

Ein neuerlicher Auftakt zu einer notwendigen Debatte

Erklärung des ViHS zum Stand der Inklusionsentwicklung in den Hamburger Schulen im Herbst 2017 und was verändert werden muss

Der ViHS wurde Anfang der 2000er Jahre von Schulleitungen, Pädagog_innen und Eltern vorwiegend aus Hamburger Grundschulen gegründet, die damals die Modellversuche „Integrative Regelklassen“ und „Integrationsklassen“ erhalten und voranbringen wollten. Mit diesen Schulversuchen wurden in Hamburger Grundschulen solche Kinder in Regelklassen aufgenommen, die zuvor üblicherweise Sonderschulen besuchten. Bei Schüler_innen mit geistigen, Sinnes- oder körperlich-motorischen Einschränkungen wurde der „sonderpädagogische Förderbedarf“ festgestellt und sie besuchten die „Integrationsklassen“, in denen ein auf diese Arbeit vorbereitetes Team aus Lehrer_innen, Sonderpädagog_innen und Erzieher_innen unterrichtete. Hier war die genaue und auch frühe Feststellung der besonderen Unterstützungsbedarfe – oft auch Therapie- oder Pflegenotwendigkeiten – nötig, um integrative Beschulung zu ermöglichen. In den „Integrativen Regelklassen“ aber wurde darauf verzichtet, den „sonderpädagogischen Förderbedarf“ – hier in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ – festzustellen. In diesen Bereichen hatte sich die Feststellungsdiagnostik weder als fachlich geboten noch pädagogisch sinnvoll oder für die Kinder irgendwie nützlich erwiesen, im Gegenteil. Es sollte keine diskriminierende Kennzeichnung, keine „Etikettierung“ dieser Kinder mehr erfolgen.

Ziel war, sie in ihrer individuellen Entwicklung möglichst gut zu fördern, wie alle anderen Kinder auch. Das gelang. Über die Zeit arbeiteten die I- und die IR-Klassen immer erfolgreicher und wurden Vorbilder auf dem Weg zu inklusiven Schulen.

Damals zeigten die Erfahrungen: Es müssen feste multiprofessionelle Pädagog_innenteams gebildet werden, die von vornherein gemeinsam für ihre Lerngruppe verantwortlich sind. Um die Kategorien „behindert“ – „normal“ zu überwinden, ist zudem nötig, auf Noten zu verzichten. Erfolgreicher Unterricht wird individualisiert und kompetenzorientiert gestaltet – und alle Kinder erhalten individuelle Rückmeldungen zu ihren Leistungen auf ihrem jeweiligen Lernweg. Die Modellversuche, die unter dem realistischen Label „Integration“ firmierten, entwickelten sich an vielen Schulen so, dass eine Annäherung an das Ideal der „Inklusion“ erfolgte. Dieses Ideal – im Gegensatz zu „Integration“ – besagt: Es gibt keine institutionalisierte Unterteilung der Kinder in Untergruppen, keine Kategorisierungen, die „normale“ Kinder von „besonderen“ unterscheiden. Auf derartige „Schubladen“ wird verzichtet, von vornherein und konsequent. Jedes Kind ist einzigartig. In der Vielfalt und Unterschiedlichkeit liegen Reichtum und Stärke für die Entwicklung aller Kinder. Die Schule hat sich an den ganz individuellen Bedarfen auszurichten – nicht umgekehrt.

Heute beobachtet der ViHS mit großer Sorge eine Entwicklung, in der die Vorzeichen in paradoxer Weise genau verkehrt sind. Heute etikettieren Hamburger Schulen durchgängig alle „Behinderungsarten“ der Kinder, die sie in Regelklassen aufnehmen. Das hat Folgen auch für den Alltag: So erhalten die meisten Kinder Noten, die „besonderen“ aber Berichtszeugnisse. Die Schulen arbeiten also integrativ – trotzdem wird dafür durchgängig falsch die Bezeichnung „Inklusion“ verwendet. Und obwohl allerorten von „Inklusion“ die Rede ist, entfernt sich die Praxis sogar mehr von diesem Ideal, als sich ihm anzunähern. Ein deutliches Indiz: Wenn im Hamburger Schulwesen heute alltäglich von „Inklusion“ gesprochen wird, ist in aller Regel schon im nächsten Satz die Rede von den „Inklusionskindern“ – ein Widerspruch in sich. Dieses Unwort entbehrt der im Begriff impliziten Logik. So wird suggeriert, dass es diese „Inklusionskinder“ sind, die als festgelegte Gruppe besondere Schwierigkeiten haben – und die unter dem Blickwinkel betrachtet werden, besondere Schwierigkeiten zu machen.

Das Ideal, bei den Förderbereichen „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ auf die Kategorie „Behinderung“ konsequent zu verzichten, geht dabei verloren. Vielmehr gilt heute als wünschenswert und fachgerecht, den „sonderpädagogischen Förderbedarf“ auch hier möglichst „frühzeitig“ zu „erkennen“ und

zu „diagnostizieren“. Es soll der Blick „geschärft“, sollen Instrumente wie Intelligenztests vermehrt und verbessert eingesetzt werden, um schon beim Grundschulkind, ja womöglich schon im Kindergarten diejenigen Kinder herauszufinden, die solche „sonderpädagogischen Förderbedarfe“ haben. Die Erkenntnis geht verloren, dass gerade diese Kategorien „sonderpädagogischer Förderbedarfe“ in ganz besonderem Maße bloße Konstrukte sind – es gibt sie so z.B. nur in Deutschland und Österreich. Und oft genug wirkt die Etikettierung wie self-fulfilling prophecy, wie eine Schublade, aus der wieder herauszukommen äußerst schwierig ist. Nach wie vor besagt der Diskussionsstand in der wissenschaftlichen Debatte, dass auf diese Kategorien verzichtet werden sollte.

In der Hamburger Praxis aber bekommen sie eine Renaissance, sie werden wieder wichtiger – zu Lasten der Kinder.

Abuschaffung der gegenwärtigen „LSE-Diagnostik“ Klasse 3/4

Nach Einschätzung des ViHS ist ein wichtiger Katalysator für die negative Entwicklung der letzten Jahre die Einführung

Oft genug wirkt die Etikettierung wie self-fulfilling prophecy, wie eine Schublade, aus der wieder herauszukommen äußerst schwierig ist

einer formellen Feststellungs-Diagnostik für „LSE-Kinder“ zum Ende der Klasse 4, wie sie in Hamburg seit dem Schuljahr 2014/15 in den Klassen 3 und 4 durchgeführt werden muss. Unter Federführung der „Regionalen Bildungs- und Beratungszentren“ (ReBBZ) werden seitdem in einem „geregelten 2-stufigen Verfahren“ Kinder darauf überprüft, ob für sie ein sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen

(L), Sprache (S) oder emotionale und soziale Entwicklung (E) vorliegt. Alle Grundschulen sind verpflichtet, Kinder ggf. zu melden, zu überprüfen und umfangreiche „Klärungsbögen“ auszufüllen. Auf dieser Grundlage, nach einem Schulbesuch und der Durchführung u.a. von Intelligenztests, entscheiden dann die ReBBZ über den Status des jeweiligen Kindes.

Hintergrund für die Einführung dieses Verfahrens, das ausschließlich der Feststellung und Überprüfung des Status „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ dient, sind Auseinandersetzungen um die Ressourcen für die Schulen. Wir wissen aus langer Erfahrung: Stabile multiprofessionelle Teams, die Schüler_innen mit besonderen Problemen aufnehmen können, sind Gelingensbedingung für Inklusion. Um die Ressourcen, die solche Teams ermöglichen, sollte durchaus gestritten werden. Daher unterstützt der ViHS auch

Beschluss des 28. Gewerkschaftstages der GEW vom 6. bis 10. Mai 2017 in Freiburg

„Inklusion bedeutet für die GEW Gleichberechtigung und diskriminierungsfreie Teilhabe aller Menschen – unabhängig von einer Behinderung, Geschlecht, kulturellen und sozialen Hintergründen, ethnischer Herkunft, sexueller Orientierung, Weltanschauung, Religion, Leistungsfähigkeit, Sprache etc. – in allen gesellschaftlichen Bereichen. Dies schließt die diskriminierungsfreie Teilhabe an den allgemeinen Bildungsangeboten mit ein. ... Die GEW fordert den individuellen Rechtsanspruch auf den Zugang zu Regeleinrichtungen beginnend mit der frühkindlichen Bildung und Erziehung. ... Die unzureichende personelle Ausstattung und mangelhafte Steuerung führen zu schlechten Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte sowie zu schlechten Lernbedingungen für die Schüler_innen. Die Überlastung der Pädago_innen erzeugt zunehmend Unzufriedenheit. ...

Eine Schule für Alle

Das mehrgliedrige deutsche Schulsystem hemmt

die Umsetzung der Inklusion und vertieft die soziale Segregation. Es kann nicht sein, dass überwiegend bestimmte Schulformen Inklusion umsetzen. Inklusion ist eine Aufgabe für alle Schulen. Das Parallelsystem von Förder-/Sonderschulen und allgemeinen Schulen ist schrittweise aufzuheben. Der Transformationsprozess in eine inklusive Schule ist in den Schulgesetzen aller Bundesländer zu verankern.

Personalressourcen

Die GEW fordert eine systemische Personalzuweisung, die die verschiedenen mit der Inklusion verbundenen Aufgaben abbildet. Für regionale Besonderheiten sind zusätzliche Personalressourcen bereitzustellen. ...

Multiprofessionelle Teams

... Die Bedingungen an den Schulen sind so zu gestalten, dass die verschiedenen Professionen auf Augenhöhe zusammenarbeiten und gemeinsam die Schulentwicklung gestalten können. Multiprofessi-

die gegenwärtige Volksinitiative „Gute Inklusion“. (Auf www.gute-inklusion.de wird ausführlich über die Ressourcenzuweisungen und die Auseinandersetzung mit dem Vorgehen der Schulbehörde berichtet.)

Allerdings: Ausreichende Ressourcen sind zwar eine notwendige Bedingung für das Gelingen. Ressourcen allein bewirken aber noch gar nichts. Vielmehr laufen sie leicht ins Leere, wenn die Rahmenbedingungen nicht stimmen. Das scheint nach unserer Beobachtung z.Z. vielfach der Fall zu sein. Genauso wichtig wie die angemessenen Ressourcen ist die Klarheit über das Ziel Inklusion und die Grundhaltung, dieses auch wirklich zu verfolgen. Inklusion meint die uneingeschränkte Geltung des Menschenrechts auf Teilhabe und führt logisch zur Forderung, das Sonderschulsystem zu überwinden. Ressourcen laufen ins Leere, wenn dieses Ziel nicht verfolgt wird, indem dafür klare Konzepte vorliegen. Wenn aber

konzeptionelle Vorgaben sogar in die falsche Richtung weisen, sind Rückschritte die logische Folge. Solche Rückschritte beobachten wir auf Grund des LSE-Diagnostikverfahrens.

Zwar verspricht die Hamburger Schulbehörde, das Verfahren sei am Ideal der prozessbegleitenden Förderdiagnostik orientiert, doch dieses Versprechen ist Schall und Rauch – niemand, der die Praxis kennt, nimmt es heute noch ernst. Vereinzelt Hinweise am Ende der festlegenden Bescheide, die manchmal sinnvolle Förderhinweise formulieren, sind höchstens ein Nebenprodukt des Verfahrens und bleiben meist wirkungslos. Auf Grund der großen Anforderung an die ReBBZ, in kurzer Zeit eine Vielzahl von Bescheiden zu erlassen, bleibt für den individuellen Blick auf das Kind sehr selten. Dagegen hat die Einführung der LSE-Verfahren zu einer deutlichen Renaissance von formellen Testverfahren geführt, wie z.B. zum regelmäßigen Ein-

satz von Intelligenztests, die an vielen Schulen nun neu angeschafft und geschult werden. Dabei ist allen bekannt, dass solche Testungen für eine konkrete Förderung keinerlei Hinweise bieten, meist negativ festlegend und in den meisten Fällen völlig verzichtbar sind.

Der auf den ReBBZ lastende Arbeitsdruck hat zudem dazu geführt, von den Schulen immer früher darüber Auskunft zu fordern, welche ihrer Kinder „Inklusionskinder“ (sic!) sind. Die Meldung der Kinder, die ursprünglich einmal zum Ende Klasse 4 erfolgen musste, wurde auf das erste Halbjahr Klasse 3 vorverlegt. Was aus der Not geboren wurde, wurde dabei zunehmend zum Ideal erklärt: Inzwischen gilt in den ReBBZ die möglichst frühe Diagnostik als fachgerecht. Dass in Klasse 2 möglichst alle Kinder „erkannt“ sein sollten, gilt heute als Standard. Auch für Klasse 1 wird vorausgesetzt, die Diagnostik, zur „Erkennung“ der „sonderpäda-

g: Es gibt keine Alternative zur Inklusion (Auszüge)

onelle Teams brauchen personelle Kontinuität. Deshalb sind prekäre und befristete Anstellungsverhältnisse in der sozialen Arbeit an Schulen und in der Ganztagsbetreuung abzulehnen. ...

Arbeitszeit

... Die Unterrichtsverpflichtung und die Arbeitszeit von Lehrkräften, sozialpädagogischen und therapeutischen Fachkräften sind so zu gestalten, dass die zusätzlichen besonderen Aufgaben bei der Verwirklichung einer inklusiven Pädagogik umsetzbar sind ...

Rahmenbedingungen, Klassengrößen und räumliche Ausstattung

Die rechtlichen Rahmenbedingungen müssen so gestaltet sein, dass die Schulen ihre Unterstützungsbedarfe professionell definieren und pädagogisch angemessene bzw. neue Wege gehen können. Die Klassenobergrenzen müssen entsprechend der Herausforderungen inklusiver Klassen gesenkt werden. In einer inklusiven Schule sind ausreichend Räume

für differenziertes Lernen, Räume als Rückzugsmöglichkeiten, Bewegungs- und Therapieräume, Räume für den hygienischen Bedarf sowie Team- und Arbeitsräume bereitzustellen. ... Die Länder richten regionale Zentren für Beratung und Unterstützung ein, die niedrigschwellig zugänglich sind. Sie ermöglichen die für die Professionsentwicklung erforderliche Beratung und Unterstützung und die schulinterne gemeinsame Fortbildung und individuelle berufs begleitende Fortbildung. Schulen benötigen eine eigene zusätzliche Zeit- und Fortbildungsressource.... Der politische Kampf um eine inklusive Schulentwicklung muss weiterhin in die gesamtgesellschaftliche Auseinandersetzung eingebracht werden. Die Bündnisarbeit zur

Unterstützung der Inklusion muss einen gewerkschaftlichen Schwerpunkt bilden. Zudem stützt die GEW ihre eigenen Mitglieder durch regional gegliederte Fachtagungen („Was heißt hier Inklusion?“) ...“

(Quelle: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/GEW/GEW-Beschluesse/Beschluesse_GT_2017/3_Bildungspolitik/3.17_Inklusion_FV_01.pdf)

gogisch zu fördernden Kinder⁴⁶ könne und müsse mit Nachdruck betrieben werden. Und bis hinein in das Kindergartenalter wird der selektive Blick, „Inklusionskinder“ herauszufiltern, bereits vorverlegt. Aus einzelnen ReBBZ erfolgte der Hinweis, bereits bei Untersuchung der 4 ½-Jährigen „Vorklärungsbögen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ zu nutzen und anzulegen, um dort Beobachtungen über Entwicklungsbesonderheiten einzutragen. Wohl bemerkt: Es geht um „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“.

Selbstverständlich ist es richtig, dass die Pädagog_innen zu allen Zeiten einen diagnostischen Blick für die Kinder entwickeln, dass sie besondere Stärken und auch besondere Schwächen oder Beeinträchtigungen der Kinder wahrnehmen und darauf eingehen, um die nächsten Schritte der kindlichen Entwicklung und des Lernens zu unterstützen. Wie aber kann sich die Schule anmaßen, Kindern einen „sonderpädagogischen Förderbedarf“, also eine „Behinderung“ im Bereich Lernen fest und dauerhaft zuzuschreiben, bevor das schulische Lernen überhaupt begonnen hat?

Mit großer Sorge beobachtet der ViHS, wie sehr diese Entwicklung die Diskussionskultur an den Hamburger Grundschulen verändert. Viele dieser Schulen haben in den I- und IR-Klassen wichtige Grundlagen dafür geschaffen, alle Kinder von vornherein mit all ihren Besonderheiten aufzunehmen, ohne unsinnig zu etikettieren. Der pädagogische Ansatz, nicht zu selektieren, sondern in den ersten Schuljahren die Entwicklung optimal voranzubringen, war bereits stark verankert. Diese pädagogische Grundeinstellung bewährte sich vielfach, als es um die Aufnahme geflüchteter und eingewanderter Schüler_innen ins Hamburger Schulsystem ging. Das Erbe geht aber,

so scheint es, mehr und mehr verloren. Die Orientierung auf eine möglichst frühe und stabile Diagnostik von „LSE-Kindern“ fördert das alte und tiefsitzende Bestreben zur Homogenisierung der Lerngruppen und verhindert, dass eine Kultur der möglichst inklusiven Beschulung bewahrt und weiterentwickelt werden kann.

Der ViHS fordert daher die schnelle Rückkehr zu einer

Der ViHS fordert, die ReBBZ grundlegend zu Beratungszentren im eigentlichen Sinne umzubauen

wirklich systemischen Zuteilung von angemessenen Ressourcen und den Verzicht auf Statusdiagnostik in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung. Die ersatzlose Streichung des gegenwärtigen LSE-Diagnostikverfahrens ist aus Sicht des ViHS dringend geboten.

Umbau der ReBBZ zu Beratungszentren für inklusiven Unterricht

Wie bereits angeführt ist gegenwärtig eine wesentliche Aufgabe der ReBBZ, jedes Jahr unter erheblichem Zeitdruck hunderte Überprüfungsverfahren an zahlreichen Grundschulen zu überwachen und durchzuführen. Diese Verfahren wurden seinerzeit eingeführt, obwohl die Empfehlung der wissenschaftlichen Expertise durch die vom Schulsenator als Gutachter eingesetzten Professoren Rauer und Schuck ganz anders lautete: Sie empfahlen in ihrem Bericht an den Senator, Ressourcen für Beratung im Sinne eines inklusionsfreundlichen Unterrichts bereitzustellen. Der ViHS fordert, diese Empfehlung nunmehr umzusetzen und die ReBBZ grund-

legend zu Beratungszentren im eigentlichen Sinne umzubauen.

Gegenwärtig findet eine solche Beratung faktisch kaum statt. Stattdessen entwickeln sich die ReBBZ mehr und mehr zu Institutionen, die gegenüber Schulen eine steuernde, also Vorgesetztenfunktion einnehmen. Diese Funktion steht im Widerspruch zu einer guten Beratung. Sie hat den verheerenden Effekt, dass die von den ReBBZ durchgeführte Statusdiagnostik, die von den dortigen „Experten“ durchgeführt wird, Dominanz gewinnt gegenüber der prozessbegleitenden, die mit der Erstellung von Förderplänen den Schulen zugeordnet ist.

Idealerweise findet „Diagnostik“ unmittelbar lernprozessbegleitend und vom ganzen Pädagog_innenteam verantwortet im Unterricht selbst statt, ohne Zeit und Arbeitskraft mit bürokratisch aufgeblähten, standardisierten Tests, Bescheiden und Plänen zu verlieren, konzentriert auf die gemeinsame Arbeit mit den Kindern und orientiert an deren jeweilig nächsten Lernschritten. Heute verkommt die Arbeit vieler Sonderpädagog_innen in den ReBBZ und an den Schulen zum reinen Verwalten „sonderpädagogischen Förderbedarfes“.

Der Umbau der ReBBZ zu Beratungszentren im eigentlichen Sinne muss mit dieser Logik konsequent brechen. Dabei ist darauf zu achten, die ReBBZ neben der LSE-Diagnostik auch von allen weiteren Aufgaben zu entlasten, mit denen sie Schulen steuern, statt sie zu unterstützen. Ein ReBBZ als wirkliches Beratungszentrum sollte in Zukunft z.B. nicht mehr mit der Aufgabe betraut sein, Ressourcen zu verwalten und an die Schulen zu verteilen, wie es gegenwärtig mit der Mittelvergabe für Schulbegleitungen der Fall ist.

In einen solchen Umbau der ReBBZ fügen sich reibungslos viele Beratungstätigkeiten ein, die früher durch REBUS geleis-

tet wurden. Verstärkt müssen sich die ReBBZ diesen Aufgaben widmen:

- Die Unterrichtsentwicklung in Hinblick auf Inklusion vorantreiben. Hier ist Zusammenarbeit mit dem Schulversuch „alles>>können“ unbedingt notwendig. Dort wurde in den vergangenen Jahren mit hohem Einsatz und Sachverstand und gestützt auf die langjährigen Erfahrungen in I- und IR-Klassen an inklusiver Unterrichtsentwicklung einschließlich der Leistungsrückmeldung ohne Noten erfolgreich gearbeitet.
- Die Schulen im Aufbau von Kooperationen mit bestehenden speziellen Sonderschulen unterstützen und Expertise dorthin vermitteln, wo sie benötigt wird.
- Ein Netzwerk außerschulischer Beratung aufbauen.
- Austausch zwischen den Schulen des Stadtteils fördern und damit zum Beispiel die Übergänge von Grund- zu weiterführenden Schulen erleichtern.
- Die Arbeit von Therapeuten an Grundschulen regelhaft installieren.
- Ihre Mitarbeiter_innen verstärkt zu Berater_innen fortbilden, die der Arbeit in den allgemeinen Schulen mit Respekt begegnen und auf Augenhöhe kommunizieren.

Mit den hier skizzierten Beratungsaufgaben solcherart umgebauter ReBBZ verträgt sich die Existenz der dort angesiedelten Sonderschulabteilungen (ehemalige Förder- und Sprachheilschulen) überhaupt nicht. Es ist dringend geboten, dass diese aufgelöst oder in Modelle integrativer Beschulung überführt werden.

Bereits 2013 führte der ViHS in seiner Erklärung: „Inklusion funktioniert... ANDERS“ dazu aus: „Förder- und Sprachheilschulen haben in einem inklusiven Bildungssystem keine Existenzberechtigung. Die Umgestaltung der allgemeinen Schulen zu inklusiven Schulen

(kein Kind wird ausgesondert) wird erschwert, wenn die Förder- und Sprachheilschulen unter dem Dach der neuen ReBBZ eben nicht aufgelöst werden, sondern nach wie vor Schülerinnen und Schüler aufnehmen. Die Aufrechterhaltung eines Sonderbeschulungssystems macht die Aussonderung auch von Kindern in der Regelschule einfacher. Außerdem fließen in dieses System der Sonderbeschulung erhebliche finanzielle, personelle und räumliche Ressourcen, die den allgemeinen Schulen fehlen.“

Die Aufrechterhaltung der Sonderschule im Bereich Sprache und Lernen wird vielfach begründet mit dem angeblichen Elternwahlrecht auf freie Schulpflicht. Der ViHS hält dies für grundlegend falsch: Genauso wenig wie es ein grundrechtlich abgesichertes Wahlrecht der Eltern auf Nichtbeschulung ihrer Kinder gibt, kann es ein Elternwahlrecht auf Beschulung in einer Sonderschule geben, deren Existenz sich überholt hat, weil sie Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe aller verhindert.

Im Jahre 2017 ist es unbedingt an der Zeit, mit dem Konstrukt des „Elternwahlrechts“ auf Sonderbeschulung zu brechen und für die Bereiche Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung die unsinnigen und schädlichen Doppelstrukturen zu überwinden.

Kooperationen und Modellversuche bei speziellen Sonderschulen

Im Bereich der sogenannten speziellen Sonderschulen – Schulen mit den Förderschwerpunkten „geistige Entwicklung“, „körperliche und motorische Entwicklung“ und „Sehen“, „Hören“ und „Autismus“ – hat es in den vergangenen Jahren kaum inklusive Bewegung gegeben. Die Anzahl der Kinder in diesen Sonderschulen ist nicht geringer geworden, die Anzahl der Kinder mit speziellen son-

derpädagogischen Förderbedarfen in den allgemeinen Schulen stagniert.

Das liegt wohl hauptsächlich daran, dass die Eltern dieser Kinder den speziellen Sonderschulen in den Bereichen spezieller sonderpädagogischer Förderung, Schutz, Therapie und Pflege eher mehr vertrauen, auch wenn sie eigentlich die Teilhabe ihrer Kinder in allgemeinen Schulen und die Gemeinschaft mit allen Kindern wünschen. Solange die personelle wie räumliche Ausstattung der „inkluisiven Schulen“ bei weitem nicht dem Vergleich mit den speziellen Sonderschulen standhalten kann, wird sich daran wenig ändern.

Gleichzeitig zeichnet sich an den speziellen Sonderschulen eine Entwicklung ab, in der zunehmend komplexer beeinträchtigte Kinder aufgenommen werden, deren Assistenz- und Pflegebedarf hoch ist. Wenn diese Entwicklung anhält und gleichzeitig die Anzahl der Kinder mit weniger stark ausgeprägten Förderbedarfen an den speziellen Sonderschulen sinkt, verändert das den Charakter dieser Schulen und macht den Kontakt zu anderen Kindern, mit denen sie kommunizieren und lernen können, immer schwieriger.

Gibt es einen Ausweg aus diesem Dilemma?

Der ViHS schlägt vor, über die Ausweitung direkter Kooperationen zwischen speziellen Sonderschulen und allgemeinen Schulen nachzudenken, wie sie sich schon mancherorts naturwüchsig oder bei räumlicher Nähe entwickelt haben. Die speziellen Sonderschulen für Schüler_innen ohne „Behinderungen“ zu öffnen und sie auf diesem Weg zu inklusiven Modellversuchen zu erweitern, wäre eine weitere Option. Dafür gibt es Beispiele in anderen Bundesländern.

VORSTAND DES VIHS,
im Oktober 2017