Bestandsaufnahme und Problemaufriss

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
liebe Studierende und Schüler,

ich danke Ihnen und allen fleißigen Köpfen und Händen, die im Vorfeld intensiv gearbeitet und somit diesen wieder einmal sehr gut besuchten Fachtag E ermöglicht haben. Es begeistert mich immer wieder auf's Neue, mit welcher Regelmäßigkeit die Kolleginnen und Kollegen im Bereich der Erziehungshilfe es schaffen, sich in so großer Zahl zum intensiven Austausch über aktuelle Themen zu treffen. Dies spricht für ein überaus gut funktionierendes Netzwerk. Wir, die Kolleginnen und Kollegen von der Fakultät, sind glücklich darüber, ein Teil dieser Gemeinschaft zu sein. So scheint es auch den Mitgliedern anderer Institutionen zu gehen, denn es sind über 50 verschiedenen Einrichtungen vertreten. Das ist beeindruckend, zeigt das Interesse und Engagement sowie die Aktualität und Brisanz der Thematik.
Denn heute haben wir ein sehr aktuelles Thema auf der Agenda. Es geht um die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Sie wurde von der BRD im Jahr 2009 ratifiziert und ist somit ein Bundesgesetz. Hinweise zur Umsetzung im Bereich der Bildung finden sich im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010. Dort heißt es u.a.: Bei wichtigen bildungspolitischen Fragen sind komplexe Zusammenhänge von Recht, Finanzierung, Pädagogik, gesellschaftlichen Interessen und bildungspolitischen Zielen zu berücksichtigen. Das Recht bildet den Ausgangspunkt der Diskussion und auch ihr Ergebnis, da jede (Um-)Gestaltung des Schulwesens die (verfassungs-) rechtlichen Rahmenbedingungen zu beachten hat und ihren Niederschlag in Rechtsnormen finden muss. Das gilt auch für die Inklusion als derzeit wohl wichtigstes bildungspolitisches Vorhaben. Damit ist die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die uns wohl noch einige Zeit beschäftigen wird.
Allerdings wollen wir uns heute nicht mit den Themen „Recht" und „Gesellschaft" befassen. Vielmehr geht es um die Frage der ganz konkreten Umsetzung von integrativen/inklusiven Beschulungsformen von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im sozialen Verhalten und emotionalen Erleben. Um Antworten zu finden, sind unterschiedliche Zugangsweisen denkbar. Beispielsweise, indem der von Tony Booth und Mel Ainscow entwickelte „Index für Inklusion", der von Ines Boban und Andreas Hinz übersetzt wurde, klein gearbeitet wird und so Stück für Stück Einzug in die Erziehungspraxis hält. Dies wäre ein eher deduktiver Zugang.
Ein anderer Weg besteht darin, eine Bestandsaufnahme der aktuell vorfindlichen Praxis vorzunehmen, diese dann theoretisch aufzuarbeiten und einzuordnen. Dieser Zugang entspricht dem bereits von Schleiermacher in seinen pädagogischen Vorlesungen 1820/21 formulierten Erkenntnis: „Die Dignität der Erziehungspraxis ist unabhängig von der Theorie. Sie wird jedoch mit der Theorie eine bewusstere."
Hilfreich ist sicherlich auch ein Blick über den Tellerrand, d.h. über die aktuell im „Ländle" umgesetzten Modelle und Konzepte integrativer und inklusiver Beschulung. Daher haben wir zum Fachtag E Gäste eingeladen, die ich an dieser Stelle ganz herzlich begrüßen möchte. Das sind zunächst einmal die beiden Kollegen aus dem Stadtschulrat in Wien, Herr Tuschel und Herr Felsleitner. Sie sind beide inzwischen im „Unruhe-Stand", haben allerdings dennoch spontan einen Beitrag zugesagt. Ebenfalls eine Außenperspektive bringt Herr Dr. Willmann von der Humboldt-Universität in Berlin ein. Er hat nicht nur zum Thema „Sonderpädagogische

Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule“ geforscht und publiziert, sondern ist darüber hinaus zurzeit damit befasst, den Prozess der Auflösung von Sonderschulen und die Integration von Schülern der Förderschulen L und E in Berlin – gemeinsam mit einem Team rund um Prof. Dr. Ahrbeck – zu evaluieren. Auf diese beiden Vorträge bin ich schon sehr gespannt.

Die Aufgabe von Frau Dr. Hoanzl und mir liegt nun darin, eine Bestandsaufnahme sowie einen Problemaufriss vorzunehmen. Dabei macht es sicherlich Sinn, zunächst einmal einen Blick zurück zu wagen, denn ohne eine gewisse Historizität bzw. Kenntnis über Ansätze und Versuche der „Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen“ (so der Titel von Mutzeck/Pallasch/Popp 2007) läuft man leicht Gefahr, Fehlentwicklungen zu wiederholen. Auch ein radikaler Wandel von bestehenden Systemen ist sicherlich nicht zielführend, da die beteiligten Personen im Veränderungsprozess mitgestaltend beteiligt werden müssen, um zu tragfähigen und nachhaltigen Lösungen zu gelangen. Insofern bin ich dankbar, dass das Kultusministerium in Baden-Württemberg nicht gleich nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtkonvention einen radikalen Kurswechsel vollzogen hat, wie beispielsweise die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg. Vielmehr werden mit Bedacht die weiteren Schritte in Richtung einer inklusiven Bildungslandschaft geprüft und umgesetzt. Denn im Originaltext der UN-Konvention ist nicht die Rede von einer „inklusiven Schule“ sondern von einem „inklusiven Bildungssystem“.
Der nun von mir vorgenommene Rückblick gleicht einem Rundflug, um einen Überblick zu erzeugen. Dabei können die einzelnen Entwicklungen nur stichwortartig skizziert werden, um Zusammenhänge herzustellen. Vertiefte Einblicke müssen dann „zu Fuß“, d.h. über das Literaturstudium gewonnen werden. Fundierte Einblicke geben die Publikationen von Hippler 1985, Mutzeck 2004, Speck 1989 und 2011, Hartke 1998, Ellinger/Wittrock 2005, Mutzeck/Pallasch/Popp 2007 sowie Reiser/Willmann/Urban 2007.

Beginnen möchte ich mit der These, dass es im Bereich der Erziehungshilfen bereits vielfältige Versuche von inklusiven sowie integrativen Formen der Beschulung gab. „Inklusion“ ist somit für unser Arbeitsfeld nicht neu.
Denn im Rahmen der institutionengeschichtlichen Betrachtung der Genese von Schulen für Erziehungshilfe wird immer wieder der Gedanke der „Durchgangsschule“ artikuliert. Dieser findet sich beispielsweise im 1926 eingeführten Kleinklassen-System in der Schweiz und in der Einrichtung von Erziehungsklassen durch den Berliner Stadtschulrat Arno Fuchs im Jahre 1928. Sowohl die Erziehungsklassen als auch Beobachtungsklassen waren als Durchgangsklassen konzipiert. Sie hatten die Aufgabe, mit besonders befähigten Lehrern das problematische Verhalten von Schülern innerhalb von 2 bis 4 Jahren insoweit zu verändern, dass sie wieder zurückgeschult werden können.
Im Dritten Reich wurden diese Kleinklassen wieder aufgelöst und stattdessen bildete die „Hilfsschule“ ein Sammelbecken für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten Problemlagen und Störungen. Erst 1949 kam es zu einer Neugründung der E-Klassen in Berlin. Sie wurden allerdings kaum weiter entwickelt. Den Ausgangspunkt für die Einrichtung von Sonderschulen bildeten vielmehr die 1945/46 eingerichteten Klassen für „kriegsgeschädigte Kinder“ in denen die infolge von Kriegswirren emotional belasteten Kinder provisorisch unterrichtet werden sollten. Bald wurden auch Kinder aufgenommen, die in ihrem Verhalten eine erhebliche Belastung für die Lehrer der Volksschule darstellten. Aus diesen „Sonderklassen“ entstanden dann beispielsweise in Bremen die ersten „Sonderschulen für Kinder mit Verhaltensstörungen“.

Doch schon bald geriet die Einrichtung dieser Sonderschulen in die Kritik. Hauptkritikpunkte waren die meist unklare Diagnose des Verhaltens, die negativen Effekte der Stigmatisierung, die gegenseitige „Ansteckung“ und Anleitung zu weiteren Störungen, die Reduktion der erzieherischen Bemühungen von Lehrern an allgemeinen Schulen, der „Schonraum“ Sonderschule und das weltfremde, therapeutische Klima. Solche Kritikpunkte finden sich bis heute.
In den Empfehlungen der KMK „Zur Ordnung des Sonderschulwesens“ wurde 1972 der Ausbau der Sonderschulen zwar festgeschrieben, doch stagnierte die Entwicklung, da es in Deutschland zu einer ausgedehnten Diskussion einer äußeren Schulreform kam. Vor allem in der Einführung der Gesamtschulen und Alternativschulen (vgl. Brinkmann et al 1980) sah man neue Möglichkeiten. Insofern kam es zu einer Stagnation des Ausbaus der Schulen für Erziehungshilfe. Kommt Ihnen das nicht bekannt vor? (Stichwort: Gemeinschaftsschule).
Zugleich entwickelte sich die Integrationsbewegung unter dem Einfluss des Deutschen Bildungsrats, der 1973 Empfehlungen „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ verabschiedete. Das Ziel bestand nicht mehr im Ausbau des Sonderschulwesens, sondern in der Einrichtung eines kooperativen Schulzentrums mit der schulischen Integration von behinderten und benachteiligten Schülern.
Regelrecht als „Streitschrift“ wurde das 1974 veröffentlichte Gutachten von Bittner/Ertle/Schmid mit der Überschrift „Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern“ bezeichnet. Diese für damalige Verhältnisse progressive Schrift enthielt die folgenden Forderungen: Die Schule für Verhaltensgestörte wird als Standardform der Beschulung abgelehnt, die notwendigen Maßnahmen sind zunächst die Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Sozialpädagogik, es wird ein gestuftes Fördersystem vorschlagen und die Entwicklung von Integrationsmodellen präferiert.
In den einzelnen Bundesländern haben sich dann, im Verlauf der Jahrzehnte, unterschiedlichste Formen der schulischen Erziehungshilfe herausgebildet, die Reiser/Urban/Willmann (2007) in die Hauptgruppen der integrierten und ambulanten schulischen Erziehungshilfe einteilen, die ich kurz skizzieren möchte.

Integrierte schulische Erziehungshilfe

Eine typisch integrierte Form der schulischen Erziehungshilfe bildet die Schule für Erziehungshilfe als Halbtages- oder Ganztagsschule mit obligaten Schnittstellen zur Jugendhilfe, Familie und Umwelt sowie Regelschule. Das sind in Baden-Württemberg beispielsweise die Staatlichen Schulen für Erziehungshilfe. Eine weitere Form ist die Schule für Erziehungshilfe im Jugendhilfeverbund (früher Schule am Heim). In ein solches organisatorisches Konstrukt sind die meisten privaten Schulen für Erziehungshilfe eingebunden. Der Vorteil dieser Organisationsstruktur liegt sicher darin, dass die Kinder und Jugendlichen die Maßnahmen von Jugendhilfe, Medizin/Therapie sowie das Bildungs- und Erziehungsangebot quasi „aus einer Hand“ erhalten. Darin liegen Chancen wie die im System angelegte Kooperationsstruktur, eine dadurch vereinfachte Koordination der Maßnahmen, die permanente Verfügbarkeit der Fachkräfte vor Ort, vielfältige Informationsschnittstellen durch etablierte Formen des Austauschs, die interdisziplinäre Zusammenarbeit, eine damit meist einhergehende Blickveränderung, die Entlastung der einzelnen Mitarbeiter/innen durch die professionsspezifische Aufgabenteilung und die vereinfachte „Arbeit im und am System“ durch eine gewisse Autonomie, auch in finanzieller Hinsicht.
In den vergangenen 10 Jahren haben sich jedoch gravierende Veränderungen ergeben. Während einige der Schulen für Erziehungshilfe im Jugendhilfeverbund (vor allem in ländlichen Bereichen) immer noch stark zentral ausgerichtet sind, haben andere

Einrichtungen die Zahl der Heimplätze deutlich zurück gefahren. Die Idee „die Schule kommt zum Schüler“ war dabei sicherlich leitend, nicht nur, um die Schulwege zu verkürzen (Prinzip: kurze Beine, kurze Wege), sondern auch, um die Schüler nicht aus ihren Lebenskontexten und Netzwerken heraus zu reißen, Stigmatisierungen zu vermeiden usw. Beispielsweise beschult die Albert-Schweitzer-Schule Stuttgart-Rohr von ihren 300 Schülern ca. 80 in inklusiven Settings, ca. 80 an der Stammschule und den Rest dezentral in Außenstellen und Außenklassen.
Eine andere Form der integrierten schulischen Erziehungshilfe ist das Konzept der „Präventionslehrer“ in Hessen. Hier arbeiten Sonderpädagogen im Primarbereich permanent und mit einem hohen Stundendeputat als Mitglieder der allgemeinen Schulen.

Ambulante schulische Erziehungshilfe
Bei der ambulanten Erziehungshilfe gehören die unterstützenden Professionellen zu anderen pädagogischen Einrichtungen, z.B. Förderzentren, Förderschulen, Sonderschulen. Deren Leitung ist ihnen gegenüber weisungsbefugt.
Ambulante schulische Erziehungshilfe bedarf der einzelfallbezogenen Legitimation in Form von Zuschreibung eines pädagogischen oder sonderpädagogischen Förderbedarfs (z.B. im Sonderpädagogischen Dienst in Baden-Württemberg, in der Vertieften Kooperation, in Außenklassen), während die integrierte schulische Erziehungshilfe im günstigsten Fall ohne fallbezogene Legitimation in der Einzelschule zur Verfügung steht.

Ein frühes Beispiel für eine externe sonderpädagogische Unterstützung findet sich in Rheinland-Pfalz. Dort wurde die ambulante schulische Erziehungshilfe ab 1972/73 konzipiert und erprobt (vgl. Bach, 1987, Goergen 1976).
Eine ähnliche Entwicklung gab es in Bayern, indem die „Mobile Erziehungshilfe“ (MEH) ab 1980/81 als Alternative zur Gründung von Schulen für Erziehungshilfe aufgebaut und in einem Schulversuch in Bayerisch-Schwaben erprobt wurde (vgl. Hippler 1985; Zinser 1987).
Neuere Entwicklungen sind:

- die Mobilen sonderpädagogischen Dienste“ in Bayern (Artikel 21 BayEUG vom 7.7.1994, geändert am 12.03.2003). Sie gingen aus der „Mobilen Erziehungshilfe“ (1980/81) hervor.
  Für die Arbeit des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) sind Sonderschullehrkräfte grundsätzlich nicht ausgebildet. Das Studium und auch das Referendariat sind orientiert an der Unterrichtung von ganzen Klassen oder an der Förderung von Gruppen. Dies soll auch in Zukunft die Grundlage einer erfolgreichen Arbeit darstellen. Zu den wichtigsten Aufgaben des Mobilen Dienstes gehören: Diagnostizieren, Fördern und Beraten (vgl. Arbeitsgruppe Mobiler Sonderpädagogischer Dienst 2003).
- das Zentrum für Erziehungshilfe in Frankfurt/Main (1992 gegründet, Konzeptentwicklung durch Prof. Dr. Reiser, enge Kooperation von Jugendhilfe, Schule, Schulverwaltung, Stadt Frankfurt)
- die Regionalen Beratungs- und Unterstützungssysteme (REBUS) in Hamburg (1997 als Modellversuch gestartet, am 1.10.2000 flächendeckend eingeführt, Schließung aller SfE
- die Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) und Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) in Bremen

Dabei lassen sich die folgenden Gemeinsamkeiten ausmachen:

- Verbleib der Schüler in der Regelschule zur Vermeidung von Aussonderungsprozessen
- Vermeidung des Integrationsdefizits von Kindern/Jugendlichen
- Systemisches Grundverständnis
- Beratung und Unterstützung von Lehrern, Eltern und Schülern durch multiprofessionelle Teams (Sonderpädagogen, Psychologen, Sozialpädagogen, Therapeuten)
- Die Hilfen sollen schnell, unkompliziert, niederschwellig und konsensorientiert sein.
- Diagnose und Förderung
- Kurz- und Einzelfallhilfen

Trends:
Übergreifend lassen sich in der historischen Entwicklung der ambulanten Angebote in der schulischen Erziehungshilfe zwei miteinander zusammenhängende Trends ausmachen.
Der eine Trend führt von der Versorgung besonderer Förderbedarfe in der sozialen und emotionalen Entwicklung durch eine direkte Arbeit mit dem Schüler hin zur indirekten Unterstützung durch die Arbeit mit den Systemen, an denen der Schüler partizipiert.
Der zweite Trend bezieht sich auf den Stellenwert, den die Kooperation mit der Jugendhilfe in der Arbeit mit den Familien einnimmt. Auch deren relative Bedeutung hat stark zugenommen.

Problematisierung
Anhand der soeben genannten Gemeinsamkeiten von ambulant arbeitenden Unterstützungssystemen werden immanent auch die Ziele dieser Arbeit deutlich. Bleibt zu fragen, welche Erfahrungen bislang mit der Umsetzung jeweils gesammelt wurden. Exemplarisch möchte ich dazu das REBUS in Hamburg heran ziehen, um diverse Entwicklungen aufzuzeigen.
Wie bereits erwähnt, wurden die REBUS im Jahr 2000 eingeführt und die Sonderschulen für Erziehungshilfe alle geschlossen. Somit erscheint in der Statistik der KMK (Dokumentation Nr. 202 vom Februar 2014, S. 53) in den Jahren bis 2004 kein Schüler. Ab dem Jahr 2005 bis heute sind wieder Schülerzahlen so um 150 aufgeführt. Nun stellt sich die Frage, wo diese Kinder/Jugendlichen herkommen und beschult werden. Nähere Auskunft gibt der umfangreiche Abschlussbericht der externen Evaluation (2008). Demnach wurden in den 15 REBUS-Dienststellen sogenannte Kleinklassen eingeführt, um jenen Schülern, die an den allgemeinen Schulen als schwer beschulbar galten, ein Beschulungsangebot zu unterbreiten. Eine analoge Entwicklung ist in Bremen zu beobachten. Denn der Senat der Stadt Bremen schreibt in seiner Mitteilung vom 14.1.2014:

> „Für sehr wenige Schülerinnen und Schüler mit ganz spezifischem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich soziale und emotionale Entwicklung besteht im Rahmen der inklusiven Beschulung in den Regelschulen bisher keine hinreichende Möglichkeit;
> insbesondere auch nicht die erforderliche räumliche und personelle Infrastruktur für ihre spezifischen Bedürfnisse. Bei ihnen greifen Unterstützungsmaßnahmen, die in der Stammschule mit Unterstützung der Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) und der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) durchgeführt werden, nicht in ausreichendem Maße. Das Verhalten dieser Schülerinnen und Schüler erfordert eine besondere Förderung mit starker Strukturierung, Methoden der Verhaltensmodifikation und

enger Bindung an die Lehrperson in einer kleinen Lerngruppe sowie einer engen Zusammenarbeit aller zum Umfeld gehörenden Personen".
(vgl. auch die Ergebnisse des Modellversuchs zu den Sonderklassen E in BW)

Demnach können – und das zeigen die Evaluationsergebnisse ebenfalls – eine ganze Reihe von Kindern/Jugendlichen mit Förderbedarf E über solche ambulanten Systeme an allgemeinen Schulen beschult werden, allerdings nicht alle. Dies spricht für ein „gestuftes System an Maßnahmen" (vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1974) die vorzuhalten sind, um allen Kindern/Jugendlichen ein adäquates Förderangebot zu unterbreiten. Ressourcenneutral ist somit der Umbau in ein inklusives Bildungssystem keinesfalls. Dies dürfte inzwischen auch so mancher Ideologe begriffen haben.
Eine zweite Entwicklung der Umsetzung inklusiver Beschulungsformen in Hamburg wurde in Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen der Universitäten Hamburg, Oldenburg und Hannover deutlich. Sie beobachten den Trend, dass Kinder und Jugendliche mit extrem herausforderndem Verhalten ins Umland verdrängt werden. Denn in Niedersachsen steigen die Schülerzahlen mit Förderbedarf E seit 2003 kontinuierlich an (vgl. KMK-Dokumentation Nr. 202, 2014).
Dies wäre allerdings eine prekäre Entwicklung, wenn die Umsetzung der inklusiven Beschulung der uns anvertrauten Kinder letztlich zu einem erneuten Abschieben führen würde. Denn genau das kennen sie zur Genüge und reagieren entsprechend heftig.

In Bezug auf die Umbauversuche des Bildungssystems in Hamburg und Bremen liegt inzwischen eine Reihe von Erfahrungen vor, die wir in Baden-Württemberg auf jeden Fall berücksichtigen sollten. Einblicke geben u.a. der „Reader Inklusion" vom Februar 2012 [http://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/baustelle_inklusion_master.pdf] sowie die Stellungnahme der Fachgruppe Sonderpädagogik der GEW Hamburg zum Arbeitsalltag der ReBBZ-Mitarbeiter/innen vom Februar 2013 (vgl. Baustelle Inklusion 4 [https://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/baustellen_info_4.pdf].

<u>Hinderliche Faktoren bei der Umsetzung der Inklusion</u>

Es ist sicherlich gut, wenn über den Blick auf das einzelne Kind hinaus auch ein systemischer Blick eingenommen wird. Diesen brauchen wir, um die einzelnen Hilfen zu koordinieren und – entsprechend dem Subsidiaritätsprinzip – auch mal abgeben zu können. Allerdings haben die Systeme die Eigenschaft, selbstreferentiell zu sein, d.h. sie versuchen sich selbst zu erhalten. Dabei gerät der Blick auf die Bedürfnisse und Bedarfe von Kindern leicht in den Hintergrund.

Zusätzliche Herausforderungen ergeben sich bei der Umsetzung inklusiver Settings in der Kooperation mit den Eltern und deren Bereitschaft, inklusive Beschulungsformen mit zu tragen. In so manchem sehr erfolgreich arbeitenden Modellprojekt stand der Fortbestand auf der Kippe, weil die Eltern von Mitschülern einen derart hohen Druck auf die Schulverwaltung und die Schule ausgeübt haben, dass die Kinder/Jugendlichen mit Förderbedarf E aus der Klasse genommen werden. Ich denke, das muss ich nicht näher ausführen. Aber auch in umgekehrter Weise geschieht dies, d.h. Eltern von Kindern/Jugendlichen mit Behinderung erzeugen Druck auf das Bildungssystem, indem sie das Elternwahlrecht in Anspruch nehmen und ihre Kinder in einer Schule platzieren wollen, die ihnen nicht die erforderliche Förderung anbieten kann. Somit kann das Recht auf Bildung nicht eingelöst werden.

Abschließend möchte ich auf die Bereitschaft und die Einstellung von Kollegen/innen an allgemeinen Schulen eingehen, inklusive Settings an ihrer Schule zu unterstützen. Hier haben wir die ganze Bandbreite von hoch Engagierten bis hin zu totaler Ablehnung, sodass man den Eindruck gewinnt, die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ist ausschließlich eine Aufgabe der Sonderpädagogik. Erfahrungsgemäß ist hier noch so manche Überzeugungsarbeit zu leisten. Ich möchte dies anhand von einigen Zitaten illustrieren, die im Zuge einer kleinen Umfrage unter Lehrkräften an einer allgemeinen Schule formuliert wurden.

Begrüßt wurden vor allem

- das grundsätzlich positive Menschenbild in der Sonderpädagogik
- die Idee, niemanden auszugrenzen und jeden in seiner Einzigartigkeit wertzuschätzen
- der erweiterte Blickwinkel, um die Situation eines Schülers zu sehen, zu beurteilen, zu agieren
- die Entlastung der Klassenlehrer durch Sozialpädagogen und Sonderpädagogen
- die Erweiterung der Kontakte zu außerschulischen Institutionen
- die professionelle Unterstützung durch Sonderschullehrerinnen
- der Trainingsraum
- die Orientierung der Inklusionsschüler am "normalen" Umfeld; sie werden nicht ausgegrenzt
- die neuen Impulse der Sonderpädagogen (z.B. Respekt-Training)
- die Begleitung von Klassenlehrer und Familien

Problematisch betrachtet wurden

- die fehlenden Ressourcen (Personen, Stunden)
- die Klassengröße (Eine Klasse mit 25 Schülern verträgt keine Inklusion!!!)
- die schlechten baulichen Voraussetzungen (fehlende Rückzugsräume)
- die hohe persönliche (auch zeitliche) Belastung durch viele Gespräche ohne Zeitausgleich
- die Überforderung der Lehrkräfte, da sie sich für den Umgang mit herausforderndem Verhalten nicht gut vorbereitet fühlen
- die Ineffektivität der Maßnahmen (Es bringt vielen Inklusionsschülern selbst nichts.)
- die fehlenden Konzepte (einfach zwei Lehrer mehr bringt nichts)
- die Belastung einzelner Klassen und Schüler durch Inklusionsschüler
- die Sonderrechte der Inklusionsschüler (Regelverletzungen führen oft zu keinen Konsequenzen)
- die mangelnde Förderung der Inklusionsschüler, die in der Klasse untergehen und unter dem Druck und Trubel leiden

Schließen möchte ich mit einem Zitat aus der Umfrage:
„Seit der Schüler ‚Inklusion' diagnostiziert bekommen hat, dreht er richtig auf und macht Ärger".

Es gibt also noch viel zu tun….. packen wir es an…..