



Totgeschwiegen

Warum werden die Erfahrungen und Leistungen der IR-Schulen von der Schulverwaltung nicht genutzt?

Was haben die Integrativen Regel (IR)-Schulen, die es seit 1991 gibt, falsch gemacht? Was haben die vielen Kolleginnen und Kollegen, die in diesen Schulen arbeiten bzw. gearbeitet haben, falsch gemacht, dass ihre integrativen Schulen nun platt gemacht werden sollen?

- Sie haben nicht über die Schülerschaft geklagt. Jedes Kind war, gerade in seiner Verschiedenheit zu anderen Kindern, willkommen. (So war die Statusdiagnostik überflüssig, was letztlich die systemische Versorgung mit Sonderpädagogik ausmacht.)

- Es wurde allen Kindern Zeit gegeben, sich zu entwickeln.

- Es wurden Unterrichtskonzepte entwickelt, die die Zieldifferenz und die Individualität des Lernens in den Mittelpunkt stellten und damit die Heterogenität der Lerngruppe bejahen.

- Es wurden Unterrichtsinhalte entwickelt, die ihre Bedeutung für die Kinder aus ihrer Lebensnähe herleiten.

- Die Schulen haben sich für die konkrete Welt außerhalb geöffnet.

- Die Kolleginnen und Kollegen haben gelernt, multiprofessionell miteinander zu arbeiten.

Das sind nur einige Aspekte, die die gemeinsamen Veränderungen im Rahmen der integrativen Pädagogik an diesen Schulen beschreiben.

Und das soll alles falsch gewesen sein?

Denn: Warum wird in offiziellen Papieren, die die Verbesserung im Bildungswesen

aufzeigen sollen, auf die über zwanzigjährige Erfahrung des I- und IR-Schulsystems keinerlei Bezug genommen. Warum wird so getan, als gäbe es die IR-Schulen gar nicht, bzw. hätte es sie nie gegeben?

Nehmen wir z.B. die Presseerklärung vom 22.03.2013/bsb22b „Programm zur Förderung von Schulen in sozial schwieriger Lage – Schulsenator Ties Rabe stellt erste Vorschläge vor“:

Na klar werden da zunächst „Verbesserungen“ in der Versorgung aufgezählt. Es wird aber nicht auf die entscheidenden Verschlechterungen in der Versorgung eingegangen⁽¹⁾. Es wurden mit „Schulexperten aus Berlin und Bremen“ Vorschläge erarbeitet, es wurde aber nicht mit den Schulen, die jahrelange Erfahrungen haben, gesprochen. Stattdessen wurde zunächst festgestellt, „dass eine bessere Personalausstattung allein kaum Erfolg bringt“.

Dann kommen die Vorschläge mit den Überschriften:

1. Verbesserung der pädagogischen Arbeit
2. Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte
3. Schulberatung
4. Flexible Ressourcen
5. Verlängerte Schulzeit

6. Schuleigene Bildungspläne entwickeln

7. Unterstützung für besonders verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler⁽²⁾

8. Pädagogisches Frühstück als Willkommenskultur⁽³⁾

9. Eltern in die Verantwortung einbinden.

10. Schüler_innen in die Verantwortung einbinden

11. Netzwerke, Vereine und Stiftungen einbinden

12. Baumaßnahmen

13. Regionale Bildungskonferenzen

Dabei handelt es sich zum Teil um Vorschläge, die im I- und IR-Schulsystem bereits selbstverständlich sind, aber nach den Plänen von Ties Rabe über einen bürokratischen Apparat implantiert werden sollen.

Hier wäre es effektiver und viel vernünftiger, die Schulen, die auf reichliche Erfahrungen in Bezug auf Integration/Inklusion zurückgreifen können, zu bezirklichen Beratungsschulen zu machen.

Wir wollen nicht darüber spekulieren, warum so nahe liegende Lösungen nicht genutzt werden. Aber eines müssen wir feststellen: Die Art und Weise, wie mit den erprobten I- und IR-Modellen umgegangen wird, können wir nur als dümmlich bezeichnen und wie mit uns umgegangen wird, empfinden wir schlicht als beleidigend.

HELGA FASSHAUER,
MANFRED AUERSWALD,
SABINE BOEDDINGHAUS
AK Integration/Inklusion

¹ Verschlechterungen in der Versorgung traten allein schon durch die neuen KESS-Bestimmungen ein. Einige KESS 1/2 -Schulen wurden heraufgestuft, so dass sie die Berechtigung auf systemische Versorgung mit Sonderpädagogik teilweise oder vollständig verloren. Da, wo „ein Recht“ auf zusätzliche Versorgung besteht, wird sie durch Quotierung stark gemindert. Und es gibt noch mehr Punkte in Fragen der Versorgung, die man sehr kritisch sehen muss (z.B. bei der Ganztagsbetreuung).

² Besonders kontraproduktiv ist der Plan, ReBBZ (Regionale Bildungs- und Beratungszentren) einzuführen, denn das verbirgt sich hinter dem Punkt 7 des „Verbesserungskataloges. Das ist ein System, die Sonderschulen zu erhalten. Insbesondere feiern mit den ReBBZ die Verhaltensgestörtenschulen eine traurige Wiedergeburt. Und was ist mit dem Personal, das für diese Selektionspädagogik verschwendet wird und nicht der Inklusion dient?

³ Zur Willkommenskultur gehört dann wohl auch die Statusdiagnostik, die wieder eingeführt werden soll!?



Butter bei die Fische

Elternräte der Stadtteilschulen beklagen die unzureichende Ausstattung der Inklusions-Aufgabe

Elternräte Hamburger Stadtteilschulen

p.A. Stadtteilschule am Hafen, Standort St. Pauli, Friedrichstraße 55, 20359 Hamburg

Herrn
Senator Ties Rabe
BSB
Hamburger Straße 31
22083 Hamburg

Hamburg, 2. Mai 2013

Sehr geehrter Herr Senator,

Elternräte Hamburger Stadtteilschulen sind dabei, sich über die bereits bestehenden Kooperationen hinaus unter den Aspekten der wirtschaftlich-sozialen Problemlagen ihrer jeweiligen Standorte untereinander verstärkt auszutauschen mit dem Ziel, der „Politik“ Druck zu machen. Nicht nur wir befürchten, dass die Spaltung des Hamburgischen Schulsystems weiter zunimmt und etliche Stadtteilschulen schon wenige Jahre nach ihrer Gründung zu „Restschulen“ verkommen. Am Beispiel der von uns als gesellschaftliche Aufgabe uneingeschränkt angenommenen Inklusion möchten wir dies deutlich machen.

Durch die Veränderung der Bemessungsgrundlage für den Inklusionsbedarf sind die von den Schulen benötigten Ressourcen für die notwendige und angemessene Förderung dieser Kinder und ihrer Klassenkameraden nicht ausreichend zugewiesen worden. Der Wechsel von der Bemessung des Ressourcenbedarfs einzelner Kinder durch Gutachten auf eine systemische Festlegung der Ressourcen hat auch dazu geführt, dass Kinder der Jahrgänge sechs und sieben unter den Tisch gefallen sind. Konkret betrifft es die Kinder, die in der Grundschule nicht „getestet“ worden waren und deren Förderbedarf sich erst im laufenden Unterrichtsjahr offenbart.

Die einzelnen Schulen unternehmen große Anstrengungen, allen Kindern Förderung zukommen zu lassen. Allerdings sind die von der Hansestadt Hamburg trotz sprudelnder Einnahmen gewährten Ressourcen vollkommen unzureichend, um die den Schülern nach §12 des Schulgesetzes zustehende Förderung als „angemessene“ Förderung bezeichnen zu können. Besonders hart sind hiervon vor allem jene Stadtteilschulen betroffen, die in sog. Problemstadtteilen, also Armutsgebieten mit niedrigem Sozialindex, liegen und die daher mit etlichen zusätzlichen Problemen zu kämpfen haben.

Für den speziellen Bedarf an Sach- und Raumausstattung, welcher früher den Integrationsklassen aus guten Gründen gewährt wurde, gibt es für die Stadtteilschulen heute keinen einzigen Cent aus Mitteln Ihrer Behörde.

Eine Politik, die von den Schulen und den Lehrern erwartet, besonders bei diesen neuen und schwierigen Aufgaben die betroffenen Kinder aufzufangen und gleichzeitig allen Kindern in den Klassen im wahrsten Sinne des Wortes gerecht zu werden, ohne gleichzeitig die hierfür notwendige Ausstattung bereit zu stellen, ist eine Zumutung. Zu viele Lehrkräfte werden an unseren Schulen über ihre Belastungsgrenzen hinaus gefordert und belastet. Das Wort der „Chancengleichheit“ verkommt für Stadtteilschulen zur leeren Floskel. Das sog. „Anmeldeverhalten“ der Hamburger Eltern mit „leistungsstärkeren“ Kindern – weg von der Stadtteilschule hin zum Gymnasium – sollten Sie als „gelbe Karte“ begreifen.

Herr Senator, wir hoffen darauf, dass Sie ihre Verantwortung für alle Hamburger Schüler uneingeschränkt wahrnehmen. Es reicht nicht, politische Ziele zu formulieren und zu verabschieden. Für das Erreichen dieser Ziele hat die Regierung unserer Stadt auch die erforderlichen Mittel bereit zu stellen. Gerade bezogen auf die den Stadtteilschulen nahezu allein auferlegten Aufgaben der Inklusion stößt den Elternräten übel auf, dass wieder einmal den Schwächsten die Lasten auferlegt werden.

Wir sind nicht bereit, uns das Lied nicht vorhandener Finanzmittel anzuhören. Zwar haben Sie in den letzten Wochen zaghafte Schritte unternommen, die darauf hindeuten, dass in Ihrer Behörde offenbar ein gewisses Problembewusstsein zu den brennenden Problemen der Stadtteilschulen in besonders belasteten und wirtschaftlich benachteiligten Stadtteilen vorhanden ist, doch muss hier noch viel mehr „Butter bei die Fische!“

Wir hoffen auf eine tiefgehende und differenzierte Antwort und verbleiben mit freundlichem Gruß

MICHAEL HERRMANN



Aggressiv fordernd

Im Rahmen der Inklusion tauchen alte Denkweisen der Sonderpädagogik im Gewand neuer Konzepte wie „RTI“ auf. Ein kritischer Blick lohnt sich

RTI ist die Abkürzung für „response to intervention“. Die in den USA entwickelte Methode wird derzeit schon in Rügen unter der Bezeichnung Rügener Inklusionsmodell in Verbindung mit der Universität Rostock erprobt (<http://www.rim.uni-rostock.de/response-to-intervention>) und findet ihre Unterstützung und Anwendung auch in NRW. Prof. Huber an der Universität Köln sowie die maßgeblichen Konzeptentwickler der Moderatorenqualifikation für die inklusive Lehrerfortbildung in NRW, Prof. Hennemann und Prof. Hillenbrand, sehen in RTI das geeignete Instrument, die pädagogische Arbeit an den allgemeinen Schulen mit Hilfe der Sonderpädagogik inklusiv zu gestalten. Eine kritische Befassung mit dem Konzept ist dringend geboten, bevor es in unseren Schulen Fuß fasst.

RTI – Was ist das?

In einem Aufsatz in der Zeitschrift für Heilpädagogik (8/2012) hat Prof. Huber das Konzept ausführlich beschrieben und dargestellt als ein international bewährtes, gestuftes und evidenzbasiertes „Rahmenkonzept zur Identifikation, Prävention und Intervention bei Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten“. Das Modell versteht sich als Abkehr von dem sonderpädagogischen Paradigma, wonach der Sonderpädagoge erst dann zuständig ist für die besondere Förderung, wenn das Kind schon gescheitert ist. Dieses für Deutschland typische Schema

des „wait to fail“ soll von RTI abgelöst werden. Ziel soll es sein, manifesten sonderpädagogischen Förderbedarf frühzeitig zu verhindern durch sonderpädagogisch gesteuerte Interventionen. „Das Fundament des Ansatzes besteht dabei aus einer regelmäßigen Kontrolle der Lern- und Verhaltensentwicklung der Kinder. Für Kinder, die vom regulären Unterricht nicht oder nur wenig profitieren, wird die Förderung verändert und optimiert, bis sich wieder Lernfortschritte einstellen.“

In der ersten Stufe von RTI werden alle Grundschul Kinder getestet. Diese Diagnose wird dreimal im Jahr durchgeführt. „Sie basiert auf einem systematischen Lernprozess-Monitoring, mit dessen Hilfe bereits frühzeitig Fehlentwicklungen aufgezeigt werden sollen.“ Dabei zeige die Erfahrung, dass etwa 20% der Grundschul Kinder keine ausreichenden Lernfortschritte machen.

„Schulkinder, für die im Rahmen des „Standardunterrichts“ keine oder nur sehr geringe Lernfortschritte zu verzeichnen sind, haben Anspruch auf eine intensivierete Diagnostik und Förderung in Stufe 2.“ Das bedeutet: „Parallel zur Intensivierung der Förderung wird eine engmaschigere Lernverlaufsdagnostik (bis zu ein- bis zweimal pro Woche) eingeleitet, die der Lehrkraft und den Schulkindern eine direkte Rückmeldung über die Wirksamkeit der eingeleiteten Interventionen gibt. Die Lehrkräfte haben somit die Möglichkeit,

die Förderansätze im Sinne einer formativen Evaluation kurzfristig zu optimieren.“

Die Förderung mit „evidenzbasierten“ Trainingsprogrammen findet entweder allein oder in Kleingruppen außerhalb des Klassenunterrichts oder im Klassenunterricht über einen Zeitraum von 20 Wochen statt. Diese Stufe stellt nach Huber „eine neue Qualität sonderpädagogischer Zuständigkeit dar“. „Förderschullehrkräfte und Lehrkräfte Allgemeiner Schulen unternehmen im Vorfeld einer Eskalation den Versuch, die Problemzuspitzung durch gezielte und entschiedene Maßnahmen zu verhindern. In diesem Vorgehen liegt ein wesentlicher Teil des Innovationspotentials innerhalb des RTI-Paradigmas.“

„Für den Fall, dass eine Förderung in Stufe 2 nicht zu einer positiven Lernentwicklung führt, erwerben sich die betroffenen Kinder das Recht auf eine weitere Intensivierung der Förderung in Stufe 3.“ In Stufe 3 handelt es sich um intensive Einzelfallhilfe auf der Basis



Brigitte Schumann arbeitet nach 16 Jahren als Lehrerin an einem Gymnasium und 10 Jahre als Mitglied des Landtags in Nordrhein-Westfalen heute als freie Bildungsjournalistin



INKLUSION: ACHT

umfassender Diagnostik und häufiger Lernverlaufsdiagnostik. „Diagnostik und Förderung können an der Allgemeinen Schule oder an einer Förderschule stattfinden, werden aber grundsätzlich von spezialisierten Fachkräften (Förderschullehrkräfte, Schulpsychologen, Ergotherapeuten, Motopädagogen, Logopäden, Sozialpädagogen)

linearen Lern- und Leistungsverläufen, die mit Tests kontrolliert und mit Interventionen von außen gesteuert werden, „fern jeglicher Bezüge zur Lebenswelt der Kinder“. Er kritisiert den extremen Einsatz an standardisierten Tests, mit deren Hilfe die von einer angenommenen Norm abweichenden Schülerinnen und Schüler frühzeitig identifiziert

Förderschule – in Kraft“. Sein Urteil: „Hier ist massiv und aggressiv fördernde und fordernde Sonderpädagogik am Werk, das hat nichts mit Inklusion zu tun.“

RTI – eine Erweiterung des Terrains für die Sonderpädagogik

„Letztlich bleibt zu resümieren“, so Hinz, „dass mit dem RTI-Modell ein Ansatz vorliegt, mit dem auf eine spezifische Art und Weise präventiv in der allgemeinen Schule gearbeitet und mit dem die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Profession auf etwa 25 % aller Schüler/innen ausgeweitet wird.“ Und er fährt fort: „So kann der begründete Eindruck entstehen, dass hier Sonderpädagogik versucht, neues Terrain zu erschließen und sich über eine Intensivierung der Kooperation mit der Schulpädagogik ein inklusives Etikett zu verschaffen.“ Was daraus entsteht, hat für ihn der Grundschulversuch „Prävention von Schulschwäche“ in den 1980er Jahren in Niedersachsen längst gezeigt. Dort wurde ermittelt, dass eine Sonderpädagogik, die so frühzeitig der Grundschulpädagogik ihre Dienste anbietet, genau die Verhältnisse reproduziert, „an denen Schüler schulschwach werden müssen. Ein Teufelskreis entsteht. Eine unbeweglich bleibende Grundschule lernt Hilflosigkeit aus der falsch platzierten Hilfsbereitschaft der Sonderpädagogik“.

Von Finnland lernen?

Prof. Huber betont, dass RTI als Instrument international Anwendung findet. Z.B. auch in Finnland, dem PISA-Siegerland. Der finnische Wissenschaftler Timo Saloviita hat dagegen in einem Artikel der Zeitschrift Inklusion-online vermittelt, dass die finnische



Noch entfernt von "regelmäßiger Kontrolle der Lern- und Verhaltensentwicklung" und nachgeschobenem Fördern

durchgeführt. Gleichzeitig wird in Stufe 3 die hohe Frequenz von curriculumbasierten Messungen aufrechterhalten, um eine effektive formative Evaluation der Fördermaßnahmen erreichen zu können.“ Man geht davon aus, dass für 5 % der Kinder die Stufe 3 in Frage kommt.

Krasser Widerspruch zu Inklusion

Der Inklusionsforscher Prof. Hinz hat sich in einem unveröffentlichten Artikel mit dem Modell RTI auseinandergesetzt. Im krassen Widerspruch zu inklusiver Pädagogik steht für Hinz die deutlich behavioristische Vorstellung des RTI- Modells von

und zu passiven EmpfängerInnen einer defizitorientierten individuellen Förderung gemacht werden. Hinz kommt zu der Einschätzung, dass die Basis des RTI-Modells eine „Rückkehr zum medizinischen Modell von Behinderung in seiner psychologischen Variante“ darstellt. Es werde versucht, „die Kinder zu üblichen und offenbar selbstverständlich vorausgesetzten Entwicklungswegen ‚hinzufördern‘, sie sind und haben ‚das Problem‘ und wenn sie sich nicht entsprechend den Vorgaben fördern lassen, tritt die nächste Stufe des Modells mit noch massiveren Tests und Interventionen – und ggf. der Überführung in eine



Entwicklung unter Inklusionsaspekten keineswegs vorbildlich verläuft (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/18/29>). Nicht nur ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler angewachsen, die als behindert gelten, sondern auch die Zahl derer, die nur phasenweise gemeinsam oder in Sonderklassen des finnischen Gesamtschulsystems unterrichtet werden. Aktuell befragt nach RTI hat er dargestellt, dass RTI nicht gesetzlich vorgeschrieben ist. Das Instrument werde aber vorzugsweise dann in Schulen angewendet, wenn die Kapazität der Sonderklassen nicht ausreicht und Lehrer die Auswahl der Schüler und Schülerinnen begründen müssen. Nach seiner Auffassung ist frühe Lernstandsdiagnose nach RTI grundfalsch und führt zu sich selbst erfüllenden Annahmen über Förderbedürftigkeit.

Gegenentwurf zu RTI

Die Grundschulforschung hat längst die Gründe dafür erkannt, warum die meisten Formen der Förderung in unseren Schulen unwirksam bleiben. „Der Blick ist geprägt von einem Negativbild der Leistungen des Kindes. Das Kind selbst erfährt sich als defizitär. Auf Dauer deprimiert das, führt zu mangelndem Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, kann Lernangst und Lernblockaden auslösen“, so beschreibt Horst Bartnitzky in einer Veröffentlichung des Grundschulverbandes „Allen Kindern gerecht werden. Aufgaben und Wege“ (2010) die Problematik. Gefordert ist Kompetenzorientierung. Die Kernbotschaften des Grundschulverbandes lauten: Die Förderung muss die individuellen Kompetenzen des Kindes herausfordern und weiterentwickeln helfen. Sie muss

sinnhaft sein für das Kind. Kein Hinterherfordern, sondern Erfolgserfahrung im Alltag zählt. Sie muss eingebettet sein in das Lernen und Leisten im Alltag der Klasse. Nicht Homogenisierung, sondern Individualisierung der Leistungen ist das Mittel.

Der Annahme, dass es ein einheitliches curriculares Anforderungsniveau gibt, dem alle Kinder zu einem festgelegten Zeitpunkt entsprechen müssen, hält Bartnitzky die unabwiesbare Erfahrung entgegen, dass Kinder mit gleichem Alter in ihrer Entwicklung drei bis vier Jahre differieren. „Es kann also nicht um Angleichung gehen. Die Heterogenität der Kinder verlangt eine Bandbreite an Leistungsniveaus. Deshalb ist die Annahme, dass nach einer Übungssequenz alle Kinder das Geübte jederzeit beherrschen müssen, ein Irrtum,

Lernperspektiven greifbar und anschaulich werden“, stellt Bartnitzky heraus.

Wiederholt hat der Grundschulverband sich für die Umsetzung der inklusiven Bildung als Menschenrecht entschieden eingesetzt. Zuletzt in seiner Erklärung vom November 2012. Darin fordert er, die Grundschule zur Grundstufe einer gemeinsamen Schule für alle Kinder weiter zu entwickeln. Vehement tritt er ein für die Anerkennung der Verschiedenheit von Kindern als Grundlage für inklusive Pädagogik. Dies erfordert individualisiertes Lernen, differenzierte Lernangebote, prozessorientierte Rückmeldungen über individuelle Lernentwicklungen, angemessene Unterstützung für jedes Kind in der Kooperation unterschiedlicher pädagogischer Professionen auf Augenhöhe in



Fotos: Stefan Gierlich

Dürfen wir weiter verschieden sein oder müssen alle dasselbe können?

der Kindern Unrecht tut.“ Der Grundschulverband setzt an die Stelle von Diagnosen durch standardisierte Tests dialogische Formen der Leistungsermittlung. „In Selbsteinschätzungsbögen und in Portfolios, in Lerngesprächen und in dokumentierten Sprechstunden können Lernentwicklungen, Lernstände und

der Schule. Diese gute Pädagogik wird in vielen Grundschulen heute praktiziert. Es ist an der Zeit, dass die Politik endlich die in pädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Erforschung bewährten Konzepte in die Fläche bringt.

BRIGITTE SCHUMANN