



## Tolerierung oder Teilhabe

Die neu eingeführte systemische Ressource für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) wird nach Gesamtschülerzahl und Sozialindex zugewiesen (im Mittel 4 % der Grundschüler\_innen und 8 % der Stadtteilschüler\_innen; die Schulbehörde geht davon aus, dass die Gymnasien keine LSE-Kinder aufnehmen). Rechnerisch bedeutet diese Zuweisung: Es gibt pro Grundschulklasse im Mittel 1 Kind mit LSE-Förderbedarf und in einer Stadtteilschulklasse 2. An den Schulen wird dieses vollkommen anders erlebt. Der durchschnittliche rechnerische Förderanspruch pro LSE-Kind bemisst sich auf fünf Wochenarbeitszeitstunden (WAZ) in der Ganztagsgrundschule und in der Stadtteilganztagschule auf 11 WAZ. Rechnerisch bedeutet dieses, dass im Grundschulbereich eine vollbeschäftigte Sonderpädagogin mindestens neun Klassen versorgt und in der Stadtteilschule vier. Kommt es zum von der Schulbehörde empfohlenen Professionenmix (60 % Erzieher\_innen/Sozialpädagogikstellen, 40 % Sonderpädagogikstellen) versorgt eine Sonderpädagogin bzw. ein Sonderpädagoge in der durchschnittlichen Grundschule rechnerisch 22 Klassen und in der Stadtteilschule 10 Klassen.

Seit Einführung der Inklusion steigt die Zahl der gemeldeten Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung deutlich an. Die Professoren Karl Dieter Schuck und Wulf Rauer wurden am 1. April 2013 von der Schulbehörde beauftragt, diese Entwicklung zu untersuchen und Maßnahmen zur Unterstützung der inklusiven Schulen vorzuschlagen. Hierzu wurden von den Professoren die der Kultusministerkonferenz gemeldeten Daten der Herbststatistik ausgewertet und viele Interviews vor Ort mit Lehrer\_innen, Schulleitungen und Fachleuten u.a. auch aus der GEW geführt, die noch nicht gänzlich ausgewertet sind. Vereinbarungsgemäß legten Rauer und Schuck der Behördenleitung erste Arbeitshypothesen am 6. Juni vor. In einer Pressemitteilung vom 27. August bezieht sich die BSB auf diesen allerersten Zwischenbericht.

Im Gespräch mit Stefan Romey erläutert K.D. Schuck die bisherigen Erkenntnisse und stellt sich kritischen Fragen zur Interpretation der Hypothesen von ihm und seinem Kollegen Wulf Rauer durch die Schulbehörde.



Foto: Stefan Romey

**Karl Dieter Schuck:** „Die Aussagen des Senators sind so nicht direkt aus unseren Arbeitshypothesen abzuleiten.“

*hlz: Euer zur Pressekonferenz vorgelegte Zwischenbericht vom 6. Juni 2013 zum Anstieg der Zahl der Kinder in den Förderbereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung beginnt Wellen zu schlagen. Auch wir haben dazu Fragen an euch. Kannst du zunächst die wichtigsten Gründe für den Anstieg der Zahlen gemeldeter LSE-Kinder stichwortartig zusammenfassen?*

**K.D. Schuck:** Voranstellen möchte ich Folgendes: Wir sind als unabhängige Wissenschaftler von der Schulbehörde gebeten worden, den Anstieg der Zahl der Kinder mit Förderbedarfen im Lernen, in der Sprache und in

der emotional-sozialen Entwicklung (so genannte LSE-Kinder) in der Herbststatistik 2012 zu untersuchen. Wir werden vereinbarungsgemäß zum Jahresende unseren Erkenntnisweg, unsere Ergebnisse und Schlussfolgerungen vorstellen. Maßgebend für unsere Interpretationen werden die entsprechenden wissenschaftlichen und schulentwicklungsbezogenen Diskurse der zurückliegenden Jahrzehnte sein, an denen wir mit unseren Forschungen beteiligt waren. Zum jetzigen Zeitpunkt kann ich über erste Arbeitshypothesen und Schlussfolgerungen berichten. Meine eigenen Einschätzungen werde ich dabei nicht zurückhalten. Ich möchte darauf



verweisen, dass wir uns nicht nur mit dem LSE-Anstieg beschäftigen. Wir werden in den nächsten vier Jahren die Implementation der inklusiven Bildung evaluieren und dabei großflächig die Entwicklung aller Kinder im Kontext der schulischen Strukturen und ihrer Veränderungen dokumentieren. Bevor ich eure Fragen zum LSE-Problem beantworte, will ich ein paar Daten und Arbeitshypothesen hervorheben:

**Die Daten:** Die zur Herbststatistik gemeldeten Zahlen sind nicht durchweg vertrauenswürdig. So hat die Innenrevision bei 12 Schulen mit erheblichen Anstiegen der LSE-Zahlen 130 Fehleinträge auf Grund missverständlicher Anweisungen in einem geänderten Erhebungsverfahren gefunden. In der Statistik 2012 wurde unter dieser Bedingung ein LSE-Anteil an der Gesamtschülerschaft der allgemeinbildenden Schulen inklusive der Sonderschulen von 4,82 % erreicht nach 2,93 % in 2009, 3,21 % in 2010 und 3,60 % in 2011. Berlin meldete von 2009 bis 2011 Quoten von 4,44 %, 4,37 % und 4,33 %.

**Strukturelle Momente des Systemwechsels:** (1.) Viele ehemalige IR-Schulen haben erstmals das Nichtetikettierungsgebot aufgegeben. (2.) Die nun flächendeckende Verfügbarkeit sonderpädagogischer Expertise führt zu einer höheren Sensibilität gegenüber besonderen Förderbedarfen. (3.) Das Konzept der inklusiven Schulen wird von den Kolleginnen und Kollegen als Signal verstanden, auch „moderate Entwicklungs- und Lernprobleme“ in einer bisherigen Grauzone wahrzunehmen und pädagogisch zu bearbeiten. (4.) Mit der Einführung der Förderpläne als Definitionskriterium

für Förderbedarfe in den Bereichen L, S und E und durch die veränderte Bedeutung der Sonderschulen ist die Hemmschwelle gesunken, Förderbedarfe als sonderpädagogische Förderbedarfe zu bezeichnen.

**Gesellschaftliche Bedingungen:** Die zunehmend erschwerten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern am sozialen Rand vor allem in Großstädten und damit auch in Hamburg sind nicht zu übersehen. Die Armutsquoten in sozialen Brennpunktgebieten steigen, tragen zu den Problemlagen der betroffenen Kinder bei und führen schließlich zu erhöhten schulischen Förderbedarfen.

**Eine nicht auszuschließende Ursache des Anstiegs:** In Einzelfällen ist es auch dazu gekommen, zu fördernde Kinder als sonderpädagogisch förderbedürftig zu erklären, um damit auf mutmaßliche Probleme der Ressourcenausstattung aufmerksam zu machen.

*hlz: Senator Ties Rabe behauptet, nur ein Drittel der heute von den allgemeinen Schulen gemeldeten Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderbereichen L, S und E wären früher wirklich als Sonderschüler\_innen an die Sonderschule geschickt und zwei Drittel wären früher nicht als sonderpädagogisch förderbedürftig eingeschätzt worden. Sie wären – so Rabe – mit »Bordmitteln« unterrichtet worden und ihr auffälliges Lernverhalten wäre »toleriert« worden. Hier geht aus seiner Sicht etwas schief. Unter Bezug auf eure Arbeitshypothesen sagt er, die zu fördernden Kinder und ihre Zahl haben sich nicht geändert, sondern nur der Blick auf diese. Entspricht das euren bisherigen Einschätzungen?*

**K.D. Schuck:** Diese Aussagen des Senators sind so nicht direkt aus unseren ersten Arbeitshypothesen abzuleiten. Wir haben nichts dazu gesagt und könnten auch nichts dazu sagen, wie viele der LSE-Kinder in der Statistik 2012 in eine Sonderschule überwiesen worden wären. Dennoch mag sich in diesen Feststellungen, neben einer Reihe konzeptioneller Probleme, ein Stück „Wahrheit“ verbergen. Wir befinden uns in einer Übergangssituation von einem selektionsorientierten Schulsystem hin zu einer teilweise inklusiven Struktur, mit der wir das Ziel verfolgen, die beste Förderung aller Kinder im gesamten Heterogenitätsspektrum zur Sicherung der maximalen gesellschaftlichen Teilhabe Aller zu gewährleisten. Allein diese Neuorientierung muss zu einer Veränderung vieler pädagogischer Prozesse führen, auch desjenigen der Benennung und Kategorisierung von Lern- und Entwicklungsproblemen. Damit einher geht eine Verschiebung der Schwellen zur Benennung der Kinder, die einer besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit bedürfen. So gesehen ist schon etwas dran, dass sich die Maßstäbe der Betrachtung verändert haben könnten. Zugleich ist aber nicht zu verkennen, dass sich im Rahmen der Zuspitzung gesellschaftlicher Ausgrenzungsprozesse die Kinder und ihre individuelle Problemlagen gerade in sozialen Brennpunktgebieten massiv verändert haben.

*hlz: Die Schulbehörde spricht davon, dass ihr als Wissenschaftler vermutet, dass der Anstieg der LSE-Zahlen u.a. auf Diagnoseunsicherheiten und eine veränderte Wahrnehmung von „moderaten Entwicklungs- und Lernproblemen“ (so Rabe) zu-*



# INKLUSION: ACHT

rückzuführen sei. Entspricht das eure Ergebnisse?

**K.D. Schuck:** Von „Ergebnissen“ können wir hier nicht wirklich sprechen, sondern nur von Hypothesen und eigenen Einschätzungen und die betreffen eine konzeptionelle Problematik: Aus der Vor-Inklusionszeit ist das Konzept des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ übernommen und damit das alte Problem der Abgrenzung zwischen sonderpädagogischem und pädagogischem Förderbedarf. Die inklusive Schule befindet sich damit in allen klassischen Turbulenzen der individuellen Zuschreibung von Problemen, die eigentlich dem System der schulischen Förderung zuzurechnen sind. Diagnoseunsicherheiten sind damit vorprogrammiert. Meiner Einschätzung nach muss das Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs in einem Konzept der „Adaptiven Förderung“ aufgehoben und damit überwunden werden. Es geht nämlich zuallererst um die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler im gesamten Heterogenitätsspektrum. Erforderlich sind dazu geeignete diagnosegestützte pädagogische Strategien zur Bestimmung der individuellen und systembezogenen pädagogischen Notwendigkeiten zur Unterstützung individueller Entwicklungen. Dazu gehören Entscheidungskriterien dafür, welche professionellen, pädagogischen wie sonderpädagogischen Kompetenzen zur Lösung der kon-

kreten Lern- bzw. Entwicklungsprobleme bereitgestellt werden müssen und wie die Förderung im Prozess zu begleiten und dem Verlauf entsprechend anzupassen ist. Bei einer solchen konzeptionellen Orientierung würde es keine Rolle mehr spielen, ob es sich um einen sonderpädagogischen Förderbedarf oder um „moderate Lern- und Entwicklungsprobleme“ handelt. Wenn man zudem noch erreichen könnte, alle Ressourcen der sonderpädagogischen und pädagogischen Förderung in einem Topf zusammen zu bringen und daraus alle Maßnahmen der adaptiven Förderung zu finanzieren, wäre das Problem der Abgrenzung der unterschiedlichen Förderbedarfe in ein solches der Entwicklung je individueller Förderkonzepte und ihrer ausreichenden Finanzierung transformiert.

*hlz: In der Vorstellung eurer Arbeitshypothesen erweckt die Schulbehörde den Eindruck, dass ihr als Wissenschaftler zusammen mit dem Senator der*



**Stefan Romey: Seht ihr keine Stolpersteine in der Inklusion?**

*Meinung seid, Hamburg sei bei der Inklusion auf einem guten Weg. Seht ihr keine Stolpersteine?*

**K.D. Schuck:** Der „gute Weg“ ist in der Tat erklärungsbedürftig. Im Zwischenbericht hatten wir vermutet, dass die Zunahme der Zahl der LSE-Kinder ein Zeichen dafür sein könne, dass sich Hamburg auf einem guten Weg der Optimierung der Förderung aller Kinder befinde. Denn der Anstieg der Zahl der Kinder mit einem Förderbedarf in emotional-sozialer Entwicklung korreliert mit einer Zunahme der Kinder mit emotionalen und Verhaltensproblemen, die in repräsentativen nationalen und internationalen Studien einen Anteil von bis zu 25 % der Kinder eines Jahrgangs ausmachen. Im Vergleich dazu nimmt sich der Hamburger LSE-Anteil von 4,82 % an der Gesamtschülerzahl als eher bescheiden aus, selbst mit Blick auf die über diesen Prozentsatz hinausgehenden, weiteren pädagogischen Fördermaßnahmen anderer Finanzierungsquellen. Bescheiden ist dieser Anteil auch unter der Perspektive der finnischen Praxis, 25 bis 30 % aller Kinder besondere und anhaltende pädagogische Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. So gesehen könnte Hamburg durchaus auf einem guten Weg sein, wenn der Zählung auch eine bessere Förderung prinzipiell folgen kann und auch folgt. Diese Kommentierung berührt zahlreiche Stolpersteine, die ich in einer Stellungnahme zu der Drucksache zur Einführung der inklusiven Bildung beschrieben habe. Da ist zunächst das Nichtetikettierungsgebot der ehemaligen IR-Schulen. Mein Standpunkt ist klar: Wir brauchen nicht vordringlich eine Verbesserung der Diagnostik



und die neuerliche Suche nach mutmaßlich den Individuen innewohnenden Eigenschaften. Wir brauchen eine bessere Förderplanung und Evaluation der Förderung. Die sind an pädagogischen Zielen und an den Curricula der Fächer orientiert; sie beruhen auf einer diagnosegestützten Kind- Umfeldanalyse und sind in ihrer alltäglichen Umsetzung aufgehoben in einem pädagogischen Konzept, das sich wirklich inklusiv nennen kann. Ungelöst sind weiter Probleme der Beschreibung und Bewertung von Leistungen und der Umgang mit der klassischen Begrifflichkeit des zielgleichen und zieldifferenten Unterrichts. Mir scheint es offensichtlich, dass in der Drucksache zur Inklusion und damit in der aktuellen schulischen Praxis an entscheidenden Stellen der klassische Schulformbezug noch nicht wirklich überwunden ist und so die mir notwendig erscheinende, konsequent curriculare Orientierung des Unterrichts und der Leistungsrückmeldungen noch nicht wirklich in Sicht ist.

**hlz:** *Wurde aus eurer Sicht der gerade in Hamburg vorhandene Sachverstand in den inklusiven Entwicklungsprozess einbezogen? Wenn nein, wie könnte dieses in Zukunft sichergestellt werden?*

**K.D. Schuck:** Wir haben in den von uns geführten Gesprächen diese Klage oft gehört. Es wurde deutlich, dass bei den Schulen mit Integrationserfahrungen eher die Botschaft ankam, dass ihr in unterschiedlichen integrativen Modellen und an Sonderschulen hoch entwickelter Sachverstand im neuen Konzept nicht mehr erwünscht sei, obgleich über eine lange Zeit hinweg nach Formen gesucht

wurde, wie integrationserfahrene Schulen Patenschaften für die in der Vergangenheit noch nicht integrativ arbeitenden Schulen übernehmen könnten. Wir brauchen Arbeitsgruppen unter breiter Beteiligung der allgemeinen Pädagogen\_innen und der Sonderpädagog\_innen, die zusammen mit dem Referat Inklusion und unter Einbeziehung wissenschaftlichen Sachverstands das Konzept der inklusiven Bildung an allen Hamburger Schulen implementieren sowie eventuell bestehende konzeptionelle Probleme benennen und der BSB entsprechende Vorschläge für eine Nachsteuerung machen. Große Programme zur Unterrichtsentwicklung oder auch das Hamburger Schulversuchsprogramm alles->können zeigen, wie solche Implementationsstrategien für Unterrichtsinnovationen erfolgreich angelegt werden können und müssten.

**hlz:** *Senator Rabe sagt, Quantität und Qualität des Förderangebots haben sich im Gegensatz zu der schwarz-grünen Regierungszeit deutlich verbessert. Kann man diese Aussage aus euren Arbeitshypothesen ablesen?*

**K.D. Schuck:** Unseren bisherigen Ergebnissen ist nur eins zu entnehmen: Wir haben von Schulen, die bisher ohne besondere integrative Maßnahmen auskommen mussten, gehört, dass man dort unter einem Gerechtigkeitsgebot froh ist, nun endlich überhaupt über eine sonderpädagogische Grundausstattung zu



verfügen, die allerdings meist als zu gering beurteilt wurde. Genauso haben wir gehört, dass die Umverteilung von Ressourcen gerade in ehemaligen IR-Schulen zu einer Einschränkung bisheriger Strukturen der Förderung geführt habe. Beide Stimmen beziehen sich auf Aspekte der Ressourcenverlagerung, von der ein Teil der Schulen profitiert und unter der andere Schulen leiden. Dabei muss gesehen werden, dass im Vergleich zu anderen Bundesländern dem Hamburger Schulsystem in der Summe erheblich mehr Ressourcen der pädagogischen und sonderpädagogischen Förderung zu Verfügung stehen. Dazu fehlen uns allerdings noch weitere belastbare Informationen.

**hlz:** *Ihr betont, dass es bei Kindern mit emotional-sozialen Problemen besonders hohe Anforderungen an die Pädagoginnen, Pädagogen und die jeweilige Klassengemeinschaft gibt. Ihr haltet es für denkbar, den Förderschwerpunkt E aus dem Paket der systemischen Versorgung zu nehmen bzw. eine ergänzende individualisierte Ressourcenvergabe vorzusehen. Seht ihr für die Verwirklichung*



# INKLUSION: ACHT



„...handfeste Probleme bei der Bereitstellung von Ressourcen...“  
dieses Vorschlags Chancen?

**K.D. Schuck:** Diese Frage betrifft die Quantität, die Qualität und die Verteilungsmodalitäten aller Ressourcen der Schulen. Von Stadtteilschulen haben wir z. B. ganz unterschiedliche Stimmen gehört, die darauf verweisen, dass es Schulen mit gleicher Belastung durch förderintensive Kinder und gleicher Ressourcenausstattung ganz unterschiedlich schaffen, eine gute pädagogische Arbeit zu leisten. Das stärkt unsere Hypothese, dass am Anfang des Erfolgs einer Schule das pädagogische Konzept steht und nicht allein die Menge der verfügbaren Ressourcen. Entsprechend hören wir nun schon seit mindestens 1992 und jetzt wieder in den Gesprächen mit den Schulen, dass mancherorts der normale Unterricht erschwert werden kann, weil zu viele Personen, gespeist durch unterschiedliche Ressourcentöpfe, unkoordiniert in den Klassen tätig sind. Aus der Beobachterperspektive müssten alle Ressourcen der unterschiedlichsten Quellen in einen Topf und von dort nach vernünftigen Regeln und unter einer Nach-

weispflicht für ihre Verwendung an die Schulen bzw. in die Klassen kommen. Allein mehr Ressourcen zu haben, führt offensichtlich noch lange nicht und vor allem nicht automatisch zu besserem Unterricht und zu einer besseren Förderung aller Kinder. Zu diesem Problemfeld gehören die systemischen Ressourcen, die den Schulen zur Sicherung einer sonderpädagogischen Grundversorgung und zur Förderung der LSE-Kinder zur Verfügung gestellt werden. Fast durchgängig wurde in unseren Gesprächen die systemische Ressourcenvergabe für die Förderschwerpunkte L, S und E grundsätzlich für gut geheißen, aber in Frage gestellt, ob die alten wie neuen KESS-Indizes den Ressourcenbedarf in den Schulen angemessen abbilden. Wir können aus den uns bisher verfügbaren Daten nicht ableiten, ob die systemischen Ressourcen insgesamt und an allen Schulen „wirklich“ auskömmlich sind. Aus alledem folgt für die gemeinsam zu lösende Aufgabe, neue Modelle der Bündelung von Ressourcen und eine Neubestimmung des Verhältnisses systemischer und individualisierter Ressourcen zu entwickeln. Ob solche Vorstellungen Zukunftschancen haben, wage ich nicht vorherzusagen. Zuerst müsste sich diese Idee in einem breiten und fachlich geprägten Diskurs bewähren und auch umsetzbar entwickelt werden, um dann zu einem Element der inklusiven Schule werden zu können. Dabei ist davor zu warnen, das Konzept der systemischen Bereitstellung von Ressourcen aufzugeben. Entsprechende Tendenzen sind leider zu beobachten.

**hlz:** Die GEW, die Fachverbände, die Lehrer- und Elternkammer haben in zahlreichen

*Stellungnahmen eine – gemessen an der jetzigen Ausstattung – bessere personelle und sachliche Ausstattung für eine gelingende schulische Inklusion eingefordert. Erscheint diese Forderung aus Sicht eurer ersten Erkenntnisse berechtigt?*

**K.D. Schuck:** Tatsächlich bleiben in der jetzigen Phase der Weiterentwicklung des Konzepts handfeste Probleme der Bereitstellung von Ressourcen. Es scheint mir für eine gelingende Systementwicklung notwendig, die Qualität und Quantität verfügbarer Ressourcen und ihre Verteilung beständig auf dem Prüfstand zu haben. Tatsächlich bedarf die dankenswertere Weise auf den Weg gebrachte grundlegende Reform des Hamburger Schulsystems noch eines langen Atems, um alle pädagogischen Prozesse und organisatorischen Verfahrensweisen zufriedenstellend zu entwickeln und zu einem wirklich funktionierenden System werden zu lassen – so die Einschätzungen unserer Gesprächspartner. Wir sollten in der nächsten Zeit nicht um mutmaßliche Steigerungsraten von LSE-Kindern streiten, sondern uns über die allgemeinen Ziele einer inklusiven Schule verständigen und die nächsten Schritte der Verbesserung der pädagogischen Prozesse gut planen und behutsam umsetzen. So war unser Appell im Zwischenbericht zu verstehen, die Erhöhung der LSE-Zahlen nicht überzubewerten, sondern im Gesamtzusammenhang zu betrachten.

**hlz:** Danke für die ausführliche Beantwortung unserer Fragen.

Das Interview führte  
STEFAN ROMEY



## RTI – was soll das?!

Die Art und Weise, neue sonderpädagogische Konzepte kritisch darzustellen erlebt Praktiker Rudolf Abrams als verwirrend und wenig klärend

Unfrisierte Gedanken eines Pragmatikers beim Lesen des Artikels „Aggressiv fordernd“ (HLZ 6-7/2013, S. 23-25)

### Ich lese die Überschrift.

Meine Gedanken: *Es geht um Inklusion – den Artikel lese ich! Schließlich habe ich in Hamburg vier Jahrzehnte die integrative Förderung verhaltensauffälliger Schüler mit entwickelt. „RTI“ noch nie gehört. Ob da was deutlich weiterführendes Neues nach meiner Pensionierung vor 12 Monaten auf den Markt gekommen ist? Drei Profs werden genannt, die im neu entwickelten Verfahren, genannt „RTI“, ein geeignetes Instrument zur inklusiven Gestaltung sonderpädagogischer Arbeit an allgemeinbildenden Schulen sehen. Das wäre ja sensationell! Hier ist also das gefunden, worum wir „an der Front“ seit Jahrzehnten in Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen an den allgemeinbildenden Schulen in HH gerungen haben, und zwar noch einmal ganz besonders nach Annahme der UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderung durch BRD 2009.*

Ich lese: *RTI verstehe sich als Abkehr vom für Deutschland typischen sonderpädagogischen Paradigma, wonach der/die Sonderpädagoge in erst aktiv wird, wenn das Kind schon gescheitert ist! Ach – habe ich da unsere Arbeit in den 4 Jahrzehnten falsch gesehen? Vielleicht kannten die Profs die pädagogische Landschaft in HH noch nicht? Wir bemühten uns hier um Modelle präventiver Arbeit. Bevor ein*

*vom „gescheitert sein“ bedrohtes Kind scheitert. Übrigens: Ab wann ist ein Kind „gescheitert“? Gibt es nur dichotomisiert als Alternativen ein 100% „gescheitert sein“ oder 100% „integriert sein“ – oder ein jeweils fließendes „Mehr oder weniger“? Vielleicht waren wir in HH ja nicht typisch für das Deutschland, das die Profs zitieren: Für Deutschland sei es typisch, erst zu fördern, wenn das Kind (50%,? 100%?) gescheitert sei.*

Ich lese weiter: RTI basiere auf einem festen Programm von Überprüfungen der Lernleistungen aller Schüler\_innen, Förderung der „Zurückgebliebenen“, die schrittweise in 3 Stufen intensiviert und spezialisiert werden kann, wenn die weitere Diagnostik ergibt, dass die bisherige Förderung gemäß einem definierten Ziel nicht ausreicht.

*Das machen wir doch schon hier seit Jahren! Die AuL-Förderung im Lese/Rechtschreib-*

*bereich. Mit der HSP (Hamburger Schreibprobe) werden alle Grundschüler überprüft, die unteren 5-10% müssen zunächst schulintern zusätzlich gefördert werden (Stufe 1), wenn das nach etwa 4-monatiger Förderung nicht reicht und im Lesen/Schreiben nicht über Prozentrang 5 hinaus kommt, steht ihm die Finanzierung einer „Außerunterrichtlichen Lern-Förderung“ (AuL) im L/R-Bereich am Nachmittag durch eine anerkannte nicht-schulische Fördereinrichtung zu (Stufe 2).*

*Etwas Neues scheint mir RTI also nicht zu sein – evtl. alter Wein in neuen Schläuchen mit neuem Etikett?*

*Was soll alles im Rahmen von RTI noch regelmäßig diagnostiziert werden? Mathe? Sachkunde? Beherrschung der deutschen Sprache? Motorische Entwicklung? Emotionale/ Soziale Kompetenzen? Ich weiß um die intensive Belastung der*



Ein Stundenplan der Raum gibt, Raum für Individualisierung (Primarschule Rellinger Straße)

Fotos: Stefan Gierlich



# INKLUSION: ACHT

Kolleginnen und Kollegen an den Schulen, wozu auch der für alle Kinder vorgeschriebene (?) Einsatz der HSP an der Grundschule beiträgt. Der RTI-Einsatz einer hohen Frequenz von Überprüfungen von in Förderung befindlichen Schüler\_innen durch Spezialkräfte – mir gruselt, wenn ich mir den Aufwand dafür vorstelle.

Ich lese weiter – und komme zu dem Teil, in dem RTI kritisiert wird. Die Kritik des massiven Einsatzes von Tests entspricht genau meinen spontanen Gedanken/Gefühlen im 1. Teil des Artikels (s.o.)!“

Doch beim weiteren Lesen stolpere ich auch hier:

Es sei zu kritisieren, dass mit Hilfe von Tests „...die von einer

Schreiben= Ziel)? Ist „nicht defizitorientiert“ oft gleichzeitig „zielorientiert“, je nach Perspektive und Wortwahl? Ich selbst hatte zu tun mit der Vorbereitung und Begründung/Formulierung einer schriftlichen Empfehlung, eine AuL zu finanzieren. Dabei habe ich stets Eltern, Lehrer\_in und betroffene\_n Schüler\_in einbezogen. Nach meiner Einschätzung aktivierte dies das Kind und holte es aus einer eher resignativ verzweifelten Grundhaltung heraus. Es wurde gerade nicht zum passiven Empfänger der Förderung gemacht. Oder meint der im Artikel zitierte und die RTI kritisierende Prof. Hinz etwas Anderes? Dann habe ich das noch nicht recht verstanden.

Dann stolpere bei dem Teil,

noch Analphabet war und persönlich darunter sehr litt, in der Harburger unterrichtersetzenden Maßnahme „Harburg macht Schule“ (HmSch) aufgenommen wurde: Ein Kooperationsprojekt von Schule und Jugendamt Harburg mit Völlbeschulung in einer Sondergruppe und nachmittäglichem Erziehungsbeistand für extrem förderungsbedürftige Schüler\_innen, die in der gegenwärtigen Situation an ihrer Schule in eine Sackgasse geraten waren und bisher alle ambulant-integrativen Fördermaßnahmen anscheinend nicht annehmen konnten. Wir merkten jedoch schnell, dass auch diese Maßnahme für M. nicht fruchtbar war; stoppten sie und entwickelten alle zusammen andere Förder-Schritte. Ist aber die Vorhaltung einer solchen Einrichtung wie HmSch zur Inklusion kontraindiziert? Ich denke gegenwärtig „Nein“. Dies würde ich bei einer Diskussion erklären, wäre natürlich auch bereit, mich vom Gegenteil überzeugen zu lassen.

Jetzt der „Gegenentwurf zu RTI“:

Ich stolpere besonders über den Satz „...hält Barnitzky die unabwiesbare Erfahrung entgegen, dass Kinder mit gleichem Alter in ihrer Entwicklung drei bis vier Jahre differieren“.

Also das ist für mich wirklich neu! Das gibt es sicherlich, aber so wie ich diesen Satz im Gesamtzusammenhang verstehe, ist damit gemeint, dass dies dann noch im „grünen Bereich“ ist, nicht sonderlich förderungsbedürftig. Bezieht sich das auf alle Bereiche: Motorik, soziale Reife, Emotionalität, Rechnen, Lesen/Schreiben? Auf alle Altersstufen? Der eine kann mit 7 Jahren lesen und schreiben, der andere gerade Strichmännchen malen, wie es jener 7-jährige als 3-4-jähriger konnte? Oder



Lern-differenzen - hier einmal verpackt

angenommenen Norm abweichenden Schülerinnen und Schüler frühzeitig identifiziert und zu passiven Empfänger\_innen einer defizitorientierten individuellen Förderung gemacht werden“.

Mhmm – soll man also nicht frühzeitig z.B. die HSP machen? Ist das „schlecht“, wenn für Klassen bzw. Altersstufen Normen im L/R-Bereich bestehen? Ist z.B. im L/R-Bereich die schulinterne Förderung oder dann die AuL defizitorientiert oder zielorientiert (Schreibprobleme= Defizit, Kompetenz im

in dem – wenn bisher kein Förderung geholfen hat – ggf. eine Überführung in eine Förderschule in Kraft tritt:

## Das hat nichts mit Inklusion zu tun

Einmal in den letzten 10 Jahren hatte ich mich in Zusammenarbeit mit M., einem Schüler der Klasse 3/4, seinen Eltern und dem weiteren Helferkreis dafür eingesetzt, dass er, der trotz einer Flut von Unterstützungen im persönlichen und im familiären Bereich über Jahre hinweg immer



wie ist der Satz gemeint? In unserer Fortbildung bei Frau Dr. Flemig bezüglich sensorischer Integration haben meine Präventionslehrerkolleg\_innen und ich gelernt, wie bedeutsam für die weitere Gesamtentwicklung – auch die kognitive – schon ein „Rückstand“ von einem Jahr in der motorisch-sensorischen Entwicklung ist. Argumentiert Herr Barnitzky auf der Grundlage anderer oder aktualisierter Erkenntnisse? Oder ist doch gemeint, dass bei solchen Differenzen von 3–4 Jahren das Kind mit der „Strichmännchen-Kompetenz“ im L/R-Bereich ganzheitlich gefördert werden sollte? Worin besteht dann der Unterschied zu RTI?

Ich lese mal weiter:

„...An die Stelle von Diagnosen durch standardisierte Tests (sollen) dialogische Formen der Leistungsermittlung (treten). In Selbsteinschätzungsbögen und in Portfolios, in Lerngesprächen und in dokumentierten Sprechstunden können Lernentwicklung, Lernstände und Lernperspektiven greifbar und anschaulich werden...“

Sollen jetzt keine Klassenarbeiten mehr geschrieben werden? Das sind ja informelle und nicht standardisierte Tests. Vielleicht gehören Klassenarbeiten, informelle Tests noch zu den „guten“ Tests? Wie geschieht die dialogische Form der Leistungsermittlung bei Klassenfrequenz von 25 Kindern? Es sind zwar Zeittressourcen eingespart durch Verzicht auf die Testflut von RTI – aber ob das reicht für den notwendigen Zeiteinsatz für die genannten Aktivitäten (z.B. dokumentierte Sprechstunden von 25 Kindern)? Wie sieht konkret eine dialogische Lernstanderhebung z.B. im Les-/Rechtschreibbereich aus? Ersetzt sie Klassenarbeiten? Ist die HSP, die ja ein

standardisierter Test ist, abzulehnen? Ich habe bisher dieses Instrument als ein förderlicheres diagnostisches Instrument angesehen als z.B. ein nicht standardisiertes Diktat. Da scheine ich zu irren, wenn ich diesen Artikel wörtlich nehme. Eine „dialogische Diagnostik“ kann ich mir am konkretesten im Bereich der Förderung von Schüler\_innen mit Förderbedarf im Bereich „Emotionalität/Sozialverhalten“ vorstellen. Eine solche aus der theoriegeleiteten Praxis heraus entwickelte dialogische Vorgehensweise durfte ich aktuell in einer Fachzeitschrift bezüglich ADHS-Kindern vorstellen („20 Jahre Erfahrungen mit ADHS-Förderung in Hamburger Schulen“ in: „neue Akzente, 1/2013).

Als Gegenentwurf wird nun genannt:

Individualisiertes Lernen, differenzierte Lernangebote, prozessorientierte Rückmeldungen über individuelle Lernentwicklung, angemessene Unterstützung für jedes Kind in der Kooperation unterschiedlicher pädagogischer Kooperationen auf Augenhöhe in der Schule.

Sehr allgemein, da kann man gar nicht anders als das gut finden! Nach meinen Erfahrungen bemüht man sich i.d.R. an den allgemeinbildenden Schulen – ganz besonders an den Grundschulen – darum, diese allgemeinen Ziele zu konkretisieren, bis zur übermäßigen Belastung von Kolleg\_innen. Ich habe so manche körperlichen und psychischen Zusammenbrüche und dann folgende lange Auszeiten gerade der engagierten Kolleg\_innen an den Schulen erlebt! Das Engagement wird im folgenden Satz im Artikel erwähnt:

Diese gute Pädagogik wird in vielen Grundschulen heute praktiziert.

Wäre ein guter Schlusssatz

gewesen, der dem Engagement der Kolleg\_innen an den Schule „die Ehre“ gibt. Es folgt aber als Abschluss-Statement:

„Es ist an der Zeit, dass die Politik endlich die in pädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Erforschung bewährten Konzepte in die Fläche bringt.“

Wirkt auf mich etwas wie „Das Wort zum Sonntag“: Was wäre die genauere Forderung an „die Politik“? Bezieht sich „in die Fläche“ auch auf Stadtstaaten wie Hamburg? Da war doch vor einiger Zeit so ein Versuch fast aller Parteien, etwas „in die Hamburger Fläche“ zu bringen, was dann durch einen Volksentscheid rückgängig gemacht werden musste...! In welcher Beziehung sieht sich der Schlusssatz zu Aktionen wie dieser? Evtl. ist ja mit dem Schlusssatz auch gemeint: Konzepte zur Durchführung von z.B. Inklusion an Regelschulen sind durchaus in die Fläche gebracht – es fehlt aber an Zuteilung von finanziellen und personellen Ressourcen, um sie auch wirklich umzusetzen. Bleibt unklar:

So bleibe ich nach dem Lesen des Artikels etwas verwirrt zurück: RTI – so wie hier skizziert: Eher „Nein Danke“ oder „Eingeschränkt Ja“. Der Gegenentwurf wirft bei mir ebenfalls viele Fragen auf. Einen in den Konturen gegensätzlichen Entwurf zu RTI kann ich nach Lektüre (noch?) nicht erkennen. Ich falle zwischen beide Stühle. Hat den Vorteil: Fordert mit besonderer Heftigkeit weiteres Nachdenken und ein ständiges möglichst wertschätzendes und gleichzeitig kritisch-forschendes Überprüfen meines pädagogischen Tuns heraus!

RUDOLF ABRAMS  
bis Mai 2012 tätig in Rebus-Harburg





# INKLUSION: ACHT

## vihs: Keine Kinder für die ReBBZ

Den Ruf nach „besonderen“ Schulen für „besondere“ Kinder und erneute Ausgrenzung gilt es abzuwehren. Was Inklusion braucht, um zu funktionieren, zeigt die Stellungnahme des „Verband der Integration an Hamburger Schulen e.V.“ (vihs)

Seit dem 27.03.2012 ist die Drucksache 20/3641 „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ in Kraft und wird seit dem Schuljahr 2012/13 in den Hamburger Schulen umgesetzt, nachdem bereits zuvor in zwei „pragmatischen“ Schuljahren die im §12 des Schulgesetzes verankerte freie Schulwahl für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ohne Gesamtkonzeption verwirklicht wurde.

Nach wie vor ist es aus Sicht des vihs ein prinzipiell richtiger Schritt, jede allgemeine Schule mit systemischen Ressourcen (Sonderpädagog\_innen, Sozialpädagog\_innen und Erzieher\_innen) auszustatten, um diese in die Lage zu versetzen, sich zu einer „inkluisiven“ Schule weiter zu entwickeln, jedem Kind an der Schule ein angemessenes Bildungsangebot zu machen und so in Zukunft möglichst allen Kindern den Anschluss aus dem allgemeinen Schulwesen zu ersparen und die Heterogenität der Schülerschaft mehr als bisher in den Blick zu nehmen.

### Entwicklung verhindert

Gleichzeitig stellt der vihs fest, dass die zur Umsetzung verabschiedeten Maßnahmen, Vorschriften und Verordnungen offensichtlich verhindern, dass Schulen sich tatsächlich zu inklusiven Schulen entwickeln.

Hierfür ein paar „belegende“

Beispiele:

- Die Zahl der Kinder, die als Kinder mit sonderpädagogi-



schem Förderbedarf gemeldet sind, war noch nie so hoch wie in diesem Jahr (Tendenz steigend).

- Die Begriffe „Inklusionskinder“ oder wahlweise „§12-Kinder“ werden offiziell auf Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf angewendet, sie haben es als stigmatisierende Bezeichnungen sogar schon in die Presse geschafft.

• Die Diskussion um die Weiterentwicklung der Schulen in Richtung inklusive Schulen wird ausschließlich über Ressourcen und über die Kinder mit „sonderpädagogischem“ Unterstützungsbedarf geführt. Tenor der Diskussionen ist, dass die „Inklusion“ eine hohe Belastung für die Schulen darstellt. Nicht oder kaum ist davon die Rede, dass Inklusion vor allem bedeutet, die allgemeinen Schulen und den Unterricht so zu verändern, dass jedes Kind die ihm angemessenen Erziehungs- und Unterrichtsangebote erhält. Nicht das

System passt sich den Bildungs- und Erziehungsbedarfen der ihm anvertrauten Kinder und ihren Familien an, sondern – mehr als bisher – wird vom einzelnen Kind eine Anpassungsleistung an das System erwartet.

- In vielen Schulen sind vorrangig die Sonderpädagog\_innen für die mit dem Status „sonderpädagogischer Förderbedarf“ versehenen Kinder zuständig, während die anderen Kinder von einer Lehrerin oder einem Lehrer der allgemeinen Schule unterrichtet und betreut werden.

### So ist es nur folgerichtig,

- dass spätestens in den weiterführenden Schulen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als besondere Gruppe dargestellt und behandelt werden,

• dass in der Frage, ob ein Kind einen sonderpädagogischen Status erhalten soll, hauptsächlich angeführt wird, dass die Statuserklärung doch einen Schonraum für das Kind bedeute („zieldifferente“ Unterrichtsangebote, keine Noten, sonderpädagogische Unterstützung etc.),

- dass die Diskussion um die stigmatisierenden und erwartungserfüllenden Folgen einer Statusdiagnostik, auch wenn sie als sonderpädagogischer Förderplan daherkommt, nur noch in Inklusionszirkeln und von ehemals „Betroffenen“ geführt wird,

• dass die Zahl der Kinder in sonderpädagogischen Einrichtungen, besonders in den speziellen Sonderschulen, eher steigt als sinkt,

- dass die Schulbehörde kein Problem darin sieht, wenn „zieldifferent“ unterrichtete Kinder Leistungsrückmeldungen in Form von Lernentwicklungsberichten, „zielgleich“ unterrichtete Kinder in derselben Klasse aber Notenzugnisse erhalten,

- dass die neu entstandenen



ReBBZ, in deren Leitungsgruppen grundsätzlich keine allgemeinen Pädagog\_innen vorgesehen sind, den Anspruch erheben, Schulentwicklung, Personalentwicklung und Steuerung der gesamten sonderpädagogischen Arbeit (und darüber hinaus für alle Ressourcen, die den Schulen für Förderung zugeteilt werden) auch an den allgemeinen Schulen federführend zu gestalten und zu organisieren,

- dass die Expertise der bisherigen integrativen Schulen in Hamburg nicht einmal auf der Homepage der Behörde wiederzufinden ist, stattdessen werden Beispiele aus anderen Bundesländern als „best practice“ vorgeführt,

- dass angebotene Fortbildungen vor allem dann „der Renner“ sind, wenn es um die Erstellung von sonderpädagogischen Förderplänen und das „Handeln“ von Kindern mit herausforderndem Verhalten geht.

So ist es kein Wunder, wenn die Tatsache, dass die zugewiesenen Inklusionsressourcen nicht annähernd den Standards der bisherigen IR-Schulen oder gar der Förder- und Sonderschulen entsprechen, bei den Pädagoginnen und Pädagogen vor allem ein Gefühl der Überforderung und des Alleingelassenseins hervorrufen. Denn die zur Verfügung gestellten Ressourcen machen eine Teamarbeit von Menschen mit unterschiedlichen Professionen in einer Klasse schwer. Zusätzlich schafft die beschriebene Unterscheidung in Kinder mit Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung und solche ohne fast die Notwendigkeit, dass die in der Schule tätigen „Sonder“pädagog\_innen in vielen Lerngruppen/Klassen letztlich doch als „Köffcherchen“pädagog\_innen arbeiten.

## Gelingen ist möglich

Die folgenden Gelingensbedingungen einer inklusiveren Schule sieht der *vi/s* nach wie vor nicht verwirklicht, wir setzen uns mit Nachdruck für sie ein:

1. Integration von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf in das allgemeine Schulwesen ist – vor allem in der Anfangszeit – mit adäquaten Ressourcen auszustatten. Die Erfahrungen der IR- und I-Schulen zeigen, dass integrativer Unterricht durch (multiprofessionell zusammengesetzte) Pädagogen-teams am besten realisiert werden kann. Die Ressourcenzuteilung muss arbeitsfähige, für die Klasse oder Lerngruppe verantwortliche Teams ermöglichen. Ein Gelingen des „gemeinsamen Unterrichts“ an allen allgemeinen Schulen braucht unserer Ansicht nach neue, zusätzliche Ressourcen (also schlicht mehr Geld) und nicht nur die Umverteilung der vorhandenen (Personen, Materialien, Ausstattung, Baulichkeiten).

2. Größere Heterogenität der Schülerschaft – in der Inklusion ausdrücklich gewollt – erfordert einen individualisierenden (und kompetenzorientierten) Unterricht. Dieser bedarf notwendiger Weise anderer Leistungsrückmeldeformate als Ziffern-Zensuren und zwar solche, die die Leistungsentwicklung aller Kinder in gleicher Weise abbilden können, unabhängig vom Leistungs-, Kenntnis- und Kompetenzstand eines Schülers oder einer Schülerin.

3. Förderpläne – eigentlich Lernentwicklungspläne – gibt es für jedes Kind, losgelöst von Statuszuschreibung und Ressourcenschöpfung und in der Regel mit dem Kind und den Erziehungsberechtigten gemeinsam besprochen und vereinbart.

4. Inklusive Schulen organisieren eine systemische Unterrichts- und Bildungsplanung, die sich auf die jeweilige Schülerschaft bezieht. Sie verzichtet auf Zuschreibungen wie „zielfferent“ oder „zielgleich“ zugun-



Gelingensbedingungen bereits erfüllt



# INKLUSION: ACH

ten individueller Leistungs- und Potentialbeschreibungen, in denen auch Risiken und Schwierigkeiten thematisiert und je individuell Unterstützung benannt wird.

5. 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. Je attraktiver diese Sonderschulen ausgerüstet sind (kleine Lerngruppen, besondere Therapie- und Unterrichtsangebote, besondere Räume, attraktive Ganztagsangebote) bei gleichzeitiger Einsparungstendenz und immer höher werdendem Leistungsdruck in der allgemeinen Schule, desto eher entscheiden sich Eltern für eine Sonderbeschulung für ihr Kind.

6. Inklusive Schulen verfügen über konzeptionelle, personelle und materielle Ressourcen, um auch Kinder in der allgemeinen Schule zu halten, die aus emotionalen, sozialen oder psychischen Gründen zum Problem werden. Sie stellen die größte Herausforderung für die Umgestaltung von Schulen zu inklusiven Schulen dar, weil sie die Schule und die in ihr arbeitenden Personen an ihre persönlichen und systemischen Grenzen bringen können.

Hier brauchen die Schulen einen Pool an flexibel einzusetzenden Ressourcen personeller, materieller und räumlicher Art, um den Kindern sinnvolle Angebote oder Unterstützung zu schaffen. (Dies kann z.B. von der zeitweiligen Einzelförderung eines besonders begabten Kindes bis zum Wald-Tag, der „Insel“, einer besonderen Theatergruppe gehen oder ein musiktherapeutisches Angebot sein.) Nicht zuletzt müssen die Bezirke und die Träger der offenen Kinder- und Jugendarbeit die Arbeit der Schulen unterstützen und vor allem auch Angebote für die Eltern der Kinder in persönlicher Not schaffen und gestalten. Für Pädagoginnen und Pädagogen sollen Beratungs- und Begleitungsangebote geschaffen werden, die von ihnen tatsächlich als entlastend für ihre Arbeit mit Kindern in Not wahrgenommen werden.

7. Inklusive Schulen sind auch in der Vorschule, in den nachmittäglichen Betreuungszeiten und in den Ferien inklusiv. Das bedeutet, dass auch Kinder mit besonderem Förderbedarf selbstverständlich an diesen Angeboten teilnehmen können, weil die Hilfen, die sie zur Teilhabe benötigen, zur Verfügung stehen (z.B. notwendige Assistenz und Pflege bei körperlichen Beeinträchtigungen, individuelle Begleitung und Unterstützung bei Kindern mit Förderbedarf im Bereich der geistigen oder der emotional-sozialen Entwicklung). Dafür ist eine angemessene Grundausstattung an vertrautem Personal notwendig und, falls erforderlich, die Gewährung einer Eingliederungshilfe.

Im *vihs* und in den bisherigen integrativen Schulen besteht verstärkt die große Sorge, dass mit der Hamburger Umsetzung der UN-Konvention eine Weiterent-

wicklung der Schulen zu inklusiven Schulen nicht gelingen wird, stattdessen aber das, was an Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit in den bisherigen I- und IR-Schulen geleistet wurde, verloren geht. Insbesondere machen wir uns große Sorgen um alle jene Kinder, die besondere schulische Unterstützung brauchen, um sich zu selbstbewussten und gut ausgebildeten Erwachsenen zu entwickeln. Angesichts der geringen Ressourcen, der Unterscheidung von „zielgleich“ und „zielfferent“ zu unterrichtenden Kinder (womöglich noch nach unterschiedlichen Bildungsplänen), der Notwendigkeit Zensuren erteilen zu müssen (und dies nur für die Kinder, die nach den „normalen“ Bildungsplänen unterrichtet werden) und der Aussicht, Kinder gegebenenfalls „stationär“ an ein gut mit Ressourcen für entsprechende „temporäre Lerngruppen“ ausgestattetes regionales Bildungs- und Beratungszentrum abgeben zu können, beobachten wir, dass nun doch weiter und erneut vermehrt eine Ausgrenzung der „besonderen“ Kinder in der allgemeinen Schule stattfindet. Eine solche Ausgrenzung im schulischen Alltag wird dann fast zwangsläufig bei Eltern und Pädagogen wieder den Ruf nach „besonderen“ Schulen für „besondere“ Kinder laut werden lassen.

Eine solche Entwicklung gilt es zu verhindern!

ANGELIKA FIEDLER  
(Clara-Grunwald-Schule),  
MARTIN KUNSTREICH  
(Aueschule Finkenwerder),  
EVA SCHMIDT-ROHR-DÖRNER  
(Fridtjof-Nansen-Schule),  
ANDREA LÜBBE  
(Louise Schroe der Schule),  
STEFAN BORNHÖFT  
(Schule Slomanstieg)

*Für den Vorstand des vihs*