralsund	1
20	Grundschule	Teterow	1
21	Grundschule „Pestalozzi“	Torgelow	1
22	Grundschule „Heinrich Bandlow“	Tribsees	1
23	Grundschule „Haffschule“	Ueckermünde	1
24	Grundschule „Käthe Kollwitz“	Waren	2
25	Grundschule „Schule am Friedensring“	Wittenburg	1
26	Regionale Schule „F. Schiller“	Anklam	1
27	Regionale Schule	Bützow	1
28	Regionale Schule „Eldetalschule“	Domsühl	1
29	Regionale Schule	Ferdinandshof	1
30	Regionale Schule „Robert Koch“	Grimmen	1
31	Regionale Schule mit Grundschule	Jördenstorf	1
32	Regionale Schule	Lalendorf	1
33	Regionale Schule Fleesenschule	Malchow	1
34	Regionale Schule „J. Nehru“	Neustrelitz	1

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS im GU Sehen
35	Regionale Schule „Prof.-G.-Pflugradt“	Niepars	1
36	Regionale Schule	Reinberg	1
37	Regionale Schule mit Grundschule Conventschule	Rethwisch	1
38	Regionale Schule „Bernsteinschule“	Ribnitz-Damgarten	2
39	Regionale Schule „Heinrich Schütz“	Rostock	1
40	Regionale Schule mit Grundschule	Schwaan	1
41	Regionale Schule „Diesterweg“	Stralsund	1
42	Regionale Schule	Ueckermünde	1
43	Regionale Schule mit Grundschule	Vellahn	1
44	Regionale Schule „West“	Waren	3
45	Integrierte Gesamtschule „Erwin Fischer“	Greifswald	2
46	Integrierte Gesamtschule mit Grundschule „Jenaplanschule“	Rostock	2
47	Integrierte Gesamtschule „Grünthal“	Stralsund	1
48	Gymnasium	Neukloster	1
49	Gymnasium „Greifen“	Ueckermünde	2
50	Gymnasium	Waren	1

Anlage 9: GU im Förderschwerpunkt Hören im Schuljahr 2012/2013

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS im GU Hören
1	Grundschule	Abtshagen	2
2	Kranich-Grundschule	Altenpleen	2
3	Zentrale Grundschule „Friedrich Adolf Nobert“	Barth	1
4	Grundschule	Bentwisch	1
5	Grundschule „Am Rugard“	Bergen auf Rügen	1
6	Grundschule an der Carbäk	Broderstorf	1
7	Grundschule „Kletterrose“	Burg Stargard	1
8	Grundschule und Freizeithaus am Schlossplatz	Bützow	1
9	Grundschule „Fritz-Reuter“	Crivitz	1
10	Grundschule „Heinrich Zille“	Demmin	2
11	Grundschule	Eggesin	1
12	Ostsee-Grundschule	Graal-Müritz	1
13	Grundschule Greif	Greifswald	1
14	Karl-Krull-Grundschule	Greifswald	1
15	Käthe-Kollwitz-Grundschule	Greifswald	5
16	M.-A.-Nexö-Grundschule	Greifswald	9
17	Grundschule Boizetal	Gresse	2
18	Grundschule „Dr. Theodor Neubauer“	Grimmen	2
19	Grundschule „Am Hasenwald“	Güstrow	1
20	Grundschule	Jarmen	1
21	Grundschule	Jürgenstorf	1
22	Grundschule „Am Mühlenberg“	Kröpelin	2
23	ORI-Grundschule	Leezen	1
24	Diesterweg Grundschule	Loitz	1
25	Grundschule	Lüssow	2
26	Grundschule „J. Wolfgang von Goethe“	Malchow	3
27	Grundschule Gresenhorst	Marlow	1
28	Grundschule	Matzlow-Garwitz	1
29	Grundschule Regenbogen	Mirow	2
30	Grundschule Mitte „Uns Hüsung“	Neubrandenburg	2
31	Grundschule Datzeberg	Neubrandenburg	1
32	Grundschule West „Am See“	Neubrandenburg	1
33	Grundschule „J. Wolfgang von Goethe“	Neustadt-Glewe	1
34	Grundschule „Daniel Sanders“	Neustrelitz	1
35	Grundschule „Am Sandberg“	Neustrelitz	2

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS im GU Hören
36	Grundschule Kiefernheide	Neustrelitz	5
37	Grundschule West	Parchim	1
38	Grundschule Ueckertal	Pasewalk	4
39	Naturgrundschule	Plate	1
40	Grundschule „Boddenwind“	Putbus	1
41	Grundschule	Rechlin	1
42	Grundschule	Röbel	2
43	Grundschule am Margaretenplatz	Rostock	1
44	Grundschule am Mühlenteich	Rostock	2
45	Werner-Lindemann-Grundschule	Rostock	3
46	Grundschule „Am Taklerring“	Rostock	2
47	Grundschule „St.-Georg-Schule“	Rostock	1
48	Grundschule „Rudolf Tarnow“	Rostock	1
49	Türmchenschule, Grundschule	Rostock	1
50	Grundschule „John Brinckman“	Rostock	1
51	Grundschule „Kleine Birke“	Rostock	1
52	Grundschule Schmarl	Rostock	2
53	Grundschule „An der alten Feuerwehr“	Seebad Heringsdorf	1
54	Grundschule	Selmsdorf	1
55	Fritz-Reuter-Grundschule	Stavenhagen	1
56	Grundschule „Alexander Behm“	Sternberg	3
57	Juri-Gagarin-Schule, Grundschule	Stralsund	1
58	Grundschule „Karsten Sarnow“	Stralsund	1
59	Grundschule	Techentin	1
60	Grundschule	Teterow	1
61	Grundschule	Tutow	1
62	Haff-Grundschule	Ueckermünde	1
63	Grundschule	Usedom	1
64	Grundschule „Am Papenberg“	Waren	1
65	Grundschule „Käthe Kollwitz“	Waren	2
66	Rudolf-Tarnow-Grundschule	Wismar	2
67	Grundschule „Friedenshof“	Wismar	1
68	Seeblick-Grundschule	Wismar	2
69	Grundschule Theodor Körner	Wöbbelin	1
70	Grundschule	Wolgast	2
71	Grundschule „Lütt Matten“	Wusterhusen	1
72	Regionale Schule mit Grundschule Buchenberg	Bad Doberan	3
73	Regionale Schule mit Grundschule „Am Schweriner See“	Bad Kleinen	1

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS im GU Hören
74	Regionale Schule mit Grundschule	Bernitt	1
75	Käthe-Kollwitz-Schule, Regionale Schule	Bützow	3
76	Regionale Schule	Crivitz	1
77	Regionale Schule mit Gymnasium	Dorf Mecklenburg	3
78	Regionale Schule „Ernst Thälmann“	Eggesin	2
79	Martha-Müller-Grählert-Schule, Regionale Schule mit Grundschule	Franzburg	1
80	Heinrich-Heine-Schule, Regionale Schule mit Grundschule	Gadebusch	5
81	Regionale Schule mit Grundschule	Gingst	1
82	Ernst-Moritz-Arndtschule, Regionale Schule	Greifswald	7
83	Regionale Schule „Caspar David Friedrich“	Greifwald	6
84	Regionale Schule „Robert Koch“	Grimmen	2
85	Thomas-Müntzer-Schule	Güstrow	1
86	Peenetal-Schule, Regionale Schule mit Grundschule	Gützkow	2
87	Regionale Schule	Jarmen	1
88	Regionale Schule	Krakow am See	3
89	Johann-Pogge-Schule, Regionale Schule mit Grundschule	Lalendorf	1
90	Regionale Schule „Am Teufelstein“	Lubmin	1
91	Fleesenseeschule, Regionale Schule mit Gymnasium	Malchow	1
92	Schule am Bodden, Regionale Schule mit Grundschule	Neuenkirchen	3
93	Regionale Schule	Neukloster	1
94	Jawaharlal-Nehru-Schule, Regionale Schule	Neustrelitz	1
95	Warnowschule, Regionale Schule mit Grundschule	Papendorf	5
96	Regionale Schule „J. Wolfgang von Goethe“	Parchim	1
97	Regionale Schule „An der Prohner Wieck“	Prohn	1
98	Bernsteinschule, Regionale Schule mit Grundschule	Ribnitz-Damgarten	5
99	Otto-Lilienthal-Schule, Regionale Schule	Rostock	3
100	Heinrich-Schütz-Schule, Regionale Schule	Rostock	2
101	Nordlicht-Schule, Regionale Schule	Rostock	5
102	Regionale Schule	Sanitz	2
103	Schule am See, Regionale Schule mit Grundschule	Satow	5
104	Regionale Schule mit Grundschule	Schwaan	2
105	Werner-von-Siemens-Schule, Regionale Schule	Schwerin	1
106	Johann-Christoph-Adelung Schule, Regionale Schule mit Grundschule	Spantekow	1
107	Regionale Schule	Teterow	1
108	Regionale Schule „Albert Einstein“	Torgelow	2
109	Regionale Schule	Tützpatz	1
110	Regionale Schule „Ostseeschule“	Ückeritz	1
111	Regionale Schule	Vellahn	1

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS im GU Hören
112	Regionale Schule West	Waren	6
113	Regionale Schule „Friedrich Dethloff“	Waren	2
114	Regionale Schule „Bertolt Brecht“	Wismar	1
115	Regionale Schule „Wilhelm Höcker“	Woldegk	1
116	Regionale Schule mit Grundschule	Zehna	1
117	Integrierte Gesamtschule „Erwin Fischer“	Greifswald	5
118	Schulzentrum Kühlungsborn, Kooperative Gesamtschule	Kühlungsborn	3
119	Recknitz-Campus, Kooperative Gesamtschule	Laage	5
120	Integrierte Gesamt Schule „Walter Karbe“	Neustrelitz	1
121	Krusensternschule Schmarl, Integrierte Gesamtschule	Rostock	2
122	Borwinschule, Integrierte Gesamtschule Mitte	Rostock	8
123	Hundertwasser-Gesamtschule	Rostock	4
124	Integrierte Gesamtschule Baltic-Schule	Rostock	1
125	Kooperative Gesamtschule Südstadt	Rostock	10
126	Schulcampus Rostock Evershagen, Kooperative Gesamtschule	Rostock	8
127	Kooperative Gesamtschule	Rövershagen	3
128	Integrierte Gesamtschule Grünthal	Stralsund	4
129	Friderico-Francisceum, Gymnasium	Bad Doberan	3
130	Gymnasiales Schulzentrum	Barth	2
131	Ernst-Moritz-Arndt Gymnasium	Bergen auf Rügen	1
132	Goethe-Gymnasium	Demmin	1
133	Gymnasium	Gadebusch	1
134	Gymnasium „Alexander von Humboldt“	Greifswald	1
135	Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasium	Greifswald	3
136	Gymnasium „Am Tannenberg“	Grevesmühlen	1
137	Gymnasium „John Brinckman“	Güstrow	1
138	Bockhorst, Gymnasium	Güstrow	2
139	Sportgymnasium	Neubrandenburg	2
140	Heinrich-Schliemann-Schule, Gymnasium	Neubukow	3
141	Gymnasium Carolinum	Neustrelitz	1
142	Gymnasium „Richard Wossidlo“	Ribnitz-Damgarten	1
143	Innerstädtisches Gymnasium	Rostock	4
144	Käthe-Kollwitz-Gymnasium	Rostock	1
145	Gymnasium Reutershagen	Rostock	1
146	Gymnasium	Sanitz	3
147	Gymnasium Fridericianum	Schwerin	1
148	Gymnasiales Schulzentrum „Felix Stillfried“	Stralendorf	1
149	Europaschule, Gymnasium	Teterow	1

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS im GU Hören
150	Große Stadtschule „Geschwister-Scholl-Gymnasium“	Wismar	1
151	Runge-Gymnasium	Wolgast	1
152	Berufliche Schule	Malchin	2
153	Berufliche Schule für Wirtschaft und Verwaltung	Neubrandenburg	1

Anlage 10: GU im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung im Schuljahr 2012/2013

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS im GU kmE
1	Grundschule „Villa Kunterbunt“	Anklam	1
2	Grundschule „Wilhelm Busch“	Cambs	1
3	Grundschule „Fritz Reuter“	Crivitz	1
4	Grundschule am Schmooksberg	Diekhof	2
5	Grundschule	Eggesin	1
6	Grundschule	Feldberg	1
7	Grundschule	Ferdinandshof	1
8	„Ostsee-Grundschule“	Graal-Müritz	1
9	Grundschule „Martin-Andersen-Nexö“	Greifswald	1
10	1. Grundschule „Georg Friedrich Kersting“	Güstrow	2
11	2. Grundschule „Fritz Reuter“	Güstrow	1
12	Grundschule „Fritz Reuter“	Kühlungsborn	1
13	Grundschule	Lübz	1
14	Grundschule	Lüssow	1
15	Grundschule „Goethe“	Malchow	1
16	Grundschule	Matzlow	1
17	Grundschule „Goethe“	Parchim	1
18	Grundschule	Parkentin	1
19	Grundschule	Plate	1
20	Grundschule „Theodor Bauermeister“	Ribnitz-Damgarten	2
21	„Türmchenschule“ Reutershagen, Grundschule	Rostock	3
22	Grundschule „Rudolf Tarnow“	Rostock	1
23	„Werner-Lindemann-Grundschule“	Rostock	1
24	Grundschule Lichtenhagen-Dorf	Rostock	1
25	Grundschule	Sanitz	1
26	Grundschule „John Brinckman“	Schwerin	1
27	Grundschule am Mueßer Berg	Schwerin	1
28	Grundschule „Nils Holgersson“	Schwerin	2
29	Grundschule „Maria Montessori“	Stralsund	2
30	Grundschule „Juri Gagarin“	Stralsund	1
31	Grundschule an der Recknitz	Tessin	3
32	Grundschule „Käthe Kollwitz“	Waren	1
33	Grundschule „Am Papenberg“	Waren	2
34	Grundschule	Warnow	1

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS im GU kmE
35	Grundschule „Seeblick“	Wismar	1
36	Grundschule „Friedenshof“	Wismar	1
37	Grundschule „Fritz Reuter“	Wismar	1
38	Grundschule „Rudolf Tarnow“	Wismar	1
39	Grundschule	Wolgast	1
40	Regionale Schule mit Grundschule Buchenberg	Bad Doberan	1
41	Regionale Schule mit Grundschule	Bad Kleinen	1
42	Regionale Schule mit Grundschule	Bernitt	7
43	„Käthe-Kollwitz-Schule“, Regionale Schule	Bützow	2
44	Regionale Schule	Dummerstorf	2
45	„Warbel-Schule“, Regionale Schule	Gnoien	1
46	Regionale Schule „Friedrich Rohr“	Grabow	2
47	2. Regionale Schule „Richard Wossidlo“	Güstrow	3
48	5. Regionale Schule „Schule am Inselsee“	Güstrow	3
49	Regionale Schule mit Grundschule „Peenetal“	Gützkow	1
50	Regionale Schule mit Grundschule	Krakow am See	1
51	Regionale Schule mit Grundschule	Marnitz	2
52	Regionale Schule „Heinrich Schliemann“	Neubukow	1
53	Regionale Schule „Goethe“	Parchim	1
54	Regionale Schule mit Grundschule	Proseken	1
55	Regionale Schule	Rechlin	1
56	Regionale Schule mit Grundschule	Rethwisch	1
57	Regionale Schule mit Grundschule „bernsteinSchule“	Ribnitz-Damgarten	4
58	Regionale Schule „Rudolf Harbig“	Ribnitz-Damgarten	1
59	Krusensternschule, Regionale Schule mit Grundschule	Rostock	1
60	Regionale Schule mit Grundschule „Schule am See“	Satow	1
61	Regionale Schule mit Grundschule	Schwaan	3
62	Regionale Schule	Ueckermünde	1
63	Regionale Schule „Friedrich Dethloff“	Waren	2
64	Regionale Schule	Waren	5
65	Regionale Schule mit Grundschule	Zehna	2
66	Kooperative Gesamtschule	Dömitz	1
67	„Schulzentrum Kühlungsborn“, Verbundene Regionale Schule mit Gymnasium	Kühlungsborn	2
68	Kooperative Gesamtschule, Recknitz-Campus	Laage	10
69	Kooperative Gesamtschule „Fleesenseeschule“	Malchow	1
70	Integrierte Gesamtschule Mitte	Neubrandenburg	1

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS im GU kmE
71	Integrierte Gesamtschule „Borwinschule“	Rostock	10
72	Kooperative Gesamtschule Südstadt	Rostock	5
73	Kooperative Gesamtschule , Europaschule	Rövershagen	1
74	Integrierte Gesamtschule „J. Wolfgang v. Goethe“	Wismar	1
75	Goethe-Gymnasium	Ludwigslust	2
76	Sportgymnasium	Neubrandenburg	4
77	Innerstädtisches Gymnasium	Rostock	1
78	Sportgymnasium	Schwerin	1

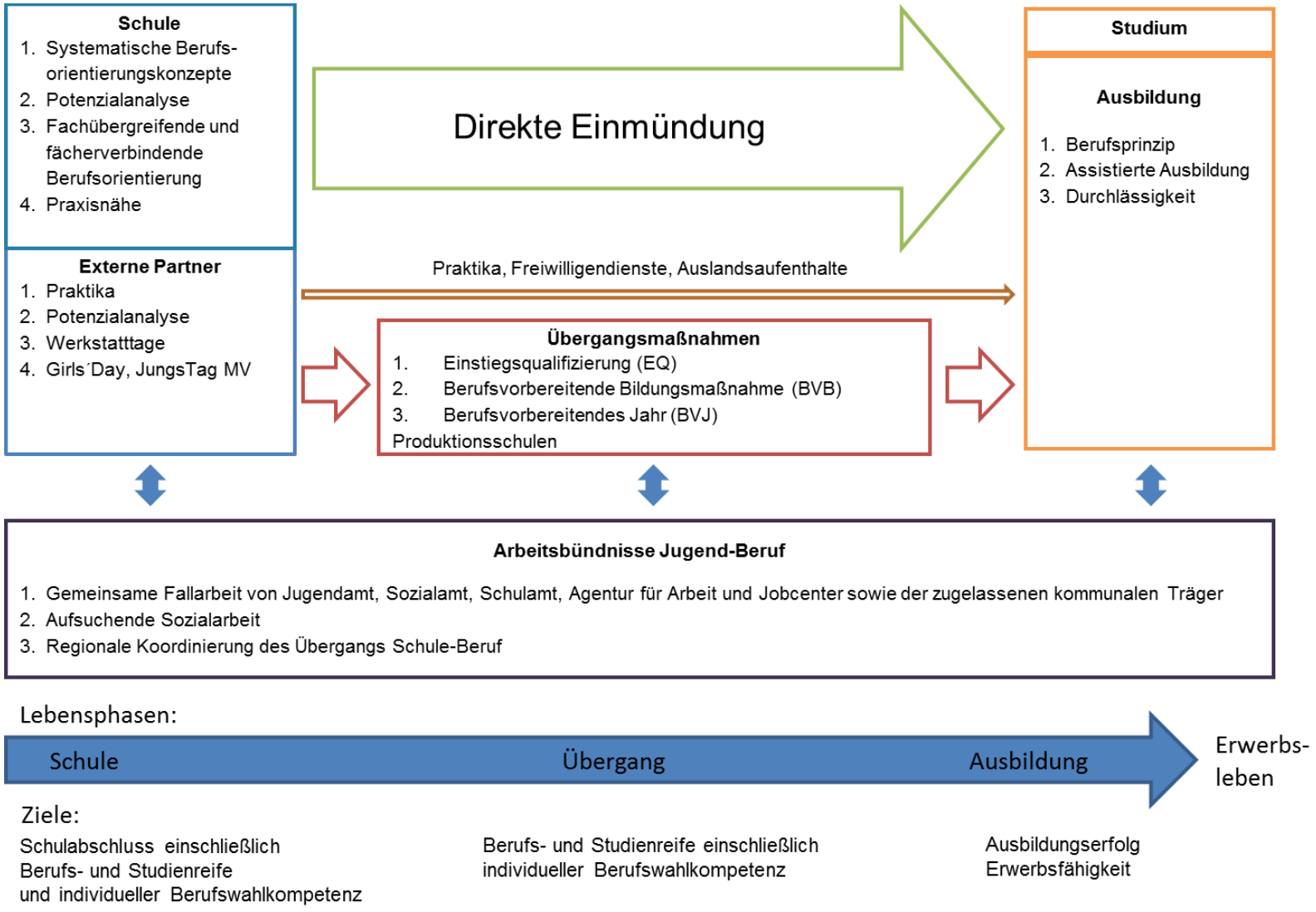
Anlage 11: GU im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Schuljahr 2012/2013

Nr.	Schulname	Schulort	Anzahl der SuS im GU geistige Entwicklung
1	Grundschule	Crivitz	1
2	Grundschule	Domsühl	1
3	Grundschule „Mönchsgut“	Gager	1
4	Grundschule	Garz	1
5	Grundschule Greif	Greifswald	1
6	Grundschule „Ploggensee“	Grevesmühlen	2
7	Grundschule	Matzlow	1
8	Grundschule	Plate	2
9	Grundschule „Kranichblick“	Samtens	1
10	Grundschule „N. Holgersson“	Schwerin	1
11	Grundschule „Mueßer Berg“	Schwerin	1
12	Grundschule Lankow	Schwerin	1
13	Regionale Schule mit Grundschule	Franzburg	1
14	Regionale Schule	Marnitz	2

Anlage 12: Schülerplätze in den Eingangsklassen im Schuljahr 2014/2015

Berufliche Schule	Schülerplätze Planung Schuljahr 2014/2015
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ1) einjährig	
Sassnitz	16
Wolgast	18
Eggesin	18
Neubrandenburg-Wirtschaft, Handwerk, Industrie	38
Güstrow	16
Parchim	41
Ribnitz-Damgarten	14
Schwerin-Technik	35
Wismar	26
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ2) zweijährig	
Greifswald	14
Eggesin	18
Neubrandenburg-Wirtschaft, Handwerk, Industrie	37
Rostock-Dienstleistung und Gewerbe	29
Schwerin-Technik	35
BVJ- Schülerplätze (Eingangsklassen) gesamt	**355**

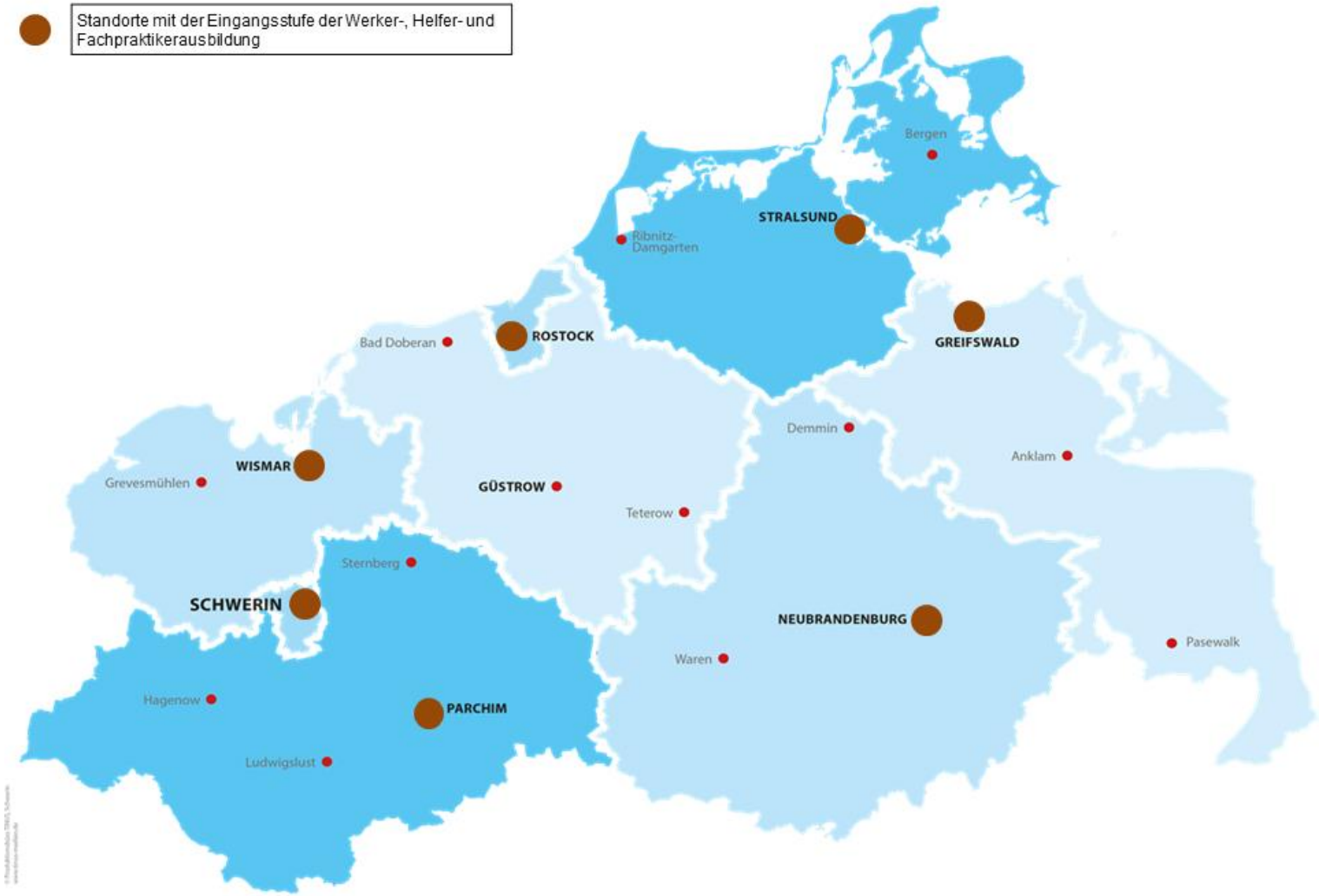
Anlage 13: Übergang Schule - Beruf in Mecklenburg-Vorpommern



Anlage 14: Eingangsstufe Werker, Helfer und Fachpraktiker im Schuljahr 2014/2015

Berufliche Schule	Eingangsklasse	Ausbildungsberuf	Anzahl der SuS
Greifswald *(BBW - Zuweisung unter Berücksichtigung der Behinderung durch die Bundesagentur für Arbeit, bundesweiter Einzugsbereich)*	GBH41	Gartenbauhelfer (GBH) Landwirtschaftsfachwerker (LFW)	7 4
	HWH41	Hauswirtschaftshelfer (HWH)	12
	LAH41	Fachpraktiker im Verkauf (PVK) Lagerfachhelfer (LAH)	9 3
	FKÜ41	Beikoch (BKO) Helfer im Gastgewerbe (HGG) Bäckerwerker (BÄW)	14 3 2
	ZRW41	Autofachwerker (AFW) Baugruppenmechaniker (BGM) Zweiradmechanikerwerker (ZRW)	6 4 2
	BKR41	Bürokraft (BKR)	13
Neubrandenburg Wirtschaft, Handwerk und Industrie	VKH41	Verkaufshilfe (VKH) Helfer im Gastgewerbe (HGG)	12 7
	HWH41	Hauswirtschaftshelfer (HWH)	7
	BKO41	Beikoch (BKO)	8
	MEB41	Bau- und Metallmaler (BMM) Metallbearbeiter (MEB) Tiefbaufachwerker (TBW)	8 4 2
	LAH41	Lagerfachhelfer (LAH)	12
Parchim	BKO41	Beikoch (BKO) Helfer im Gastgewerbe (HGG)	12 1
Rostock Dienstleistung und Gewerbe	BMM41	Fachpraktiker für Holzbearbeitung (PHB) Fachpraktikum (FPK) Bau- und Metallmaler (BMM)	8 7 4
	PVK41	Fachpraktiker im Verkauf (PVK)	14
	HWH41	Hauswirtschaftshelfer (HWH)	15
	LAH41	Lagerfachhelfer (LAH)	18
Schwerin Technik	BMM41	Bau- und Metallmaler (BMM)	11
	PVK41	Fachpraktiker im Verkauf (PVK)	21
	HBW41	Hochbaufachwerker (HBW)	7
	HWH41	Hauswirtschaftshelfer (HWH)	15
	PHB41	Fachpraktiker für Holzbearbeitung (PHB)	8
	PKM41	Fachpraktiker für Kfz-Technik (PKM)	9
	PMB41	Fachpraktiker für Metallbearbeitung (PMB)	15
Stralsund	BMM41	Bau- und Metallmaler (BMM)	11
	PVK41	Fachpraktiker im Verkauf (PVK) Lagerfachhelfer (LAH)	12 11
Wismar	HWH41	Hauswirtschaftshelfer (HWH)	13
Summe			**351**

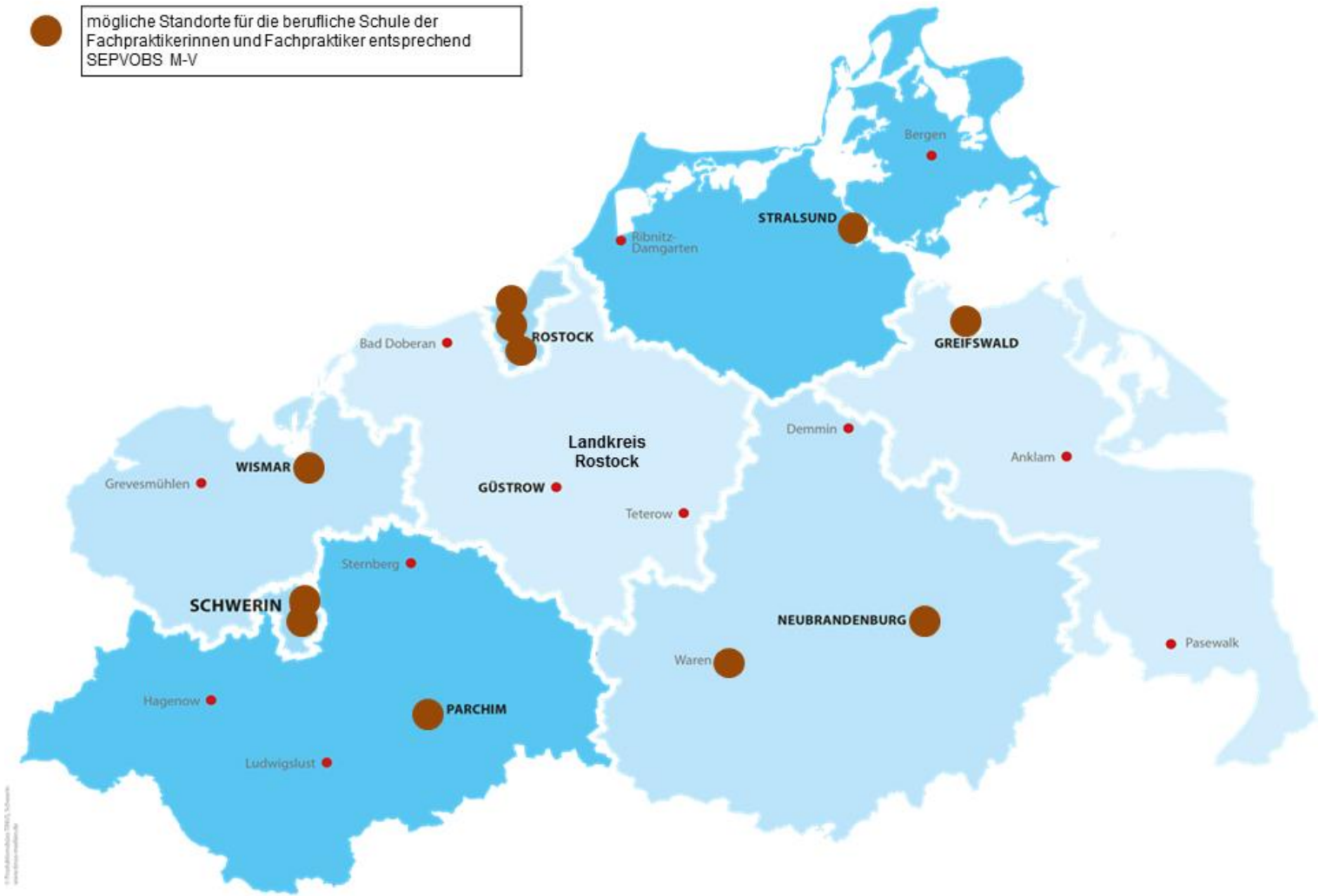
Anlage 15: Schulstandorte mit der Eingangsstufe der Werker-, Helfer- und Fachpraktikerausbildung im Schuljahr 2014/2015



Anlage 16: Mögliche Beschulungsorte für die Fachpraktikerausbildung entsprechend der Schulentwicklungsplanungsverordnung berufliche Schulen (SEPVOBS M-V)

Berufliche Schule	Ausbildungsberuf	weitere mögliche Beschulungsorte in der Region
Greifswald *(BBW - Zuweisung unter Berücksichtigung der Behinderung durch die Bundesagentur für Arbeit, bundesweiter Einzugsbereich)*	Gartenbauhelfer (GBH)	Berufsbildungswerk Greifswald (BBW) - Zuweisung unter Berücksichtigung der Behinderung durch die Bundesagentur für Arbeit, bundesweiter Einzugsbereich
	Landwirtschaftsfachwerker (LFW)	
	Fachpraktiker für Hauswirtschaft (HWH)	
	Fachpraktiker im Verkauf (PVK)	
	Lagerfachhelfer (LAH)	
	Fachpraktiker Küche (Beikoch) (FPK)	
	Helfer im Gastgewerbe (HGG)	
	Bäckerwerker (BÄW)	
	Fachpraktiker für Kfz-Mechatronik (PKM)	
	Baugruppenmechaniker (BGM)	
	Zweiradmechanikerwerker (ZRW)	
	Fachpraktiker für Bürokommunikation (PBK)	
Neubrandenburg Wirtschaft, Handwerk und Industrie	Fachpraktiker im Verkauf (PVK)	Waren
	Helfer im Gastgewerbe (HGG)	
	Fachpraktiker für Hauswirtschaft (HWH)	
	Fachpraktiker Küche (Beikoch) (FPK)	
	Bau- und Metallmaler (BMM)	
	Fachpraktiker für Metallbearbeitung (PMB)	
	Tiefbaufachwerker (TBW)	
	Lagerfachhelfer (LAH)	
Parchim	Fachpraktiker Küche (Beikoch) (FPK)	Wismar
	Helfer im Gastgewerbe (HGG)	
Rostock Dienstleistung und Gewerbe	Fachpraktiker für Hauswirtschaft (HWH)	
	Fachpraktiker im Verkauf (PVK)	Rostock Wirtschaft
	Fachpraktiker für Hauswirtschaft (HWH)	
	Lagerfachhelfer (LAH)	Rostock Wirtschaft
Waren	Fachpraktiker für Holzverarbeitung (PHB)	
Rostock Technik	Bau- und Metallmaler (BMM)	
Stralsund	Fachpraktiker im Verkauf (PVK)	
	Lagerfachhelfer (LAH)	
Schwerin Technik	Bau- und Metallmaler (BMM)	
	Fachpraktiker im Verkauf (PVK)	Schwerin Wirtschaft
	Hochbaufachwerker (HBW)	Rostock Technik
	Fachpraktiker für Hauswirtschaft (HWH)	Parchim
	Fachpraktiker für Holzverarbeitung (PHB)	Parchim, Wismar
	Fachpraktiker für Kfz-Mechatronik (PKM)	
	Fachpraktiker für Metallbearbeitung (PMB)	

Anlage 17: Mögliche Schulstandorte für die berufliche Schule der Fachpraktikerinnen und Fachpraktiker nach SEPVOBS M-V



Anlage 18: Stellen für Inklusion

	Lehrer	Erzieher (PmsA)	Lehrer-stellen (gesamt)
Schulaufsicht*	10		10
Schulen mit spezifischer Kompetenz (28 Standorte)	28	28	43
Zusatzausstattung zum Aufbau eines Systems der Beschulung verhaltensauffälliger Kinder	20	20	31
Ausweitung Erzieher-System an Grund-schulen/weiterführenden Schulen		36	19
Gemeinsamer Unterricht in den Förderschwer-punkten außerhalb Lernen, Sprache, Verhalten	50		50
Besondere Angebote an Beruflichen Schulen (11 Standorte)	11	11	17
Gymnasium (u. a. Begabtenförderung)	30		30
ESF-Programm Verhinderung Schulabbruch an weiterführenden Schulen (jahresdurchschnittlich)	37		37
Summe	186	95	237
* Sofern höherwertige Stellen ausgebracht werden, ist ggf. eine finanzneutrale Anpassung anderer Maßnahmen erforderlich.	Zwischen den Maßnahmepaketen können finanzneutral Stellen verschoben werden.		

Literaturverzeichnis

Änderungsantrag der Fraktionen SPD und CDU zum Gesetzentwurf der Landesregierung - Entwurf eines Vierten Gesetzes zur Änderung des Kindertagesförderungsgesetzes M-V (4. ÄndG KiföG M-V). Drucksache 6/1621, kein Datum.

Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020". *Bericht der Begleitgruppe zur Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020"*. November 2012. http://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=73022 sowie http://service.mvnet.de/_php/ download.php?datei_id=7302 (Zugriff am 13. Juni 2013).

Berthold, B./Carle, U. „Heute kann ich nur belächeln, wie ich damals unterrichtet habe." Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase" - Kurzbericht der Wissenschaftlichen Begleitung." 2004.

Carle, U./Berthold, B. „Schuleingangsphase entwickeln - Leistung fördern, 2. Auflage." Schneider Verlag Hohengehren, 2007.

Classen, Professor Dr. Claus Dieter. „Die Bedeutung von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention für das Schulwesen von Mecklenburg-Vorpommern - Zusammenfassung." 20. April 2013.

Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020". „Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020 - Bericht mit Empfehlungen der Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020"." November 2012. http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/_Service/Publikationen/index.jsp?&publikid=5862 (Zugriff am 25. März 2014).

Hartke, B./Blumenthal, Y./Diehl, K./Mahlau, K./Sikora, S./Voß, S in: Brodkorb M. & Koch K. (Hrsg.). „Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V. Dokumentation. Band 3." *Das Rügener Inklusionsmodell. Präventive und integrative Schule auf Rügen. Ein Zwischenbericht nach zwei Schuljahren*. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2013.

Hochschulrektorenkonferenz. „„Eine Hochschule für Alle" Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit." Bonn, 2009.

Klemm, K. *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung, 2013.

Klemm, Klaus. *Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2013.

Klemm, Klaus. „Update Inklusion - Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen." Gütersloh, 2014.

Kultusministerkonferenz. „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 25.09.2014).

Mahlau/Diehl/Voß/Hartke. „Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Konzeption einer inklusiven Grundschule." *Zeitschrift für Heilpädagogik*, November 2011: 464 ff.

Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Fraktion der SPD, Fraktion der CDU, Fraktion DIE LINKE, Fraktion Bündnis 90/Die Grünen. *Den Weg zur inklusiven Schule im Konsens gestalten*. kein Datum. http://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=55909 (Zugriff am 13. Juni 2013).

Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010. GVOBl. M-V 2010, S. 462; letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert durch Gesetz vom 13. Dezember 2012 GVOBl. M-V S. 555, kein Datum.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). „STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUSMINISTER-KONFERENZ - Dokumentation Nr. 204 - März 2014.“ Berlin, 2014.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. „Statistische Berichte - Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege in Mecklenburg-Vorpommern.“ Schwerin, 2013.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. „Statistische Berichte Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2005/2006.“ Schwerin, 2006.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. „Statistische Berichte Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2006/2007.“ Schwerin, 2007.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. „Statistische Berichte Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2007/2008.“ Schwerin, 2008.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. „Statistische Berichte Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2008/2009.“ Schwerin, 2009.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. „Statistische Berichte Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2009/2010.“ Schwerin, 2010.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. „Statistische Berichte Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2010/2011.“ Schwerin, 2011.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. „Statistische Berichte Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2011/2012.“ Schwerin, 2012.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. „Statistische Berichte Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2012/2013.“ Schwerin, 2013.

Statistisches Bundesamt. „Fachserie 11/Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2003/2004.“ Wiesbaden 2004, 2004.

Statistisches Bundesamt. „Fachserie 11/Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2004/2005.“ Wiesbaden, 2005.

Statistisches Bundesamt. „Fachserie 11/Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2005/2006.“ Wiesbaden, 2006.

Statistisches Bundesamt. „Fachserie 11/Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2006/2007.“ Wiesbaden, 2007.

Statistisches Bundesamt. „Fachserie 11/Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2007/2008.“ Wiesbaden, 2010.

Statistisches Bundesamt. „Fachserie 11/Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2008/2009.“ Wiesbaden, 2010.

Statistisches Bundesamt. „Fachserie 11/Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2009/2010.“ Wiesbaden, 2011.

Statistisches Bundesamt. „Fachserie 11/Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2010/2011.“ Wiesbaden, 2011.

Statistisches Bundesamt. „Fachserie 11/Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2011/2012.“ Wiesbaden, 2012.

Statistisches Bundesamt. „Fachserie 11/Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2012/2013.“ Wiesbaden, 2013.

Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern. „Statistische Berichte Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2003/2004.“ Schwerin, 2004.

Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern. „Statistische Berichte Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2004/2005.“ Schwerin, 2005.

Studentenwerk, Deutsches. „beeinträchtigt studieren, Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011.“ Berlin, 2012.

Verordnung über die Kontingentstundentafeln an den allgemein bildenden Schulen (Kontingentstundentafelverordnung - KontStTVO M-V).“ GVOBl. M-V 2009, S. 340, 27. April 2009.

Voß, S./Blumenthal, Y./Diehl, K./Ehlers, K./Mahlau, K./Hartke, B. *Erste Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“.* Rostock: Universität Rostock, 2012.

Weiß, Hans. „Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.“ *Sonderpädagogische Förderung heute 57,* 2012: 429-433.

WHO. *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders, Diagnostic criteria for research.* WHO, 1992.

Impressum

Herausgeber:
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Mecklenburg-Vorpommern
Werderstr. 124
19055 Schwerin

E-Mail: presse@bm.mv-regierung.de
Tel.: 0385 588 7003
Fax: 0385 588 7082

Internet: www.bm.regierung-mv.de
www.bildung-mv.de

Verantwortlich: Henning Lipski (V.i.S.d.P.)
Titel: Ruth Hollop

Stand: Mai 2016

Diese Broschüre wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlkampfveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bestehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, dass dies als eine Parteinahme des Herausgebers zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Diese Beschränkungen gelten unabhängig vom Vertriebsweg, also unabhängig davon, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist.