

Die vorliegende Stellungnahme wurde in einer überarbeiteten Fassung im Heft 9, 2013, der Zeitschrift für Heilpädagogik veröffentlicht.

Der Begriff Behinderung im schulischen Kontext

Im Sinne seiner sozialrechtlichen Bedeutung wird der Begriff *Behinderung* zunächst folgendermaßen gefasst: „*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. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.*“ (SGB IX, § 2, Abs. 2) Obgleich es sich hierbei im Wesentlichen um einen verwaltungstechnischen Begriff, der „verteilungspolitischen Zwecken dient“ (Bleidick 2006, 80) handelt, lassen sich dieser Definition zwei Dimensionen der Beschreibung von Behinderung entnehmen: Umfang und Dauer.

Nach dem Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention (UNO-Generalversammlung, 2006) gehören zu den Menschen mit Behinderungen Kinder und Jugendliche, die langfristige körperliche, seelische, geistige Beeinträchtigungen oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können (KMK, 2011).

Beide Begriffe sind im Wesentlichen am Faktum „Teilhabe“ orientiert, sagen aber noch wenig über den tatsächlichen Bedarf an zusätzlicher *pädagogischer* Förderung aus. Sie umfassen für den schulischen Bereich Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen sowohl *ohne* als auch *mit* Bedarf an speziellen pädagogischen Fördermaßnahmen. Vielmehr rücken sie zunächst das *Risiko* in den Blick, durch eine Behinderung an einer gleichberechtigten Teilhabe gehindert zu werden.

Eine Behinderung im Sinne von „behindert-werden“ (an Teilhabe) ist demnach keine zwingende Folge einer „Schädigung“ (etwa einer körperlichen Funktion o.a.), sondern ergibt sich immer aus der Wechselwirkung von Zustand des Individuums (im Sinne von Funktionsfähigkeit) und umwelt- und personenbezogenen Kontextfaktoren. Diesem bio-psycho-sozialen Modell folgt auch die WHO (2002). In diesem Sinne stellt die Schule einen „Kontextfaktor“ dar, der im Rahmen dieses Wechselwirkungsprozesses Einfluss darauf nimmt, inwieweit eine „Schädigung“ (resultierend aus körperlichen oder aber auch in etwa soziokulturellen Beeinträchtigungen) zu einer Behinderung wird.

Ergänzend dazu ist ein Verständnis von Behinderung, das die Bedeutung der Behinderung „für den Bildungs- und Lebensweg der Betroffenen ... vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen in den Vordergrund rückt“ (KMK, 1994). Einem solchen Verständnis folgt der Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf“. Sonderpädagogischer Förderbedarf „ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so weit beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können (KMK 1994).

Dieser Begriff berücksichtigt, dass nicht jede Beeinträchtigung / Schädigung / Entwicklungsverzögerung zu einer Behinderung (der schulischen Leistungsfähigkeit) führen muss, dass aber aus einer Schädigung/Beeinträchtigung ein erhöhtes Risiko dazu resultieren kann. Die Schule hat, als Kontextfaktor und damit Bestandteil des o. g. Wechselwirkungsprozesses, Einfluss darauf. In diesem Sinne rückt dieses Verständnis auch die Möglichkeit in den Blick, dass eine Behinderung (im Kontext Schule) durch sonderpädagogische Förderung vermeidbar ist. Damit öffnet sich der Raum für den Gedanken der Prävention von Lernschwierigkeiten.

Die KMK beschreibt zudem spezifische inhaltliche Ausrichtungen (Förderschwerpunkte):

- das Lern- und Leistungsverhalten, insbesondere das schulische Lernen
- die Sprache, das Sprechen, das kommunikative Handeln,
- die emotionale und soziale Entwicklung, das Erleben und die Selbststeuerung

- die geistige Entwicklung
- die körperliche und motorische Entwicklung, das Umgehen
- das Hören, die auditive Wahrnehmung,
- das Sehen, die visuelle Wahrnehmung,
- die körperliche und seelische Verfassung.

Dieser Kategorisierung gegenüber steht die Tatsache, dass sich Schwierigkeiten im schulischen Lernen in Umfang (von partiell-bereichsspezifisch bis generell-umfassend allgemein) und Dauer (von vorübergehend bis überdauernd) unterscheiden können. Beide Dimensionen erlauben keine hinreichende Abgrenzung, es handelt sich vielmehr um ein Kontinuum zwischen andauernd und temporär, zwischen partiell und bereichsübergreifend. Außerdem wird davon ausgegangen, dass kategoriale Grenzsetzungen im Sinne von Störungsbildern mehr oder minder willkürlich festgesetzt sind, auch hier sind klare Abgrenzungen kaum möglich.

Ein enger Begriff von Behinderung umschreibe demnach eine dauerhafte körperliche, psychisch/seelische/emotionale und/oder soziale Beeinträchtigung, die die Teilhabe an der Gesellschaft einschränkt bzw. beeinträchtigt.

In einem bildungsrelevanten Sinne könnte Behinderung folgendermaßen umschrieben sein: ... jedwede dauerhafte oder temporäre körperliche, psychische/seelische/emotionale und/oder soziale Beeinträchtigung(en), die das Risiko in sich birgt (bergen), die Teilhabe an Bildung (auch im Sinne von Bildungschancen) zu beschränken und deshalb die individuellen Bildungsbiographien nachhaltig negativ beeinflussen.

Bildungsrelevante Formen von „Behinderung“ ...

Relevant sind alle Formen von Behinderung(en), die (siehe oben) das Risiko in sich bergen, die Teilhabe an Bildung (auch im Sinne von Bildungschancen) zu beschränken und deshalb die individuellen Bildungsbiographien nachhaltig negativ beeinflussen.

Betrachtet man diesen Aspekt unter quantitativen Gesichtspunkten, stellt sich die Lage folgendermaßen dar:

43,7 Prozent auf den Förderschwerpunkt Lernen

16,0 Prozent lernen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

11,5 Prozent im Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

10,6 Prozent im Schwerpunkt Sprache

6,5 Prozent im Schwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung,

3,1 Prozent im Schwerpunkt Hören

1,5 Prozent im Schwerpunkt Sehen

2,1 Prozent im Förderschwerpunkt Kranke sowie

5,0 Prozent lernen in Förderschwerpunkte übergreifenden Arrangements (Klemm, 2010).

Gegenwärtige Entwicklungen sowie zentrale Herausforderungen im Bereich Schule...

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2009) haben Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland einen Rechtsanspruch darauf, gemeinsam mit Kindern ohne Förderbedarf unterrichtet zu werden. Diese Zielvorgabe dürfte die derzeit größte Herausforderung an das deutsche Bildungssystem sein. Vor diesem Hintergrund arbeiten momentan alle Bundesländer, orientiert an der Zielsetzung „Inklusion“, an der Weiterentwicklung ihres Bildungssystems. Die Ausgangslage ist

dabei für alle Bundesländer in ihren wesentlichen Aspekten gleich: Die schulische Förderung für Kinder/Jugendliche mit Behinderungen ist in Deutschland außerordentlich stark ausdifferenziert. So entsprechen den o. g. Förderschwerpunkten eigene Schulformen (siehe KMK). Der sonderpädagogische Förderbedarf wird gegenwärtig entweder über die Beschulung in einer Förderschule oder über einen schülerbezogenen zusätzlichen Unterrichtsbedarf bei gemeinsamem Unterricht (GU) gewährleistet.

Die Ratifizierung der UN-Konvention führt nunmehr in allen Bundesländern zu einer Analyse der gegenwärtigen Situation und zu einer mehr oder weniger kritischen Überprüfung der bisherigen Praxis sonderpädagogischer Förderung.

Klemm (2010) legt eine ausführliche bundesweite Analyse zum Stand der inklusiven Beschulung vor. Demnach wird die große Mehrheit der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland in Förderschulen unterrichtet (Exklusion). Sowohl die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf als auch die Quoten der inklusiv unterrichteten Kinder/Jugendlichen unterscheiden sich zwischen den Bundesländern erheblich. Bei letzteren zeigt sich eine Spanne von 4,5% (in Rheinland-Pfalz) bis 11,7 % (Mecklenburg-Vorpommern). Eine ebenso große Spannweite zeigt sich bei den Inklusions- bzw. Exklusionsquoten (siehe Tabelle 1). Ebenso unterschiedlich weit fortgeschritten ist die inklusive Beschulung hinsichtlich der Bildungsbiographie von Kindern: Während (bundesweit) im Bereich der Kindertageseinrichtungen ein Inklusionsanteil von über 60 Prozent erreicht wird, werden in der Grundschule rund 34 Prozent, in der Sekundarstufe I nur noch 15 Prozent der Kinder mit Förderbedarf gemeinsam unterrichtet (Klemm, 2010).

Land	Schüler mit besonderem Förderbedarf absolut	Förderquote* (in Prozent)	Exklusionsquote (in Prozent)	Inklusionsquote (in Prozent)	Exklusionsanteile (in Prozent)	Inklusionsanteile (in Prozent)
Baden-Württemberg	72.872	6,4	4,7	1,7	74,0	26,0
Bayern	70.528	5,5	4,6	0,9	83,9	16,1
Berlin	20.082	7,1	4,4	2,8	61,2	38,8
Brandenburg	15.774	8,5	5,4	3,1	63,6	36,4
Bremen	4.500	7,5	4,6	2,9	61,0	39,0
Hamburg	8.291	5,7	4,9	0,8	85,5	14,5
Hessen	29.130	4,8	4,3	0,5	89,0	11,0
Mecklenburg-Vorpommern	13.275	11,7	9,2	2,5	78,3	21,7
Niedersachsen	39.540	4,7	4,4	0,3	93,4	6,6
Nordrhein-Westfalen	116.162	6,0	5,2	0,7	87,6	12,4
Rheinland-Pfalz	19.085	4,5	3,8	0,8	83,1	16,9
Saarland	5.609	6,2	4,2	1,9	68,8	31,2
Sachsen	22.574	8,3	6,9	1,4	83,6	16,4
Sachsen-Anhalt	15.142	9,6	8,7	0,8	91,4	8,6
Schleswig-Holstein	16.095	5,4	3,1	2,2	58,1	41,9
Thüringen	13.756	9,0	7,5	1,5	83,1	16,9
Deutschland	482.415	6,0	4,9	1,1	81,6	18,4

Nicht neu, aber im Kontext der Reform des Bildungswesens in Richtung Inklusion von tragender Bedeutung, ist die Erkenntnis, dass der Anstieg der Beschulung im GU nicht zu einem Absinken der Förderschulbesuchsquote geführt hat. Das heißt: ein prozentualer Anstieg der Förderung im Rahmen der einen Förderart hat kein entsprechendes Absinken der anderen zur Folge. Der Anteil der Kinder, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, stieg vielmehr stetig. Aus diesen Befunden ergeben sich m. E. folgende zentrale Herausforderungen für die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems sowie einer Förderung für Kinder mit Förderbedarfen.

1) Die Zuweisung an Schulen, die Kinder mit besonderem Förderbedarf betreuen, ist derzeit deutschlandweit an die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gekoppelt. Die Diagnose wird damit zur zentralen Einflussgröße zur Vergabe von Mitteln für Förderung. Für

Förderschulen bewirkt dieses Verfahren zudem, dass eine Mindestzahl von Schülerinnen und Schüler für die Bildung von Klassen „gefunden“ werden muss, damit Förderschulen oder Förderklassen weiter betrieben werden können. Auch für den gemeinsamen Unterricht müssen jeweils mehrere Schülerinnen und Schüler mit entsprechendem Förderbedarf „gefunden“ werden, damit die Zuweisung von Lehrerstunden die Fördermaßnahme sinnvoll ermöglicht. Die Folge dieses Verfahrens: In den letzten 20 Jahren stiegen die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie der Bedarf für zusätzliche Unterrichtsstunden zur individuellen Förderung (selbst bei rückläufigen Schülerzahlen wie in M-V) konstant. Die gegenwärtige Praxis der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie der Zuweisung von Mitteln für eben jenen ist zu reformieren. Eine Möglichkeit ist eine budgetierte Zuweisung an Schulen. Dieser Ansatz böte für Schulen auch mehr Flexibilität im Einsatz der Mittel (z. B. Dauer der Förderung).

2) Die Tatsache, dass sich die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf zwischen den Bundesländern eklatant unterscheiden, verweist auf die gegenwärtige Praxis der Diagnostik. Die Diagnose sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt ganz augenscheinlich nicht auf der Basis vergleichbarer Kriterien und Verfahren. Unterschiede ergeben sich nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern sind bis auf die Ebene einzelner Schulamtsbereiche (exemplarisch hierfür M-V) zu beobachten. Es ist unverzichtbar, dass die diagnostischen Verfahren aneinander angeglichen werden. Dazu bedarf es in allererster Linie einer verbesserten Abstimmung von Kriterien und Verfahren (siehe auch Klemm, 2010).

Die frühkindliche Bildung stellt ein wichtiges Fundament für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sowie für das erfolgreiche spätere schulische Lernen dar. Kinder, die bereits im Vorschulalter auffällig werden, tragen ein erhöhtes Risiko für eine ungünstige Schulkarriere. Verschiedene Studien zeigen, dass etwa 12 % bis 15 % aller Kinder deutliche Probleme bei der kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozial-emotionalen Entwicklung aufweisen und bereits vor Schulbeginn besonderer entwicklungsfördernder Hilfen bedürfen (vgl. Koch, Hartke und Blumenthal, 2010). Die pädagogische Förderung in Kindertagesstätten muss daher ausgebaut und mit qualifizierten diagnostischen Instrumenten zum frühen Erkennen von Risiken unterstützt werden:

3) Die alltagsintegrierte Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse sollte ein selbstverständliches Merkmal guter pädagogischer Praxis sein und ist nicht zu verwechseln mit der objektiven Erkennung von Entwicklungsproblemen oder gar einer diagnostischen Abklärung. Es ist daher empfehlenswert, dass die alltagsintegrierte Beobachtung und regelmäßige Dokumentation von Entwicklungsverläufen verbindlich durch ein standardisiertes und normiertes Screening-Verfahren ergänzt wird.¹

Dieses Verfahren soll in regelmäßigen Abständen den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder objektiviert überprüfen und somit dafür sorgen, dass Entwicklungsprobleme bzw. 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. Vorgeschlagen wird ein dreistufiges Vorgehen (vgl. Expertenkommission M-V, 2012):

a) Kontinuierliche prozessbegleitende Beobachtung und Dokumentation durch die Fachkraft (Portfolioarbeit). Selbstverständlich für den Alltag in der Kindertageseinrichtung und auch in

¹ Screeningverfahren sind auf bestimmte Kriterien ausgerichtete orientierende Siebttests. I. d. F. geht es um systematische Verfahren, die das Ziel haben, Kinder mit Förderbedarf in verschiedenen Entwicklungsbereichen zu identifizieren. Screeningverfahren ermöglichen eine frühe Angabe zur Wahrscheinlichkeit des Vorliegens von Risikofaktoren i. S. von „auffällig“ bzw. „nicht auffällig“, eine detaillierte diagnostische Abklärung ist mit Screeningverfahren dahingegen nicht möglich. In diesem Sinne können Screenings als Vorsorgeuntersuchung bezeichnet werden.

der Kindertagespflege. Regelmäßige Elterngespräche über den Stand der Entwicklung des Kindes sowie seiner optimalen Förderung.

Für jedes Kind ist ein Portfolio zu führen, in dem die Förderpläne und -maßnahmen sowie die Ergebnisse der Förderung zu hinterlegen sind.

- b) Mindestens jährlicher Einsatz eines Screeningverfahrens zur Erkennung von Problemen bzw. Risiken aber auch Begabungen. Basierend auf den Ergebnissen der Screeningverfahren werden Ziele der individuellen Förderung festgelegt und solche eingeleitet.² Selbstverständlich sind eine alltagsintegrierte Förderung sowie Elterngespräche und Beratung³. Wenn bei Kindern hierbei eine Auffälligkeit in Form einer Abweichung der festgestellten Kompetenz vom wünschenswerten Entwicklungsstand und damit ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, sind die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und die Tagespflegepersonen verpflichtet, für jedes Kind einen individuellen Förderplan mit geeigneten Förderinstrumenten, Zielen und Förderzeiträumen zu entwickeln. Dieser Förderplan dient gleichzeitig der Dokumentation und wird im Portfolio abgelegt. Nach Durchführung und Beendigung der gewählten Fördermaßnahmen – spätestens zum Zeitpunkt der jährlichen Diagnostik der Entwicklungsstände – sollte nachweisbar sein und erneut dokumentiert werden, inwieweit sich das zuvor beschriebene Entwicklungsdefizit verändert hat und wie die weitere individuelle Förderung anhand eines angepassten Förderplanes erfolgt.

Die Erhebung sollte in normale Alltagssituationen eingebunden sein und mindestens einmal jährlich erfolgen. Die erste Erhebung erfolgt spätestens drei Monate nach Eintritt des Kindes in die Kindertageseinrichtung. Die Ergebnisse des Screenings sind im Portfolio (siehe 1) festzuhalten. Das Portfolio ist jedem Kind und jedem Personensorgeberechtigten jederzeit zugänglich zu machen.

- c) 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.⁴ Sollte sich dabei, aufgrund gravierender Entwicklungsverzögerungen, die Notwendigkeit einer besonderen Förderung bestätigen, sind geeignete Institutionen (z. B. die Frühförderung) einzubeziehen.

Klemm (2010) weist darüber hinaus nach, dass der Anteil im Verlauf der Bildungsbiographie abnimmt: „In den Kindertageseinrichtungen werden 61,5 Prozent der Kinder mit besonderem Förderbedarf inklusiv gefördert, in den Grundschulen gilt dies noch für 33,6 Prozent und in den weiterführenden Schulen lernen nur noch 14,9 Prozent der Jugendlichen mit Förderbedarf in inklusiv arbeitenden Schulen“ (Klemm 2010, 27). Um inklusive Bildungsbiographien zu sichern, gibt es weitere zentrale Herausforderungen:

4) Die Schnittstelle zwischen Kita und Grundschule ist deutlich verbindlicher und effektiver zu gestalten (z. B. durch Kooperationsverträge). Die Bemühungen um eine frühe und gezielte Förderung könnten maßgeblich effektiviert werden, wenn die Folgeeinrichtungen sofort gezielt notwendige Fördermaßnahmen einleiten können. Daher sind, unter Einhaltung des Datenschutzes, die rechtlichen Bedingungen dafür zu schaffen, dass die in den Kindertageseinrichtungen erhobenen Entwicklungsbefunde den Schulen zur Verfügung gestellt werden können.

Es gilt an jeder Schule

² Ein Instrument zur Entwicklungsdokumentation muss zahlreichen Anforderungen genügen: Es muss zunächst einmal so gestaltet sein, dass die Anwendbarkeit durch das pädagogische Personal in den Kindertageseinrichtungen gewährleistet ist. Darüber hinaus muss das Verfahren generell eine transparente, vergleichbare Dokumentation der Entwicklungsprozesse ermöglichen und valide Kenngrößen liefern, die eine konkrete Entscheidung über eine notwendige individuelle Förderung des jeweiligen Kindes zulassen. Empfehlenswert ist aus diesen Gründen die Anwendung eines standardisierten, normierten Verfahrens, da nur durch ein solches die notwendige Objektivität gewährleistet ist!

³ In den weiteren Ausführungen wird ausschließlich auf die Interventionen bei Problemen bzw. Risiken näher eingegangen, wobei bei Hochbegabungen ähnlich oder analog zu verfahren ist.

⁴ Diese Diagnostik kann nur von dazu berechtigten Personen (Sonderpäd., Psychologen...) durchgeführt werden, solange sie nicht fest in der Ausbildungsstruktur der Erzieherinnen verankert ist.

- eine inklusionsorientierte Gesamtatmosphäre zu schaffen und
- inklusionsorientierte Elemente im Schulprogramm wie
 - schulische Prävention,
 - inklusionsförderlicher Unterricht,
 - Beratung,
 - Diagnostik

qualitativ hochwertig zu gestalten.

Grundschule

Aufgrund der fundamentalen Bedeutung der Lerninhalte der *Grundschule* für das schulische Lernen insgesamt, gilt es hier, präventive Elemente der Schulpädagogik besonders zu betonen. Ein möglichst hohes Maß an professioneller Kompetenz im Hinblick auf Früherkennung möglicher Störungen und Frühförderung ist zu realisieren. Haupthilfsmittel sollten hierbei unterrichtsintegrierte evidenzbasierte Förderung, additiver spezifisch wirksamer Förderunterricht und sonderpädagogisch-therapeutische Hilfen sein. Die auf mehreren Ebenen angelegte Förderung (zunehmende Intensität und Spezifik mit zunehmender Förderebene für im Umfang geringer werdende Schülergruppen) sollte in Hinblick auf ihre Wirksamkeit regelmäßig überprüft werden. Eine Kooperation zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule mit dem Ziel der Fortsetzung bewährter inklusionsförderlicher Maßnahmen ist anzustreben. Neben der angesprochenen spezifischen professionellen Sicherstellung präventiver und integrativer Förderung sind in der Grundschulpädagogik gerade die Elemente zu betonen, die zu einer sozialen Integration der Kinder in inklusiven Klassen beitragen (Expertenkommission M-V, 2012).

Regionale Schule

Inklusion in der Regionalen Schule trifft auf verschiedene Barrieren. Innerhalb eines Fachlehrersystems ist die Gestaltung einer inklusionsförderlichen schulischen Gesamtatmosphäre und eines Unterstützungssystems für Schüler mit Förderbedarf schwieriger als in der Grundschule. So verlangt beispielsweise die Prävention von bzw. der Umgang mit emotional sozialen Entwicklungsstörungen eine Konkretion der inklusionsförderlichen Gesamtatmosphäre mit klaren Regeln und Vereinbarungen sowie einen kontinuierlichen Kontakt zwischen Lehrern und Schülern. Unterrichtsintegrierte Förderung bedarf einer differenzierten Kenntnis der Lernausgangslage von Schülern mit Förderbedarf, der Individualisierung von Lernzielen, unterrichtlichen Aufgabenstellungen und Hilfen sowie zeitliche und organisatorische, auf einzelne Schüler oder auf Schülergruppen bezogene Regelungen. Innerhalb einer nach dem Fachlehrerprinzip gestalteten Schule unterrichten Fachlehrer je nach eigener Fächerkombination in etwa 6 bis 12 Klassen, also 120 bis 240 Schüler, von denen vermutlich zumindest 12 bis 24 Schüler individuelle Hilfen im Unterricht benötigen. Günstig für die Erhöhung der Kenntnisse von Lehrern über Lernausgangslagen ihrer Schüler und individualisierte Fördermöglichkeiten in der Regionalen Schule ist die

- Eingrenzung des Fachlehrerprinzips und die Stärkung des Klassenlehrerprinzips,
- die Zuordnung von Lehrkräften zu Klassen über mehrere Schuljahre,
- die Kooperation von Lehrerteams zu bestimmten Klassenstufen (z. B. Teamarbeit bezogen auf die Klassenstufen 5 bis 7 sowie 8 bis 10).

Lehrkräfte der Regionalen Schulen sollten für eine überschaubare Anzahl von Schülern Verantwortung übernehmen, die Entwicklung ihrer Schüler kontinuierlich beobachten und auf Fehlanpassungen zeitnah reagieren. Für die ersten Klassenstufen der Sekundarstufe I sollten bewährte Formen der Prävention und Integration der Grundschule (s. o.) fortgeführt werden. Hierbei sind unterrichtsintegrierte Hilfen (Binnendifferenzierung), professionelle Klassenführung, soziale Aspekte von Schule und Unterricht sowie regelmäßige Lernfortschrittsdokumentationen besonders relevant. Die kinderfreundliche Atmosphäre der Grundschule sollte sich in einer kinder- und jugendlichenfreundlichen Atmosphäre in der Regionalschule fortsetzen. Genauso wie die Grundschule sich um die Fortsetzung bewährter inklusionsförderlicher Hilfen in der Sekundarstufe bemühen sollte, sollte die weiterführende Schule die Informationen der Grundschule annehmen und bewährte Formen inklusiver Förderung fortsetzen. Gesetzliche Regelungen zur Weitergabe personenbezogener Daten sind in Hinblick auf ihre Passung mit inklusionsförderli-

chen Arbeitsweisen zu überprüfen und ggf. zu überarbeiten (vgl. Expertenkommission M-V, 2012).

Eine zentrale Aufgabe der letzten Schuljahre der Regionalen Schule ist die Unterstützung von Schülern bei ihrer Berufswahl bzw. die berufliche Eingliederung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Hierfür sind inklusionsorientierte Konzepte zu erarbeiten bzw. soweit vorhanden zu nutzen. Gute Erfahrungen im Hinblick auf eine Erhöhung der Motivation für schulisches und berufsbezogenes Lernen wurden in Projekten gemacht, in denen ein die Berufswahl unterstützender und auf Erwerbstätigkeiten vorbereitender sowie die allgemeine Lebensbewältigung als junger Erwachsener fördernder Unterricht mit Praktika in Betrieben verbunden wurde. Die beispielsweise im Projekt „Produktives Lernen“ gemachten Erfahrungen sollten sorgfältig analysiert und bei der Konzeption der abschließenden Schuljahre in der Regionalschule berücksichtigt werden. Günstig erscheint auch hier ein ausgewogenes Verhältnis von allgemeinbildenden und berufshin führenden Inhalten, um den Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten in Hinblick auf sich an die Regionale Schule anschließende Bildungs- und Ausbildungsgänge zu eröffnen. Gegenwärtig auf Bundes- und EU-Ebene stattfindende Modellversuche zur inklusiven beruflichen und sozialen Eingliederung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind bei der Auswertung regionaler Projekte zu berücksichtigen (vgl. Expertenkommission M-V, 2012).

Gymnasium

Das Gymnasium steht im Hinblick auf die Gestaltung einer inklusiven schulischen Gesamtmosphäre und unterrichtsintegrierter Förderung vor ähnlichen Herausforderungen wie die Regionale Schule (s. o.). Auch hier gilt es, das Fachlehrerprinzip gemäßigt anzuwenden, das Klassenlehrerprinzip zu stärken, die zeitliche Kontinuität von Lehrer-Schüler-Kontakten zu intensivieren und kooperierende Lehrerteams, bezogen auf die Unter-, Mittel- und Oberstufe, zu schaffen. Die Kenntnis der Lernausgangslage von Schülern und die zeitliche Dauer und Qualität von Lehrer-Schüler-Interaktionen ist zu steigern. Eine besondere Herausforderung stellen temporär auftretende emotionale soziale Entwicklungsprobleme bei Schülern und die Förderung von Schülern mit umschriebenen Lernstörungen (Lese-Rechtschreibstörungen, Rechenstörung und Aufmerksamkeitsstörungen) dar. So sollten die kooperierenden Lehrerteams der Unter-, Mittel- und Oberstufe Kompetenzen im Hinblick auf eine zielgruppenspezifische unterrichtsintegrierte Förderung erwerben, zudem sollten die Teams mit Fachdiensten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen zusammenarbeiten (vgl. Expertenkommission M-V, 2012).

5) Eine große Herausforderung ist die individuelle Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler an den allgemeinen Schulen des Sekundarbereiches. Bestehende Unsicherheiten beziehen sich hier insbesondere auf die zunehmende Spezialisierung in Unterrichtsfächern und Leistungsgruppen, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und, ähnlich wie an Grundschulen, die Zensurierung bzw. Bewertung im zieldifferenten Unterricht.

Ein großes Problem besteht darin, dass es noch zu wenige empirische Befunde darüber gibt, welche Arten von Förderung bei welchen Zielgruppen wie wirkt.⁵ Ebenso wenig weiß man über die unterschiedliche Wirksamkeit von inklusivem und separierendem Unterricht in den einzelnen Förderschwerpunkten.

6) Die universitäre Forschung sollte sich in Zukunft auf die Evaluation von Förderkonzepten sowie auf vergleichende Untersuchungen zu unterschiedlichen Unterrichtsformen fokussieren.

Qualitätsentwicklung im Bildungssystem sowie insbesondere weitreichende Innovationen müs-

⁵ Eine gute und gleichzeitig die einzige derzeit erhältliche Zusammenfassung bieten Ellinger, S. & Fingerle, M. (2008). Evidenzbasierte Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.

sen mit einer hochwertigen Qualifikation des beteiligten Personals der Weiterentwicklung der Lehrerbildung sowie mit dessen kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung verbunden sein.

Aus-, Fort- und Weiterbildung muss Pädagogen dazu befähigen, eine inklusive vorschulische und schulische Bildung und Erziehung zu realisieren, d. h. auf individuelle Lern- und Unterstützungsbedürfnisse aller Kinder, auch derjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, einzugehen. Durch eine adäquate didaktisch-methodische Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und Bildungsangeboten sowie der Kooperation von Lehrkräften der allgemeinen Schulen, Sonderpädagogen und weiterem pädagogischen Personal sollen alle Kinder effektiv bei der Entwicklung von Kompetenzen unterstützt werden. Fort- und Weiterbildungen zielen auf eine Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit in inklusiven Schulen und Kindertagesstätten sowie Horten ab.

Auch in diesem Bereich steht das Bildungssystem vor zahlreichen Herausforderungen:

7) Sowohl für den Unterricht an den Förderschulen sowie im Gemeinsamen Unterricht als auch für die inklusive Arbeit an den allgemeinen Schulen stehen flächendeckend zu wenig qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung. Die in (Aus-) Fort- und Weiterbildungen zu vermittelnden Aspekte müssen sich auf folgende wesentliche Inhalte beziehen:

- das differenzierte Sehen und Verstehen von Kompetenzentwicklung und von Lern- und Entwicklungsstörungen sowie das Erfassen von Lernvoraussetzungen für schulisches Lernen und die Früherkennung von Entwicklungsproblemen,
- inklusionsförderliche Schulprogrammentwicklung, schulische Gesamtatmosphäre sowie Schulkultur und Vernetzung schulischer und außerschulischer Hilfen, Gestaltung von Unterstützungssystemen,
- Kooperative Beratung und Teambesprechungen, kooperative Förderplanung,
- Lernfortschritts- und Entwicklungsdokumentation und diagnostikbasierte Indikation von Förderung,
- kompetenzorientierte Rückmeldungen zur Leistungs- und Kompetenzentwicklung, Zensierung und Zeugniserstellung in der inklusiven Schule,
- spezifische Förderung bei Lern- und Entwicklungsproblemen
- unterrichtsintegrierte Förderung – Binnendifferenzierung

Nicht zuletzt besteht eine der größten Herausforderungen im Rahmen der Reform darin, dass Lehrkräfte allgemeiner Schulen nicht immer eine positive Einstellung gegenüber Kindern mit Behinderungen haben, insbesondere gilt dies für Kinder mit massiven Verhaltensauffälligkeiten. Zudem besteht nicht immer in ausreichendem Maße die Bereitschaft, den Unterricht an die individuellen Bedürfnisse dieser Kinder anzupassen. Dass „diese“ Kinder nunmehr an „normalen“ Schulen von „normalen“ Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden sollen, die eigentlich „nur“ für „normale“ Schüler ausgebildet sind, ist ein Lernprozess, dessen Geschwindigkeit nicht überschätzt werden sollte. Ein „Menschenbild“ ändert sich nicht durch politische Proklamation.

8) Zu vermitteln sind ebenso die Grundlagen inklusiver Pädagogik: Selbstverständnis, Kinderrechte, Menschenbilder, Rechte von Menschen mit Behinderungen, Forschungsstände über Inklusion, Modelle präventiver und integrativer Pädagogik...

Wie kann eine erfolgreiche, integrative Beschulung aller Schüler, unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Entwicklungsrisiken, ermöglicht werden?

Vorrangig muss es Ziel sein, die Unterrichtsqualität und die Qualität der Förderung in der allgemeinen Schule so zu steigern, dass Kinder mit Lernproblemen möglichst adäquat und lange an Regelschulen gefördert werden.

In der Sonderpädagogik werden derzeit verstärkt präventive Konzepte diskutiert die darauf zielen, das schulische Scheitern von Schülern und die Entstehung von Lern-, Sprach- und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen zu verhindern (Kretschmann, 2000; Hartmann, 2008).

Eine erfolgreiche schulische Prävention stellt eine erhebliche Herausforderung für die allgemeine Schule dar. Damit sie gelingt, sollten Erkenntnisse der Präventionsforschung (Hartke, Koch & Diehl, 2010) bei der Gestaltung des innerschulischen Unterstützungssystems genutzt werden. Hiernach sind bei der Gestaltung präventiver Hilfen u. a. folgende Aspekte zu berücksichtigen.

- *Evidenzbasierte Förderung*: Die verwendeten Förderungsmaßnahmen entsprechen empirisch ermittelten wissenschaftlichen Erkenntnissen, im besten Fall wurden sie in mehreren kontrollierten Studien evaluiert und als wirksam beurteilt. Die Förderung sollte zumindest auf einer empirisch bewährten Theorie basieren.

- *Mehrebenenprävention*: Die Förderung richtet sich an alle Kinder einer Klasse inkl. gefährdeter Kinder sowie Kinder mit bereits bestehendem Förderbedarf. Auf den Förderebenen findet eine zielgruppenspezifische Förderung mit evidenzbasierten Methoden statt.

- *Lernfortschrittsdokumentation*: Die Schulleistungen und der Entwicklungsstand aller Kinder sollen in regelmäßigen Abständen objektiv, reliabel und valide erfasst werden. Dies dient einer präzisen und fairen Leistungsbeurteilung sowie der Erfassung der individuellen Entwicklung, des Lernverlaufs bzw. von Lernfortschritten. Bei ausbleibenden oder zu geringen Lern- bzw. Entwicklungsfortschritten wird der aktuell stattfindende Unterricht bzw. die gegenwärtige Förderung kritisch analysiert und verbessert.

- *Soziale Zugehörigkeit und Bindung*: Innerhalb der sozialen Beziehungen der Schüler wird ein hohes Maß an Kontinuität, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit angestrebt. Die Kinder sind in erster Linie Teil einer Klassengemeinschaft, das schulische Unterstützungssystem wird von Personen realisiert, die kontinuierlich bestimmten Klassen und Kindern zugeordnet sind. Die Anzahl der Bezugspersonen für Schüler mit Förderbedarf soll überschaubar bleiben, dies bezieht sich auch auf die Anzahl der Lehrkräfte einer Klasse. Klassen und sie unterstützende Hilfsysteme sollen eine „sozialen Halt gebende Gemeinschaft“ bilden.

- *Kooperative Beratung*: Innerhalb der inklusiven Schule ist eine Vielzahl an Entscheidungen zu treffen. Um dabei ein hohes Maß an Fachlichkeit zu erreichen sowie sämtliche vorhandenen Informationen und Sichtweisen zu nutzen, sollten weitreichende Entscheidungen, wie beispielsweise die Zuordnung von Schülern zu Fördermaßnahmen und die Inhalte von Förderplänen, von kooperierenden Teams beraten werden. Solche Teamberatungen sollen von einer Lehrperson mit Beratungskompetenz moderiert werden. Zudem sollten Pädagogen in der inklusiven Schule (sonder-)pädagogisch-psychologisch bei Erziehungsproblemen beraten werden.

Ein vieldiskutiertes Präventionskonzept ist das sog. RTI-Konzept (*Response to Intervention*). Es zielt darauf ab, den Lernerfolg der Kinder zu sichern, indem Lernlücken frühzeitig erkannt und mit Hilfe besonders bewährter Fördermaßnahmen geschlossen werden. Die Förderung erfolgt in Stufen, exemplarisch sei das Verfahren hier an 3 Stufen erläutert:

Auf der **Förderstufe 1** werden alle Kinder beschult. Die verwendeten Unterrichts- und Fördermaterialien sind in sich kompatibel und evidenzbasiert. Bei allen Kindern erfolgt zyklisch eine Lernfortschrittsmessung mittels curriculumbasierter Messungen mittels objektiver Verfahren (curriculum-based measurement – CBM).

Steigerung der Qualität des Unterrichts in der Grundschule durch alleinige Verwendung von bewährten Methoden und Materialien im Anfangsunterricht (evidence-based instruction) unter besonderer Berücksichtigung der Förderbedürfnisse aller Schüler – insbesondere der leistungsschwachen Schüler - sowie Verwendung von zur Dokumentation des Lernfortschritts.

Fallen Schüler im Unterrichtsverlauf durch unter-/überdurchschnittliche Leistungen auf, werden sie zusätzlich auf der **Förderstufe 2** gefördert. Die Förderung erfolgt mit evidenzbasierten (evidence-based intervention) Verfahren. Für Schüler, die trotz Teilnahme an einem bewährten Förderprogramm Lernrückstände aufweisen bzw. bei denen Lernfortschritte ausbleibenden, erfolgt eine zusätzliche Förderung auf **Stufe 3**. Hier wird das individuelle Lern- und Entwicklungsvermögen des Kindes diagnostiziert, die Ergebnisse (kooperativ) analysiert, und ein indi-

vidueller Förderplan erstellt. Das Kind erhält in Abhängigkeit vom festgestellten individuellen Förderbedarf eine mehrere Bereiche umfassende Einzel- oder Kleingruppenförderung.

Der präventive Charakter zeigt sich, indem Kinder eine über den Klassenunterricht hinausgehende Förderung erhalten, sobald sich erste valide Anzeichen für Entwicklungsstörungen/Schulschwierigkeiten zeigen. Es handelt sich gleichsam um eine schrittweise Optimierung der Förderung in der allgemeinen Schule. Zeigen die, durch ein Screening, Unterrichtsbeobachtungen oder einer formativen Evaluation ermittelten Ergebnisse, dass die Förderung auf der gegenwärtigen Stufe nicht ausreicht, erfolgt zusätzlich eine intensivere Förderung auf der nächsthöheren Stufe.

Vor dem Hintergrund weiterer Forschungsergebnisse (zusammenfassend dargestellt in Borchert, Hartke & Jogschies, 2008) liegt es nahe, bereits vor Schulbeginn Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs sowie frühe mathematische Kompetenzen zu fördern. Es erscheint demzufolge zielführend, das US-amerikanische Stufenmodell um ein vorschulisches Element zu erweitern. Um ein solches präventives Modell zu implementieren, müssen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte durchgeführt werden, in denen diese sowohl mit dem Modell der gestuften präventiven Förderung vertraut gemacht als auch im Umgang mit den entsprechenden Materialien geschult werden.

Situation im internationalen Vergleich...

International zeigt sich bezüglich der inklusiven Bildung ein heterogenes Bild: Staaten wie die USA, Neuseeland, Kanada oder Australien unterrichten Kinder mit Behinderungen schon seit Jahrzehnten inklusiv an Regelschulen (für die USA vgl. Powell 2011). Auch zahlreiche europäische Staaten setzen seit etwa 40 Jahren auf Inklusion. In 17 von 30 europäischen Ländern liegt der Inklusionsanteil 2010 schon über 75 %, dazu gehören Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Island, Italien, Litauen, Malta, Norwegen, Portugal, Slowenien, Spanien, Schweden, UK-Schottland, UK-Wales, Ungarn, Zypern. In Europa setzt nur Belgien noch stärker auf die Sonderbeschulung behinderter Kinder als Deutschland. Dass gerade PISA-Spitzenreiter wie Finnland, Kanada oder Neuseeland in der Regel Vorreiter im Bereich Inklusion sind, verweist darauf, dass Inklusion keinesfalls eine (schul)leistungsfeindliche Maßnahme ist (European Agency, 2010; Klemm & Preuss-Lausitz, 2011).⁶ Die amtliche Statistik über die Inklusionsanteile sagt allerdings nichts über die damit verbundene zusätzliche individuelle oder systemische personelle oder materielle Unterstützung aus.

Im Bereich der empirischen Forschung über die unterschiedliche Wirksamkeit von inklusivem und separierendem Unterricht in den einzelnen Förderschwerpunkten sowie zur Evaluation von Förderkonzepten hat Deutschland im internationalen Vergleich erheblichen Nachholbedarf. Die deutsche Integrationsforschung ist eher von weltanschaulichen Positionierungen als durch eine wissenschaftlich-empirische Basis getragen. Eine den methodischen Standards entsprechende Forschung hat es viele Jahre nicht gegeben. Dies scheint sich in letzter Zeit jedoch erfreulicherweise zu ändern.

Literatur

⁶ Ein Länder-Vergleich der Inklusionsanteile ist allerdings nicht unproblematisch. Grund dafür ist, dass die Gruppe der Schüler/innen mit besonderem (sonderpädagogischem) Förderbedarf (students with special educational needs, SEN) in den einzelnen Ländern unterschiedlich definiert ist. So werden Kinder, die in Deutschland als Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“ oder Kinder mit Problemen in der „emotionalen und sozialen Entwicklung“ gelten, in mehreren Staaten allgemein schulpädagogisch gefördert und fallen damit aus der Statistik der „students with SEN“ heraus.

Bleidick, U. (2006). Behinderung. In: Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.) (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Genf.

Ellinger, S. & Fingerle, M. (2008), Evidenzbasierte Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.

European Agency. Special Needs Education. (2010).Country Data 2008. Odense/Brüssel 2009. Verfügbar unter www.european-agency.org/country-information [Zugriff am 22.10.2012].

Expertenkommission M-V (2012). 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". Schwerin. Verfügbar unter: http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/_Service/Publikationen/index.jsp?&publikid=5862 [Zugriff am 02.09.2013].

Hartke, B. (2005). Schulische Prävention - welche Maßnahmen haben sich bewährt? In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte, Forschung, Praxis (S. 11-37). Stuttgart: Kohlhammer.

Hartke, B. & Koch, K. (2008). Qualitätsstandards von Prävention und Präventionsforschung. In J. Borchert, B. Hartke & P. Jogschies (Hrsg.), Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher (S. 37-56). Stuttgart: Kohlhammer.

Hartke, B., Koch K. & Diehl, K. (Hrsg.) (2010). Schulische Förderung in der schulischen Eingangsstufe. Stuttgart: Kohlhammer.

Hartke, B., Koch, K. & Blumenthal, Y. (2010). Wie effektiv sind Diagnoseförderklassen? Zur Wirksamkeit des Unterrichts mit schulisch gefährdeten Kindern in Grundschulklassen und in Diagnoseförderklassen (DFK) – Ergebnisse der Mecklenburger Längsschnittstudie. Bericht zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts „Primarstufe“ – Teil II. Universität Rostock. Verfügbar unter http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/2_dfk_bericht.pdf [Zugriff am 29.09.2012].

Hartmann, E. (2008). Konzeption und Diagnostik von schriftsprachlichen Lernstörungen im Responsiveness-to-Intervention-Modell. Eine kritische Würdigung. Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 77, 123-137.

Helmke, A. (2004). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule, (S. 71-176). Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3, Göttingen: Hogrefe.

Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch, K. Diehl (Hrsg.), Förderung in der schulischen Eingangsstufe (S. 255-279). Stuttgart: Kohlhammer.

Klemm, K. (2009). Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Klemm, K. (2010). Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Klemm, K. (2012). Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen und Berlin. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf [Zugriff am 21.10.2011].

KMK (2011). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung an Schulen Deutschlands (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994). Berlin. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [Zugriff am 11.11.2012].

KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Berlin. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [Zugriff am 11.11.2012].

Koch, K. (2008). Evidenzbasierte Förderung mathematischer Kompetenzen. In S. Ellinger & M. Fingerle (Hrsg.), Evidenzbasierte Förderung (85-108). Stuttgart: Kohlhammer.

Koch, K., Tresp, T. & Blumenthal, Y. (2012). Diagnoseförderklasse (DFK) oder Grundschule? Die Schullaufbahnen gefährdeter Schüler im Vergleich. Endbericht. Verfügbar unter http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/KOMPASS/Abschlussbericht_Mecklenburger_Laengsschnittstudie.pdf [Zugriff am 29.09.2012].

Kretschmann, R. (2000). Präventionsmodelle in der Schule. In J. Borchert (Hrsg.), Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie, (S. 325-340). Göttingen: Hogrefe.

Powell, J.W. (2011). Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and in Germany. London (Boulder): Paradigm Publishers.

Sozialgesetzbuch IX. Verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9/_2.html [Zugriff am 12.11.2012].

UNO Generalversammlung (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) vom 13.12.2006. Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO. Verfügbar unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html> [Zugriff am 31.08.2012].

Walter, J. (2002). "Einer flog übers Kuckucksnest" oder welche Interventionsformen erbringen im sonderpädagogischen Feld welche Effekte? Ergebnisse ausgewählter US-amerikanischer Meta- und Megaanalysen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 53(11), 442-450.

Walter, J. (2008). Adaptiver Unterricht erneut betrachtet. Über die Notwendigkeit systematischer formativer Evaluation von Lehr- und Lernprozessen und die daraus resultierende Diagnostik und Neudefinition von Lernstörungen nach dem RTI-Paradigma. Zeitschrift für Heilpädagogik, 6, 202-215.

Prof. Dr. Katja Koch

Universität Rostock
Philosophische Fakultät
Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Frühe Sonderpädagogische
Entwicklungsförderung – Kognitive Entwicklung
August-Bebel-Straße 28, 18055 Rostock
Fon +49(0)381 498-2673
E-Mail: katja.koch@uni-rostock.de