Aus der Hamburger
Lehrerzeitung vom 22.5.2019

INKLUSION 1

Traditionelles Denken überwinden

Über die Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen (EiBiSch): ein Interview

Christiane Mettlau: *EiBiSch fordert einen „adaptiven Unterricht" für alle Schülerinnen und Schüler (SuS) auf der Grundlage der individuellen Besonderheiten und des aktuellen Aneignungsniveaus fachlicher Kompetenzen anstatt einer nur sonderpädagogisch kontextualisierten Förderung. Wie begründet sich das?*

Karl Dieter Schuck: Eins der zentralen Ergebnisse von EiBiSch ist, dass in der Grundschulkohorte 22,7 Prozent und in der Stadtteilschulkohorte am Ende von Klassenstufe sechs 44,7 Prozent der SuS die Mindeststandards in Mathematik und/oder Leseverstehen nicht erreicht haben. Darunter befanden sich in der Grundschulkohorte lediglich 29 Prozent und in der Stadtteilschulkohorte nur 22,4 Prozent sonderpädagogisch geförderte SuS. Dieses Ergebnis wurde in EiBiSch zusammen mit anderen Ergebnissen dahingehend interpretiert, dass es neben den als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettierten SuS noch sehr viel mehr Problemlagen im individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrum gibt, die eigentlich einer besseren zusätzlichen Förderung bedürfen. Vor diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufzugeben und bei allen SuS regelmäßig danach zu fragen, welche pädagogischen Kompetenzen einzusetzen wären und welche Fördermaßnahmen im Detail zu ergreifen sind, um eventuelle Differenzen des je individuellen Aneignungsniveaus zu den pädagogischen Zielen des Unterrichts, d.h. auch zu den Mindeststandards, zu verringern. SuS haben keinen Bedarf an Sonderpädagog_innen, sondern einen Bedarf an bestmöglicher Förderung, gegebenenfalls auch durch Sonderpädagog_innen. Hier wie bei der Verwendung vieler weiterer Begriffe kann verdeutlicht werden, dass die aktuelle inklusive Schule in Hamburg noch im traditionellen Denken verhaftet ist. Vormals wurde von „Sonderschulbedürftigkeit" gesprochen und diesem Etikett eine „institutionelle" Orientierung zugesprochen. Die nachfolgende Verwendung des Begriffs des „sonderpädagogischen Förderbedarfs" wurde zwar als kopernikanische Wende im Wandel von einer institutionellen zu einer „personalen" Orientierung gefeiert, blieb aber letztlich eine allenfalls halbherzige Umbenennung unter Beibehaltung der verwaltungstechnischen Bedeutungen und Funktionen. So sind die „sonderpädagogischen Förderbedarfe" im Übergang von Klassenstufe vier zu fünf immer noch ressourcenauslösend und Symbol eines noch nicht überwundenen Etikettierungs-Ressourcendilemmas. Erst wenn sich die je individuellen Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in der verwendeten Begrifflichkeit wieder finden, ist wenigstens auf dieser Ebene eine institutionelle Orientierung überwunden.

Fotos: Christiane Mettlau

Christiane Mettlau ist Mitglied der Fachgruppe Sonderpädagogik und Inklusion und vds-Bundesreferentin

Christiane Mettlau: *Im Fachdiskurs besteht dazu ein Spannungsfeld. „Kategorien sind der Anfang und das Mittel der Ausgrenzung und zugleich auch der Anfang und Kern aller Vorurteile [...]" (Wocken, 2010) und: „Verständigung kann aber nur auf der Grundlage einer kategorial verfassten Wahrnehmung und im Rahmen einer sprachlichen Bezeichnungspraxis erfolgen."(Dederich, 2016) EiBiSch empfiehlt nachdrücklich die Überwindung der kategorialen Begriffe der klassischen sonderpädagogischen Diagnostik zugunsten einer lernprozessbegleitenden Diagnostik. Wie begründet sich die EiBiSch-Empfehlung?*

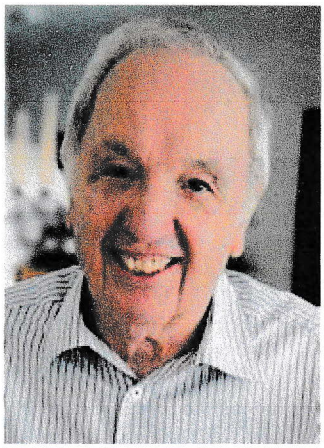
Karl Dieter Schuck: Die Forderung nach Überwindung der klassischen sonderpädagogischen Diagnostik entstammt dem ursprünglichen Verwer-

tungszusammenhang dieser Diagnostik, nämlich justitiable Zuordnungen von SuS zu einer gegebenen Schulform zu treffen. Von Anfang an stand dieser Verwertungszusammenhang in der Kritik vor allem derjenigen, die die angehenden Sonderpädagog_innen für diesen Verwertungszusammenhang zu qualifizieren hatten und haben. Zahllose Untersuchungen belegen, dass die eingesetzte eigenschaftsorientierte, kategoriale Diagnostik wegen der testtheoretischen Gegebenheiten und aus prinzipiellen pädagogischen und entwicklungspsychologischen Einsichten heraus diesen Verwertungszusammenhang überhaupt nicht verantwortbar bedienen können. Als Alternative zu dieser „Selektionsdiagnostik" kam die „Förderdiagnostik" bzw. die lernprozessformierende und –begleitende Diagnostik ins Spiel. Diese braucht selbstverständlich auch Kategorien, aber andere als die klassischen „Eigenschaften" wie z. B. die „Intelligenz". Die alternativen Kategorien sind deutlich entwicklungspsychologisch und psychodynamisch verankert. So wird nach dem erreichten, lerngegenstandsbezogenen Aneignungsniveau, den charakteristischen Aneignungstätigkeiten des Individuums und den möglichen und notwendigen Unterstützungen der Aneignungsaktivitäten gefragt.

Im Kontext der inklusiven Schule in Hamburg spielen an vielen Schnittstellen diagnostische Methoden eine Rolle, die immer noch deutlich im klassischen, institutionell- und eigenschaftsorientierten Denken verhaftet sind. Prompt kommt heraus, dass die SuS, die unterschiedlich sonderpädagogisch und damit klassisch kategorisiert wurden, breite Überschneidungsbereiche in ihren erreichten Kompetenzniveaus untereinander und auch mit der übrigen Schülerschaft aufwiesen. In EiBiSch wird daraus geschlossen, dass die klassischen kategorialen Begriffe der Diagnostik kaum einen diagnostischen und prognostischen Wert haben und aufgegeben werden sollten.

Christiane Mettlau: *Ein zentrales Ergebnis der EiBiSch-Studie ist, dass die Zugehörigkeit zu einer der Förderkategorien („keine Zusatzförderung", „additive Sprachförderung", „zielgleiche sonderpädagogische Förderung", „zieldifferente sonderpädagogische Förderung") kein relevanter Prädiktor für die Kompetenzentwicklung bei den SuS war. EiBiSch empfiehlt deshalb die Bündelung und koordinierte Vergabe aller zur Verfügung stehenden Förderressourcen – nicht nur der sonderpädagogischen – als systemische Ressourcenzuweisung an die Schulen. Welche Entwicklungspotentiale entstehen hier für inklusive Schulentwicklung?*

Karl Dieter Schuck: Wenn es so ist, wie es in EiBiSch beschrieben wurde, dass die SuS, die sich in den Kategorien der Förderung des klassischen Schulmodells befinden, sich in ihren Schulleistungen nicht trennscharf unterscheiden, lohnt der diagnostische Aufwand nicht, sie dort hinein zu diagnostizieren, unterschiedliche Ressourcentöpfe auszuweisen und demgemäß noch unterschiedliches Personal in die Klassen zu schicken. Es wäre sinnvoller, aus einem Gesamttopf systemischer Ressourcen heraus eine regelmäßige, lerngegenstandsbezogene Dokumentation der je aktuellen Kompetenzentwicklungen und ihrer Hemmnisse vorzunehmen, daraus Förderpläne zur Gestaltung eines adaptiven Unterrichts und einer adaptiven Förderung zu entwickeln und in der Folge die Lernergebnisse und damit die Tauglichkeit der Förderpläne neuerlich zu prüfen. Eine solche Strategie hätte prinzipiell das Potential, die Unterrichtsqualität



Karl Dieter Schuck ist Mitglied der Forschungsgruppe zu EiBiSch, eingesetzt von der Schulbehörde

in den Klassen systematisch zu verbessern und an die individuellen Entwicklungsverläufe anzupassen.

Christiane Mettlau: *Sie beschreiben damit einen grundlegenden und anspruchsvollen Transformationsprozess zu einer konsequenten Schülerorientierung. Gibt es in EiBiSch Hinweise dafür, wo die fachliche Verantwortung für das Qualitätsmonitoring solcher Prozesse liegen sollte und welche Unterstützung selbstverantwortete Schulen für Konzept-, Personal- und Teamentwicklungsprozesse brauchen?*

Karl Dieter Schuck: Zur „konsequenten Schülerorientierung" gehören das Erleben der Selbstwirksamkeit und deren Anerkennung. Bezogen auf die Gestaltung der Qualitätssicherung pädagogischer Prozesse sollte genau das auch für die Kollegien möglich werden. Dieser Idee folgend wurden die EiBiSch-Ergebnisse vom Forschungsteam dahingehend interpretiert, dass die notwendigen Verbesserungen des Unterrichts nur in der Selbstverantwortung selbstständiger Schulen – selbstverständlich auf der Grundlage

EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen – Quantitative und qualitative Ergebnisse. (Forschungsbericht, herausgegeben von Karl Dieter Schuck, Wulf Rauer, Doren Prinz. Münster: Waxmann2018)

EiBiSch untersuchte im Längsschnitt in einer Grundschulkohorte 35 Grundschulen von der Klassenstufe 2 bis 4 und in einer Stadtteilschulkohorte von 12 Schulen von Klassenstufe fünf bis sechs, sowie drei ReBBZ (Regionale Bildungs- und Beratungszentren) in Hamburg.

Die Untersuchungsgegenstände waren die fachlichen Kompetenzen im Leseverstehen und in Mathematik (KERMIT und KEKS), die überfachlichen Kompetenzen, die emotional-sozialen Schulerfahrungen (FEESS) und die Erfahrungen, Einstellungen und Bewertungen der Akteure im Feld (Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler).

Die Forschungsgruppe beschreibt ein Schulsystem im Wandel. Dabei hat die inklusive Schule des aktuellen Zuschnitts in Hamburg über weite Strecken das klassische Begriffsinventar einer institutionell orientierten (Sonder)-pädagogik übernommen und steht vor der Herausforderung, die nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 proklamierte personale Orientierung der pädagogischen Prozesse tatsächlich umzusetzen.

von Rahmenvorgaben – zu erreichen sein werden. Dem Landesinstitut und den Regionalen Bildungs- und Beratungszentren kämen dann die Aufgaben der schulbezogenen Beratung und Unterstützung zu, mit dem Ziel, die Autonomie, Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit der Schulen so zu stärken, dass sie ihre Schülerschaft halten, binden und bilden können.

Christiane Mettlau: *Relationale Konzepte belegen, dass im Unterricht Beziehungsdialoge entscheidend für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern sind. Sie setzen auf die „reflexive Lehrerpersönlichkeit" und auf „caring culture" in Schulen. Gibt es in EiBiSch Befunde zur Bedeutung dieser emotionalen und sozialen Schulerfahrungen?*

Karl Dieter Schuck: SuS haben uns in EiBiSch mitgeteilt, wie sie den Unterricht erleben und mit ihren emotional-sozialen Schulerfahrungen in Verbindung bringen. Hierzu einige Beispiele: So schätzen die SuS der Grundschulen ihr Selbstkonzept dann höher ein, wenn sie erleben, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Kinder ausrichten. Die „Lernfreude" der SuS ist in Klassen dann höher, wenn sich die Kinder im Klassenmittel mehr von ihren Lehrkräften unterstützt fühlen und wenn es weniger zu Unterrichtsstörungen kommt. Das „Gefühl des Angenommenseins" ist in Klassen höher, je mehr eine Schülerorientierung des Unterrichts und eine Unterstützung durch die Lehrkräfte wahrgenommen werden.

Christiane Mettlau: *Die EiBiSch-Daten, die sich auf den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „emotional-soziale Entwicklung" beziehen, belegen eine hohe Belastung bei betroffenen Kindern, ihren Lehrkräften und Unzufriedenheit von Eltern. Wie kann hier das inner- und außerschulische Unterstützungssystem wirksamer werden?*

Karl Dieter Schuck: Mit EiBiSch konnte nur festgestellt werden, dass die SuS im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung" bezüglich ihrer eigenen emotional-sozialen Schulerfahrungen und ihrer überfachlichen Kompetenzen belastet sind und zugleich ihrer Klasse, den Lehrkräften und den Eltern zum Problem werden. Wie dem durch die Unterstützungssysteme differenzierter und effektiver als bisher begegnet werden kann, wurde nicht untersucht und müsste aus anderen Erkenntnisquellen abgeleitet werden. Bekanntermaßen entstehen auch aus den Kooperations- und Austauschprozessen in den Klassen selbst emotionale und soziale Belastungen der Mitglieder der Klassengemeinschaft. Unter der Forderung von EiBiSch, die Klassenlehrkräfte in den Stand zu versetzen, einen adaptiven Unterricht für alle vermehrt zu realisieren, wäre zu erwarten, dass eine Reduktion von emotional-sozialen Belastungen, die aus unangemessenen Leistungsanforderungen und einer unangemessenen Rückmeldekultur entstanden sind, reduziert werden.

Christiane Mettlau: *Die soziale Disparität von Schulerfolg und Bildungschancen hat sich auch in EiBiSch nachweisen lassen. EiBiSch stellt fest, die mittleren Klassenleistungen in den Fachdomänen am Ende der 4. Klassenstufe hängen mit dem mittleren sozio-ökonomischen Kapital der Familien der Klassen zusammen. Heißt das, dass Kinder und Jugendliche aus Armutslagen am wenigsten von inklusiver Bildung profitieren?*

Karl Dieter Schuck: Ein Ergebnis von EiBiSch zeigt, im Vergleich der mittleren Klassenleistungen sind diejenigen Klassen im Vorteil, deren Kinder eher aus Familien mit einem höheren sozio-ökonomischen Kapital stammen. Das heißt jedoch noch nicht, dass Kinder und Jugendliche aus Armutsla-

gen am wenigsten von inklusiver Bildung profitieren. Nach einem anderen Ergebnis von EiBiSch ist das gerade nicht systematisch zu erwarten. Es konnte nämlich gezeigt werden, dass Kinder und Jugendliche, die zusätzlich gefördert wurden (das sind u. a. ja SuS aus Armutslagen), in ihrer Kompetenzentwicklung von den Kompetenzen der nicht zusätzlich geförderten Kinder ihrer Klasse profitieren. Es ist offensichtlich möglich, bei sozio-ökonomischer Heterogenität einer Klasse auch bei auftretenden unterschiedlichen Fördernotwendigkeiten förderliche Lernmilieus zu schaffen, die allen zu Gute kommen. Dass es diesen Möglichkeitsraum gibt, könnte die Begründung dafür sein, steuerungstechnisch Klassen nicht bezüglich des sozialen Hintergrundes der Klassenmitglieder zu entmischen und die Lehrkräfte darin zu unterstützen, den aus der Heterogenität sozialer Lagen zu ziehenden Nutzen auch tatsächlich zu realisieren.

Christiane Mettlau: *Lieber Karl Dieter Schuck, herzlichen Dank für das anregende Gespräch zu Ihren Forschungsergebnissen, die sicherlich über Hamburg hinausgehend Interesse finden und Bedeutung haben werden.*

Erstveröffentlichung:
"Zeitschrift für Heilpädagogik",
Herausgeber: Verband
Sonderpädagogik, 70. Jg. –
Ausgabe 5/19

INKLUSION 2

Das Schweigen danach

Zur Evaluation der inklusiven Bildung an Hamburger Schulen – kurz: EiBiSch

Seit Ende des Jahres 2018 liegt die EiBiSch-Studie der Autoren Schuck, Rauer und Prinz vor (s. vorherige Seiten). Sie ist eine Auftragsarbeit der Schulbehörde und liefert eine Fülle von Daten und Ergebnissen über den Entwicklungsstand der Inklusion in Hamburger Grund- und Stadtteilschulen.

Mit der vorliegenden Studie wird ein Auftrag der Bürgerschaft zur Evaluation der mit dem Schuljahr 2012/2013 flächendeckend eingeführten inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen erfüllt.

Seit ihrem Erscheinen werden diese Ergebnisse links liegen gelassen. Sowohl die politischen Parteien als auch die Schulbehörde und diverse organisierte Standes- und Lobbyvereinigungen, die traditionell in der Öffentlichkeit Kontroversen inszenieren, eint bis heute ein kollektives Schweigen.

Vorläufiger Höhepunkt des „Schweigekartells" ist die von fast allen politischen Parteien getragene Entscheidung, sich nicht mit der EiBiSch-Studie im Schulausschuss zu beschäftigen, mit der fadenscheinigen Begründung, dass das Thema Inklusion ausführlich über die „Volksinitiative gute Inklusion" in diesem Gremium abgehandelt wurde.

Am 20.3.2019 hat die Fachgruppe Sonderpädagogik/Inklusion eine gut besuchte Veranstaltung mit den beiden Autoren Prof. K.D. Schuck und Prof. W. Rauer durchgeführt und damit versucht, dem „Schweigen im Walde" einen kleinen Zwischenruf entgegen zu setzen.

> *Entscheidend für den Erfolg der pädagogischen Prozesse in den Klassen sind mit hoher Wahrscheinlichkeit die pädagogischen Ideen und die pädagogischen Konzepte*

Was im Laufe der Veranstaltung klar wurde, ist, dass die in den letzten Jahren sehr stark an den materiellen und personellen Ressourcen entlang geführte Inklusionsdiskussion in eine Qualitätsdebatte inhaltlicher Themen münden muss, die die qualitativen bildungspolitischen Richtungsentscheidungen der letzten sieben Jahre hin zu mehr Standardisierung des Lernens, Testideologie und Vermessung von Kindern kritisch fokussiert. Den oft vordergründig suggerierte Zusammenhang: wenn die Ressourcen nur ausreichend in den Schulen vorhanden sind, verbessert sich die Qualität von Bildungsprozessen, bestätigt diese Studie nicht.

„...Es gibt mit EiBiSch deutliche Ergebnisse dafür, dass kein linearer Zusammenhang zwischen mutmaßlich fehlenden Ressourcen und den Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler besteht.

Entscheidend für den Erfolg der pädagogischen Prozesse in den Klassen sind mit hoher Wahrscheinlichkeit die pädagogischen Ideen und die pädagogischen Konzepte für den Einsatz der Ressourcen zur Entwicklung eines adaptiven Unterrichts für alle". (Schuck/Rauer, S. 314ff)

Weiterhin regen die Autoren

einen Diskurs an, inwieweit die kategorialen Begriffe der sonderpädagogischen Förderung nicht abgeschafft werden könnten, weil sie belegbar keine hinreichend sachgerechte Beschreibung individueller Fördernotwendigkeiten und -bedürfnisse abliefern und zum anderen eine defizitorientierte Sichtweise auf Kinder in den Schulen forcieren können.

Diese defizitorientierten Sichtweisen sehen sie auch verstärkt in Prozessen standardisierter, normorientierter Leistungsmessung (Kermit, VERA usw.), die ebenfalls ihr Versprechen, zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beizutragen, nicht einhalten. „Diese regelmäßigen Leistungsmessungen können jedoch das klassische Unterrichtsmodell gleichschrittigen Lernens auch für die inklusive Schule nahe legen." (S.312)

Die (inklusive) Schule hat das klassische Begriffsinventar der Pädagogik und Sonderpädagogik und die damit verbundenen Orientierungen übernommen.

„Nun zeigt EiBiSch erneut, dass die klassischen kategorialen Begriffe der Diagnostik kaum einen diagnostischen und prognostischen Wert haben." (S.311)

Die Autoren entwerfen die Idee einer regionalisierten, lernprozess-begleitenden Diagnostik, in der dem ReBBZ eine beratende und nicht kontrollierende Funktion zugewiesen wird.

Ferner entwickeln sie Ansätze einer systemischen Ressourcenzuweisung für die 5.Klassen, die nicht das Ressourcen-Ettiketierungs-Dilemma bedienen (Fördermonitoring nach Sozialindex systemisch bereitgestellter Ressourcen) und liefern Argumente für eine gänzliche Abschaffung der LSE-Förderschwerpunkte, die auf der Veranstaltung kontrovers diskutiert worden sind.

In diesem Zusammenhang sind zwei Zahlen von brisanter Bedeutung. In den Grundschulen Ende Klasse 4 erreichen 22,7 Prozent der Kinder nicht die Mindestanforderungen in den Fachdomänen Deutsch und Mathematik. In den Stadtteilschulen Ende Klasse 6 sind es 44,7 Prozent (!). Knapp ein Drittel der 4. Klässler_innen haben einen zugewiesenen Förderbedarf LSE. In der Stadtteilschule sind es sogar nur ein Viertel der Schüler_innen. Das zeigt u.a., dass die LSE-Förderbedarfe eher ein randständiges Problem darstellen.

Dies ist nur eine fragmentarische Zusammenschau der in der Veranstaltung diskutierten EiBiSch-Ergebnisse.

Die Studie liefert ein Füllhorn an Informationen, die es wert sind, einzeln betrachtet und im Kontext inklusiver Einrichtungen kritisch diskutiert zu werden. Leider geschieht dies, wie eingangs erwähnt, zu wenig.

Kann es sein, dass SPD und GAL im Vorwahlkampf keine Inklusionsdiskussion „anzetteln wollen", die ja schon in NRW zur Abwahl einer rot-grünen Landesregierung mit beigetragen hat? CDU/FDP müssten alte Forderungen der GAL übernehmen (Pfui!) und die Linkspartei müsste vielleicht eine weitaus kompliziertere Diskussion fortsetzen, die sich nach außen nicht so einfach plakatieren lässt. Somit sitzen die Autor_innen mit ihrer Studie politisch zwischen allen Stühlen. Dabei gibt es in der Bundesrepublik keine vergleichbare, aktuellere empirische Studie zur Inklusion. Mit ihr werden vorhandene Datenbestände mit den erhobenen Forschungsdaten im Quer- und Längsschnitt verknüpft, sowie die Erfahrungen der im Praxisfeld Handelnden (Lehrer_innen, Schüler_innen,

Eltern…) mit einbezogen.

Die Datenbasis ist das Schuljahr 2015/2016 und reicht bis in den Beginn des Schuljahres 2017/2018 hinein. Es ist ein Skandal, dass eine für das Hamburger Schulwesen wichtige Studie verschwiegen oder diskreditiert wird, wie das ein allseits bekannter hoher Funktionsträger aus der Schulbehörde praktiziert, in dem er wider besseres Wissen behauptet, dass die EiBiSch – Studie auf „alten Daten" basiert.

Aus der Sicht eines Schulpraktikers, der seit Jahren Integration und Inklusion vor Ort mitgestaltet, sind die Tendenzen aus dem Jahre 2016 im Jahr 2019 noch intensiver zu spüren. Statt endlich zu beginnen, eine inklusive Lernkultur zu fördern, werden den falschen bildungspolitischen Entscheidungen der letzten Jahre noch weitere hinzugefügt und der Inklusion entgegengesetzte Prozesse beschleunigt; neue normorientierte und standardisierte Tests an Grundschulen; mehr verbindliche Lernkontrollen schon ab Klasse 2; noch mehr Standardisierung und Normierung; mehr Kontrolle, Sortierung und Vermessung von Kindern; mehr administrative Aufgaben und weniger Zeit, um individuelle Lernwege begleiten und für erfolgreiches Lernen notwendige Beziehungen aufbauen zu können!

Seit ihrem Erscheinen werden diese Ergebnisse links liegen gelassen

Frei nach Albert Einstein ist die Definition von Wahnsinn, immer wieder das Gleiche zu tun und andere Ergebnisse zu erwarten.

Der Standardisierung-Mainstream der Hamburger Schulpolitik trägt Züge dieser Definition in sich, denn auf offenkundige Probleme wird immer wieder mit dem Drehen an der Standardisierungsschraube reagiert. Die Ergebnisse bleiben gleich.

Die Auseinandersetzung mit der EiBiSch – Studie könnte eine Richtungsentscheidung hin zu einer anderen inklusiven Bildungspolitik befördern. Die Ergebnisse gehören in die öffentliche Debatte.

Wir in der GEW können mit dafür sorgen, dass sie dort kommuniziert und diskutiert werden!

ULLI MEISTER,
SVEN QUIRING
FG Sonderpädagogik/Inklusion