

Landkreis Vorpommern-Rügen, Carl-Heydemann-Ring 67, 18437 Stralsund

Per E-Mail:
kreistagsfraktion-bvr-fw@web.de

Kreistagsfraktion BVR/FW
Fraktionsvorsitzender
Herr Mathias Löttge
Hafenstraße 12
18356 Barth

Ihr Zeichen:
Ihre Nachricht vom:
Mein Zeichen: Anfrage/2023/011
Meine Nachricht vom:
Bitte beachten Sie unsere Postanschrift unten!

Fachdienst: Büro des Landrates und des Kreistages
Fachgebiet / Team: Kreistagsangelegenheiten
Auskunft erteilt:
Besucheranschrift: Carl-Heydemann-Ring 67
18437 Stralsund
119
Zimmer:
Telefon: 03831 357 1214
Fax: 03831 357-444100
E-Mail: Kreistagsbuero@lk-vr.de

Datum: 27. Februar 2023

Ihre Anfrage zur Inklusion im Landkreis Vorpommern-Rügen

Sehr geehrter Herr Fraktionsvorsitzender Löttge,
sehr geehrte Damen und Herren,

in vorbezeichneter Angelegenheit nehme ich Bezug auf die in der Anfrage gestellten Fragen und beantworte diese nachfolgend.

1. Gibt es eine Erhöhung der Anzahl der Schüler die einer solcher Förderung bedürfen?

Diese Informationen liegen dem zuständigen Fachgebiet „Schulverwaltung“ des Landkreises Vorpommern-Rügen nicht vor.

Auskunfts-fähige Daten, die sich auf die Förderbedarfe der beschulten Schülerinnen und Schüler beziehen, sind der Verwaltung des Landkreises im Schulinformations- und Planungssystem des Landes M-V nicht zugänglich.

2. Sind Schulen in unserem Landkreis Vorpommern-Rügen darauf genügend vorbereitet?

Im Jahr 2015 unterrichtete die Landesregierung M-V den Landtag M-V zur Strategie im Rahmen der Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020. Spätestens ab diesem Zeitpunkt sind Schulleitungen an der Erarbeitung einer schrittweisen Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern beteiligt. In diesem schrittweisen Prozess, der eine Entschleunigung bis zum Schuljahr 2027/28 erfahren hat, haben Schulleitungen die Möglichkeiten, zukünftige sonderpädagogische Förderungen in unterschiedlichen inklusiven Lerngruppen durchzuführen. Erforderliche Raumbedarfe waren mit den Schulträgern abzustimmen. Räumliche und sächliche Voraussetzungen sind und werden durch die Schulträger geschaffen.

Um den veränderten pädagogischen Anforderungen in einem inklusiven Bildungssystem gerecht zu werden, hat das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) M-V die Fortbildungsreihe „Auf dem Weg zur inklusiven Schule“ für Lehrkräfte aller Schularten entwickelt. Diese Fortbildungsmöglichkeit bietet die Erweiterung der didaktisch-methodischen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte. Informationen, in welchen Umfang die Fortbildungskurse durch Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen genutzt wurden und werden, liegen dem Landkreis Vorpommern-Rügen nicht vor. Für detaillierte Auskünfte wenden Sie sich bitte an die zuständige oder die oberste Schulbehörde.

3. Wie sind die Erfahrungen beim Rügener Inklusionsmodell (RIM) das seit Schuljahresbeginn 2010/2011 auf der Insel Rügen umgesetzt wird?

„Wissenschaftliche Studien haben bewiesen, dass Inklusion in der Schule funktionieren kann. Der Rügener Schulversuch hat gezeigt: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen mehr und Kinder ohne Förderbedarf lernen nicht weniger.“

(Zitat aus „Wegweiser Schulgesetz“, Seite 8, Broschüre die im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bildungsministerium M-V herausgegeben wird, Stand März 2020)

Des Weiteren erhielt der Landkreis Vorpommern-Rügen im Jahr 2021 den umfangreichen Forschungsbericht „Zum Leistungs- und Entwicklungsstand von 2010 eingeschulten Schülerinnen und Schülern auf Rügen und in Stralsund in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20“ der Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation und der Universität Greifswald, Institut für Erziehungswissenschaft.

Der vollständige Forschungsbericht liegt der Verwaltung des Landkreises vor. Das Fazit des Berichtes ist als Anlage beigefügt.

Mit freundlichen Grüßen



Dr. Stefan Kerth
Landrat



Bodo Hartke, Stefan Blumenthal,
Yvonne Blumenthal, Marcel Daum,
Anja Kehm, Yannick Weber & Kathrin Mahlau

Zum Leistungs- und Entwicklungsstand
von 2010 eingeschulerten Schüler*innen
auf Rügen und in Stralsund in den
Schuljahren 2018/19 und 2019/20

Fazit

5.2.3 Fazit, Schlussfolgerungen und Ausblick

Die einschneidenden Schulreformen pro Prävention und Inklusion auf der Insel Rügen führen auch nach neun Schulbesuchsjahren zu deutlichen Vorteilen für förderbedürftige Schüler*innen und zu keinerlei Nachteilen für nicht förderbedürftige Schüler*innen. Sowohl die deutlich geringere Wahrscheinlichkeit, gravierende schulische Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten zu entwickeln als auch die konsequente wohnortsnahe inklusive Förderung im Sinne der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen sind als Vorteile des RIM/der PISaR hervorzuheben. Rügener Schüler*innen *mit* Unterstützungsbedarf und ihre Eltern können davon ausgehen, dass in der Nähe ihres Wohnorts ein fachlich angemessenes, an die Bedürfnisse des Kindes bzw. der*des Jugendlichen anpassungsfähiges, zugängliches inklusives Beschulungsangebot vorzufinden ist. Rügener Schüler*innen *ohne* Unterstützungsbedarf erreichen gleich hohe Schulleistungen wie in der leistungsstarken Vergleichsregion Stralsund (Voß, Marten et al., 2016).

Mögliche elterliche Sorgen in Hinblick auf ein Absinken des Leistungsniveaus durch das RIM/die PISaR erweisen sich als nicht stichhaltig. Durch das RIM/die PISaR wird die allgemeine Leistungsfähigkeit des allgemeinen Schulsystems nicht gemindert, sondern durch ein leistungsfähiges, pädagogisch hochwertiges präventives und inklusives Fördersystem für benachteiligte, unterstützungsbedürftige Kinder und Jugendliche ergänzt. Diese auf Rügen ermittelten Ergebnisse werden durch bisherige Forschungsstände zur Wirksamkeit des RTI-Ansatzes und von Gemeinsamem Unterricht gestützt (vgl. Kapitel 0 des vorliegenden Berichts). Zieht man Ergebnisse zur beruflichen Eingliederung von segregativ und integrativ beschulten förderbedürftigen Schüler*innen bei einer Gesamteinschätzung heran, so sprechen diese für eine inklusive Beschulung in der Sekundarstufe I und damit für das Rügener Modell. Untersuchungen von Ginnold (2008) und Eckhart et al. (2011) zeigen, dass die Übergangswege im beruflichen Ausbildungsbereich von inklusiv beschulten Schüler*innen mit deutlichen Lernschwierigkeiten kürzer, ökonomischer und zielführender sind (weniger Übergangsmaßnahmen bzw. Zwischenlösungen, häufigere betriebliche Ausbildungen, besserer schulischer Status im Rahmen der Übergangsphase).

Das RIM und dessen Umsetzung in der PISaR belegen, dass eine präventive und inklusive Förderung an allgemeinen Schulen kompatibel zu den dort historisch gewachsenen und rechtlich abgesicherten

Strukturen und praktizierten pädagogischen Methoden sowie Bildungsstandards gestaltet werden kann. Die Erfolge des RIM/der PISA-R beruhen auf den Förderelementen

- Mehrebenenprävention,
- wissenschaftsbasierte Unterrichts- und Fördermaterialien,
- formative Evaluation von Unterricht und Förderung (Lernverlaufsdiagnostik),
- gezielte Arbeitsteilung zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen*innen,
- Teamarbeit

und deren systematischer Verbindung in der Praxis. Im Grundschulbereich tragen weitere fachlich bewährte und durch wissenschaftliche Fortbildungen eingeführte Elemente zum Erfolg der pädagogischen Arbeit bei:

- die Verwendung von diagnostischen Verfahren zur Früherkennung von Förderbedarf,
- die Implementation wissenschaftlich bewährter Methoden durch Fortbildungsreihen,
- eine systematische Lese- und Rechtschreibförderung mithilfe von Konzepten und Materialien, die wissenschaftlichen Erkenntnissen der Schriftspracherwerbsforschung entsprechen,
- ein kompetenzorientiertes Vermittlungskonzept für Mathematik, das Vorteile für alle und schulisch gefährdete Schüler*innen beinhaltet,
- eine systematische, unterrichts- und förderunterrichtsintegrierte Sprachförderung mithilfe von Konzepten und Materialien, die sich in der sprachheilpädagogischen Forschung bewährt haben,
- eine kognitions- und entwicklungspsychologisch orientierte Förderung emotional-sozialer Kompetenzen mit Elementen wie einem professionellen Classroom Management, einem sozial integrativen Lehrer*innenverhalten, sozialer Lernprogramme in der Klasse, gezielter Interventionen bei Verhaltensauffälligkeiten und gezielter Einzelfallhilfen durch Sonderpädagog*innen.

Das Zusammenwirken und die Qualität der Konzeptelemente wird durch die Arbeit der Lenkungsgruppe der PISA-R gesichert.

Der Vergleich der auf Rügen erzielten Ergebnisse mit internationalen Erkenntnissen über die Arbeit mit den Förderelementen Mehrebenenprävention und formative Evaluation von Unterricht und Förderung (Lernverlaufsdiagnostik), nebst dem Einsatz von wissenschaftsbasierten Unterrichts- und Fördermaterialien zeigt auf, dass sich die Erfolge der pädagogischen Arbeit auf Rügen vorwiegend auf die Förderung unterstützungsbedürftiger Schüler*innen beziehen. Eine allgemeine Verbesserung des Leistungsniveaus – erkennbar an deutlich gesteigerten Mittelwerten der Rügener Gesamtgruppe – wie beispielsweise in Studien in den USA, ist nicht zu beobachten.

Gründe hierfür liegen vermutlich in den bereits sehr hohen Standards innerhalb der schulischen Arbeit im deutschsprachigen Raum, in dem die Wissenschaftlichkeit der Lehrer*innenbildung und ausgereifte wissenschaftsbasierte Unterrichtsmaterialien seit langem Merkmale des Schulsystems sind. Deutliche Leistungssteigerungen an allgemeinen Schulen sind auf einem bereits bestehenden hohen Leistungsniveau schwierig zu erzielen. Gerade die Region Stralsund ist laut einer Auswertung der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten (VERA-Ergebnisse, vgl. Voß et al., 2015) eine traditionell schulisch leistungsstarke Region, mit eher besseren VERA-Ergebnissen als in der Region Rügen und anderen Regionen in M-V. Diese Überlegung wird durch eine Betrachtung sozioökonomischer Daten beider Regionen gestützt. Sowohl Eltern mit einem hohen Ausbildungsniveau als auch Eltern mit einem hohen Einkommen – beides Faktoren mit einem hohen positiven Einfluss auf Schulleistungen und Entwicklungsstände – kommen in Stralsund signifikant häufiger vor als auf Rügen. Auf Rügen dominieren Elterngruppen mit einem mittleren beruflichen Ausbildungsniveau und mittleren Einkommen die sozioökonomische Situation. Niedrige Ausbildungs- und Einkommensniveaus kommen in beiden Regionen gleich häufig vor (Voß et al., 2015, S. 30). Da die traditionelle Lösung für gravierende schulische Schwierigkeiten im deutschsprachigen Raum vor allem die Umschulung in Sonderklassen und Sonderschulen war (und ist), mangelt es an allgemeinen Schulen eher an qualitativ

hochwertigen wissenschaftsbasierten Unterrichts- und Fördermaterialien und deren fachlich angemessener Anwendung für Schüler*innen mit deutlichen Schulschwierigkeiten, als an wissenschaftsbasierten Materialien für den Unterricht mit allen Schüler*innen. Insofern ist ein besonderer Nutzen durch die wissenschaftlich basierte Auswahl an Diagnose- und Förderkonzepten und –materialien innerhalb des RIM/der PISA-R für förderbedürftige Schüler*innen fachlich nachvollziehbar. Das Förderelement formative Evaluation bzw. Lernverlaufsdiagnostik dient innerhalb der Rügener Schulen vor allem als angemessene Hilfe zur Förderebenenzuweisung bei besonderem Förderbedarf. Dessen besonderer Nutzen für förderbedürftige Schüler*innen ist also auch hoch wahrscheinlich, denn die Förderstruktur Mehrebenenprävention zielt ebenfalls auf Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf ab.

Jedoch muss angemerkt werden, dass nicht jede*r Schüler*in mit Bedarf an Unterstützung von den gebotenen Maßnahmen ausreichend profitiert (vgl. Abschnitt 3.3.1). Dies gilt für beide untersuchten Regionen. Häufig scheint die Förderung mathematischer Kompetenzen sowie im Bereich Lesen eine Herausforderung darzustellen. Diese Befunde müssen vor dem Hintergrund der Angaben der Lehrkräfte zu den vorherrschenden Förderstrukturen sowie deren Optimierungsmöglichkeiten gesehen werden. So berichten die Stralsunder Lehrkräfte, dass in den Bereichen Deutsch und Mathematik keine Förderungen angeboten wurden. Rügener Lehrkräfte trafen in vielen Fällen keine Aussagen zur Anzahl der Förderstunden durch Regelschullehrkräfte (Förderebene II) sowie Sonderpädagog*innen (Förderebene III), was darauf hindeutet, dass in diesen Fällen keine Förderung realisiert wurde. Die Befunde der Lehrkraftbefragung deuten für die Rügener Lehrkräfte zudem auf eine gesteigerte Herausforderung im Zusammenhang mit der Förderarbeit hin. Demnach werden Fördererfolge nur in 14.3 % der Fälle konkret benannt, für die weiteren Fälle fehlen Angaben, was zumindest als Zurückhaltung seitens der Lehrkräfte gedeutet werden kann. Die Vermutung erhärtet sich im Zusammenspiel mit der vergleichsweise hohen Anzahl von Nennungen Rügener Lehrkräfte, dass mehr Fachpersonal zur Unterstützung notwendig ist (vgl. Abschnitt 4.2.6). Interessant in diesem Kontext ist der vergleichende Blick auf die Angaben der Stralsunder Lehrkräfte. Diese geben in etwa 70 % der Fälle an, Fördererfolge erzielt zu haben. Vor dem Hintergrund der real erzielten Leistungen der Schüler*innen erscheint diese Einschätzung recht optimistisch gefärbt. So erzielen die aggregierte Gruppe von Schüler*innen mit verschiedenen Entwicklungsrisiken nach 9 bzw. 10 Schuljahren sowie die Schüler*innen mit Risiken in der Lernentwicklung bzw. in der emotional-sozialen Entwicklung eher unterdurchschnittliche Leistungen (vgl. Abschnitt 2.2.4). Diese verzerrte Einschätzung der schulischen Situation der Schüler*innen durch Stralsunder Lehrkräfte korrespondiert mit den Angaben aus der Lehrkraftbefragung, wonach keinerlei (Prozess-)Diagnostik zur Förderplanung in der Stralsunder Kohorte umgesetzt wurde, obgleich dies als Optimierungswunsch häufig benannt wurde (häufiger Wunsch nach Lernverlaufsdiagnosen und der Verbesserung der eigenen diagnostischen Kompetenz).

Ein Vergleich der Fördersysteme in der Grundschule versus desjenigen in der Sekundarstufe I innerhalb des RIM bzw. der PISA-R fällt zugunsten des Grundschulfördersystems aus. Die Befragungsergebnisse der Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 sprechen gegen eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber den Hauptintentionen der Zielvereinbarungen pro Inklusion – bzw. pro Aufbau eines schulischen Fördersystems in der Sekundarstufe I in Anlehnung an das Grundschulkonzept. Bereits in den Berichten zu der Entwicklung der förderbedürftigen Schüler*innen und deren Förderung in den Schuljahren fünf bis acht (Voß, Marten et al., 2016; Voß et al., 2017; Voß et al., 2018; Voß et al., 2019) wird deutlich, dass förderbedürftige Schüler*innen nicht in allen Schulen entsprechend ihrer Förderbedarfe gefördert wurden. Insbesondere in Hinblick auf eine mangelnde Versorgung der Förderebene II mit Förderstunden finden sich auch in den Befragungsergebnissen zur Förderung im neunten Schulbesuchsjahr mehrere Hinweise. Zudem ist festzuhalten, dass die mit Förderaufgaben betrauten Sekundarschullehrkräfte nicht gezielt auf diese Aufgaben vorbereitet wurden und evaluierte Förderkonzepte und Verfahren der Verlaufsdiagnostik für Fünft- bis Neuntklässler teilweise erst noch entwickelt werden müssen. Umso erfreulicher ist es, dass die förderbedürftigen Schüler*innen des RIM-Projektjahrganges insgesamt betrachtet ein respektables schulisches Leistungsniveau nach neun Schulbesuchsjahren erreicht haben – schlussendlich auch im Bereich der Rechtschreibung, was sich auch durch die Kontinuität der schulischen Unterstützung bei besonderem Förderbedarf erklären lässt.

In Anbetracht der Erfahrungen mit präventiven und inklusiven Hilfen im Anschluss an den RTI-Ansatz innerhalb des RIM/der PISA lässt sich der Forschungsstand für den deutschsprachigen Raum hierzu wie folgt zusammenfassen:

1. Fachlich hoch elaborierte RTI-Strukturen lassen sich in deutschsprachigen Grundschulen mithilfe von Fortbildungen zugunsten von schulischer Prävention und Inklusion implementieren (Mahlau et al., 2016a, 2016b, 2016c, 2016d). Entsprechende Unterrichts- und Förderkonzepte, -materialien und diagnostische Verfahren liegen für die Grundschulzeit vor (Hartke, 2017; Mahlau, 2018; Sikora & Voß, 2018; Blumenthal et al., 2020; Blumenthal et al., 2021; Diehl, Hartke & Mahlau, 2020; Sikora, 2020a, 2020b; Sikora & Hartke, 2020; Voß & Blumenthal, 2020; Voß et al., 2020).
2. In einer Region mit funktionierenden, wirksamen RTI-Strukturen in Grundschulen, gelingt in den sich anschließenden Klassen der Sekundarstufe I eine gemeinsame Beschulung von förderbedürftigen und nicht förderbedürftigen Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung in Orientierung an RTI-Strukturen aufgrund von entsprechenden Zielvereinbarungen innerhalb des Schulsystems. Hierbei kommen qualitative Mängel vor, die vermutlich durch eine wissenschaftlich begleitete Konzepterarbeitung und inhaltlich entsprechende Fortbildungen deutlich gemindert werden können.
3. Mithilfe des RTI-Ansatzes ist eine inklusive Beschulung von förderbedürftigen Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung über die gesamte Schulzeit möglich. Hierbei werden Kriterien im Sinne der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen erfüllt: Wohnortnahe Beschulung für alle Kinder (availability und accessibility), Bereitstellung eines angemessenen (acceptability) und anpassungsfähigen (adaptability) Fördersystems.
4. Die Häufigkeiten von entwicklungsabhängigen (sonder-)pädagogischen Förderbedarf fallen durch die Implementation des RTI-Ansatzes in der Grundschule deutlich geringer als in anderen Regionen aus. Durch die Implementation des RTI-Ansatzes sinkt für die beteiligten Schüler*innen innerhalb der Grundschulzeit die Wahrscheinlichkeit einen gravierenden (sonder-)pädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache zu entwickeln deutlich.

Dieser Präventionseffekt bezieht vermutlich auch den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit ein, da vermutlich Schüler*innen aus dem Grenzbereich zur geistigen Behinderung durch präventive Hilfen stattdessen zu Schüler*innen mit einem attestierten Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden. Der attestierte Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen nimmt insgesamt gesehen, aber quantitativ dennoch ab, da insgesamt wesentlich mehr in ihrem Schulerfolg gefährdete Schüler*innen unter RTI-Bedingungen keinen sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen ausbilden. Belege für den vermuteten starken Präventionseffekt, der sogar die Häufigkeit der Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mindert, liegen durch die Abnahme von sonderpädagogischen Förderbedarf auf Rügen insgesamt, im Förderschwerpunkt Lernen und im Bereich sonstige sonderpädagogische Förderbedarfe vor. Die geringe Rügenger Häufigkeit von 0.6 % sonstige sonderpädagogische Förderbedarfe ist, ohne eine Abnahme der Häufigkeit im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht zu erklären. Der postulierte, Häufigkeiten von sonderpädagogischen Förderbedarf mindernde starke Präventionseffekt in der Grundschule ist bei sich anschließenden präventiven und inklusiven Förderanstrengungen in der Sekundarstufe I in Anlehnung an RTI-Strukturen nachhaltig.

5. Im Vergleich zur Beschulung in Förderklassen und Förderschulen sind mithilfe der Konzeptelemente Mehrebenenprävention, formative Evaluation, Lernverlaufsdiagnostik und wissenschaftsbasierte Unterrichts-, Förderkonzepte sowie Materialien, signifikante positive Effekte im Förderschwerpunkt Lernen zu erzielen. Die wenigen Schüler*innen, die trotz des Einflusses der Förderung im RTI-Modell gravierende Lernschwierigkeiten entwickeln, zeigen nach vier Schulbesuchsjahren deutlich bessere Schulleistungen als traditionell geförderte Schüler*innen mit gravierenden Lernschwierigkeiten. Dieser Vorsprung schwindet im Verlauf der Sekundarstufe etwas, wobei die Fördermöglichkeiten in der Sekundarstufe I bisher noch nicht voll ausgeschöpft wurden.
6. Im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung sind bezogen auf die Schulleistungen und die emotional-soziale Situation betroffener Schüler*innen gleiche bis positive Effekte im Vergleich zu segregativen Fördersystemen zu erwarten.
7. Die Effekte im Förderschwerpunkt Sprache sind bezogen auf die sprachliche Entwicklung, die Schulleistungen und die emotional-soziale Situation betroffener Schüler*innen im Vergleich zu früheren Beschulungsformen gleich.
8. Innerhalb der Sekundarstufe I wurde das Potenzial des RTI-Ansatzes noch nicht ausgeschöpft. Hierzu wäre eine gezielte Konzeptentwicklung zumindest für die ersten Schuljahre der Sekundarstufe I notwendig. Diese Forschungs- und Entwicklungsarbeit sollte systematisch vorhandene Unterrichts- und Förderkonzepte, Fördermaterialien und Verfahren der Verlaufsdiagnostik als auch Screeningverfahren in Hinblick auf ihre Eignung für ihren Einsatz innerhalb von RTI-Strukturen in der Sekundarstufe I prüfen, und fehlende Konzeptelemente, Materialien und Verfahren erarbeiten und evaluieren. Zudem sollten verstärkte Anstrengungen zur Optimierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufe unternommen werden, wie es auch die Lehrkräfte Rügens im Rahmen der Befragung häufig als Wunsch benannten (vgl. Abschnitt 4.2.6). Dabei sollten neben inhaltlichen Aspekten, z. B. zur Verbindung von Diagnostik und Förderung bei unterschiedlichen Förderbedarfen, insbesondere Aspekte der Haltung gegenüber der gemeinsamen Beschulung von Schüler*innen mit und ohne Förderbedarfen thematisiert werden.
Allgemein ist der Implementationsprozess inklusiver Schulstrukturen in Regionalen Schulen, intensiver wissenschaftlich zu betreuen und durch qualitätssichernde Maßnahmen abzusichern (bspw. durch eine Praxisbegleitung, weitere Fortbildungen bzw. Auffrischveranstaltungen oder ein Coaching der Schulleitungen in Hinblick auf eine optimale Unterstützung der Umsetzung des RIM bzw. von RTI-Strukturen).

Die nach neun Schulbesuchsjahren auf Rügen ermittelten Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit des Rügener Konzepts und damit von RTI-Strukturen im deutschsprachigen Raum, sprechen für deren schulpädagogische Wirksamkeit sowohl unter Berücksichtigung von üblichen Kriterien zur Einschätzung von Schulpädagogik – der Leistungs- und Entwicklungsstände aller Schüler*innen – als auch inklusionspädagogischen Kriterien wie Zugänglichkeit (accessibility), Erreichbarkeit – Wohnortsnähe (availability) und Bereitstellung eines angemessenen (acceptability) und anpassungsfähigen (adaptability) inklusiven Fördersystems für Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen. Zudem wird ein Beitrag zur Minderung und zum schulischen Umgang mit Entwicklungsstörungen von Kindern und Jugendlichen geleistet.