

Ihr Zeichen:

Ihre Nachricht vom:

Unser Zeichen:

Datum: 28.01.05

Stellungnahme

zum Beschlussantrag an die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg über die **Einrichtung von Diagnose- und Förderzentren**, anlässlich einer internen Expertenanhörung im Gesprächskreis "Sonderpädagogische Förderung" der CDU-Bürgerschaftsfraktion, Hamburg, am 27. Januar 2005.

Es gibt Kinder, deren schulische Entwicklung problematisch verläuft, weil

- ihre individuellen Ressourcen es ihnen erschweren, die Anforderungen zu bewältigen, und/oder
- sie im häuslichen Umfeld wenig förderliche Anregungen und Unterstützung erhalten bzw. schon vorschulisch erhalten haben
- sie keine ausreichende Gelegenheit hatten, die Unterrichtssprache zu erlernen,
- sie vielleicht keinen Kindergarten besucht haben oder dort keine förderlichen Anregungen erfahren haben und/oder
- die schulischen Angebote, die sie bis dahin erfahren haben, nicht die zu wünschende Qualität aufgewiesen haben (in diesem Fall sprechen wir von didaktogenen Störungen).

Man kann die Größenordnung des Problems in unterschiedlichen Zahlen darstellen:

- 3 – 5 % dieser Kinder wird ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ attestiert.
- Etwa 10 % eines Jahrgangs erreichen nicht den Hauptschulabschluss und
- lt. PISA-Studie sind es etwa 25 % eines Jahrgangs, deren Kompetenzen im Lesen, Schreiben und in der Mathematik mutmaßlich nicht ausreichen, um eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen.

Will man diese Quoten absenken, gibt es mehrere Möglichkeiten, die sich wechselseitig ergänzen:

1. Prävention, die bereits im Vorschulalter einsetzt, mit Schulvorbereitung, Sprachförderung und Förderung der Sozialkompetenz schon im Kindergarten; aber auch Unterstützung der Familien, etwa nach dem

Muster der Family-Literacy-Programme¹ oder dem HIPPY-Programm² für Migrantenfamilien.

2. Prävention, die sich im Bereich Schule fortsetzt, für Kinder, die aufgrund diverser Risikoindikatoren von Schulversagen bedroht sind
3. Förderung von Kindern, bei denen bereits Schwierigkeiten eingetreten sind, wobei ich unter Förderung Unterstützungsangebote verstehe, die über die schulischen Standardangebote hinausgehen.

Jahrzehnte lang sah man die Unterrichtung von Kindern mit manifesten Schwierigkeiten in einer **Sonderschule** für die beste aller Möglichkeiten an. Seit etwa 30 Jahren weiß man es besser: Die Förderung von Kindern mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern ist effizienter, menschenwürdiger und lt. Preuss-Lausitz (2000)³ sogar kostengünstiger als die Unterrichtung an Sonderschulen – vorausgesetzt die Förderung genügt professionellen Standards – aber das gilt für jede Form schulischer Unterrichtung.

Es gibt bei der Gestaltung und der Umgestaltung von Systemen zwei Möglichkeiten,

- ein inputgesteuertes Vorgehen
- ein prozessgesteuertes Vorgehen.

Inputsteuerung liegt vor, wenn wir

- Lehrer ausbilden und beschäftigen, aber uns kaum jemals vergewissern, welche Arbeit sie abliefern;
- zusätzliche Personalressourcen in ein System hinein geben, ohne dezidierten Arbeitsauftrag und in der Hoffnung, dass mehr Menschen die Dinge schon zum Besseren richten werden;
- Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer anbieten und hoffen, dass diese Lehrkräfte nicht nur in ihren Klassen, sondern auch in ihren Kollegien etwas bewegen.

Prozesssteuerung ist gegeben, wenn Systeme nicht nur Aufträge und Ressourcen erhalten, sondern wenn gleichzeitig ein Unterstützungssystem Hilfestellungen bei der Umsetzung gibt bzw. verfolgt, ob die angeordneten Aufträge auch ausgeführt und die Ressourcen zweckgebunden eingesetzt werden – wenn also eine Qualitätskontrolle erfolgt und ein Qualitätsmanagement.

Die verbreitete Praxis der Inputsteuerung wird als ein wesentlicher Grund dafür angesehen, warum deutsche Schülerinnen und Schüler in den PISA-Studien so schlecht abschneiden, mithin, warum unser Bildungssystem so wenig effizient ist.

Um den Versuch einer Inputsteuerung handelt es sich **auch**, wenn Fachleute eines Förderzentrums in erster Linie als Diagnostiker tätig sein sollen, um Förderpläne für Kinder mit Lern-, Entwicklungs- oder Verhaltensproblemen zu erstellen, diese an die Lehrkräfte der Regelschule weiter geben in der Hoffnung, dass diese die Pläne auch umsetzen. Ich will im Folgenden ausführen,

¹ Yates, D.: Family Literacy. Lernen in der Familie: Intervention und Prävention. In: Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 2001, S. 26–29.

² Kiefl, W./Pettinger, H.: Ich könnte alleine für mein Kind nicht so viel machen.... Integrationshilfe HIPPY. Ein vorschulisches Förderprogramm für kleine Aussiedler und deren Familien, München 1997

³ http://bidok.uibk.ac.at/library/preuss_lausitz-weissbuch_oekonomie.html

1. warum solch ein Vorgehen wenig erfolgversprechend ist und
2. was getan werden kann, um größere Nachhaltigkeit bei der Förderung von Kindern mit Lern- Verhaltens- und Entwicklungsproblemen zu erzielen.

Für die geringen Erfolgsaussichten solch einer Konstruktion gibt es mehrere Gründe. Gründe, die mit der allgemeinen Reaktionsweise von Systemen zu tun haben und spezielle, die sich auf das Erstellen und Umsetzen von Förderplänen im Besonderen beziehen. Ich beginne mit den Problemen im Allgemeinen:

1. Fachleute, die in ein System eingebunden sind, können „betriebsblind“ werden. Etwa Sonderschullehrkräfte, die in Regelschulen mitarbeiten. So viel sei konzidiert. Aber auch das weiß man: Taugliche Einzelfall-Lösungen können nur Fachleute anbieten, die sich auskennen mit den Bedingungen vor Ort. Je weiter Experten vom Ort des Geschehens entfernt sind, desto steriler werden ihre Vorschläge. Außerdem tendieren „ausgelagerte“ Organisationen dazu, sich vorzugsweise mit sich selbst zu beschäftigen, v.a. dann, wenn sie in den Feldern, in die sie hinein wirken sollen, wenig Akzeptanz und wenig Wirksamkeit verspüren.
2. Je größer die Entfernungen werden, welche die sonderpädagogischen Fachleute zurückzulegen haben, desto mehr verringert sich die effektive Arbeitszeit. „Die Förderung muss zum Kind kommen“ – gewiss. Aber sie darf nicht länger zum Kind unterwegs sein, als vor Ort anwesend. Vielleicht sollte man einmal ausrechnen, wie groß der Anteil der Arbeitszeit ist, den Sonderschullehrkräfte bei einer dezentralen Lösung im Auto, auf dem Fahrrad oder in öffentlichen Verkehrsmitteln zubringen. Um diesen Anteil verringert sich die Arbeitszeit, die tatsächlich den Kindern oder den betreuten Schulen zugute kommt. Entfernungen und lange Wege belasten darüber hinaus auch Eltern und Kinder, wenn nicht nur Diagnosen und Beratungen sondern auch Förderungen in nur wenigen Diagnosezentren erfolgen sollen. Das sind Einsparungen zu Lasten der „Kunden“, und ein Unternehmen, welches mit anderen konkurrieren müsste, würde es sich wohl überlegen, ob es solche Wege seinen Kunden zumuten will.
3. Systeme wie eine Schulklasse, eine Schule oder gar ein ganzer Bildungsbereich reagieren träge. Kurzzeitige und punktuelle Eingriffe werden wirkungslos abgepuffert und es ist so, als ob keine Einflussnahme stattgefunden hätte. Lediglich ein Kind zu diagnostizieren und einen Förderplan weiter zu reichen ist solch ein punktueller und zeitlich begrenzter und damit wenig wirksamer Impuls.

Es gibt aber auch Probleme im Besonderen:

- Es gibt **feldunabhängig** erhebbare diagnostische Daten, die ein **externer** Gutachter in Erfahrung bringen kann. Das sind Daten, zu deren Erhebung ich ein Kind **nicht unbedingt** in seinem Lernumfeld erleben muss. Daten, die durch eine Testung oder eine medizinische Untersuchung ermittelt werden können, so etwa die körperliche Verfassung eines Kindes, das Intelligenzniveau, das Lernniveau, die Sprachkompetenz und Grundzüge der Persönlichkeit.
- Wesentliche Anteile des Verhaltens, des Lernverhaltens, des Sozialverhaltens und der Lernmotivation, sind jedoch **feld- und situationsabhängig**. Sie können nicht an beliebigen Orten erhoben werden und auch nicht von externen Fachleuten. Die dafür erforderlichen prozessbeobachtenden und prozessbegleitenden Diagnosen können nur von Personen durchgeführt werden, die hinreichend lange Gelegenheit haben, ein Kind in seinem schulischen

Umfeld zu erleben. Das sind naturgemäß die Fach- und Klassenlehrer – oder Sonderschullehrkräfte oder andere Professionen, die **kontinuierlich** in einer Schule bzw. Schulklasse mitarbeiten und vor Ort präsent sind.

Aus feldunabhängig zu gewinnenden Diagnosen lassen sich **Grobziele** einer Förderung ableiten – aber auch nicht mehr: dieses Kind benötigt Hilfen zur Ausbildung elementarer Lese- und Schreiboperationen, jenes Kind benötigt Hilfen zur Ausbildung eines adäquaten Sozialverhaltens. Für die **Feinplanung** benötigt man Informationen, die nur Personen gewinnen können, die mit dem Kind einen regelmäßigen Umgang haben: Man benötigt **Detailwissen**,

- welche Lernschritte ein Kind vollzogen hat und welche nicht,
- über welche Arbeitstechniken es verfügt,
- wie es dem Lerngeschehen emotional oder motivational begegnet,
- wie es sich in der Gruppe verhält,
- wie es auf ganz bestimmte Unterrichtsangebote reagiert,
- und – wenn auf der Basis eines Förderplans Förderangebote realisiert werden -
- ob es die Förderangebote annimmt und ob sich diese als wirksam erweisen.

Alle diese Informationen wird ein externer Gutachter, der sich nur für kurze Zeit in das Geschehen einklinkt, niemals in Erfahrung bringen können. Daher werden ihm wichtige Erkenntnisse fehlen, die für die Ausarbeitung eines tauglichen Förderplans zwingend erforderlich sind.

Gemeinsam mit K.H. Arnold⁴ habe ich vorgeschlagen, bei der Feststellung eines sonderpädagogischen oder eines besonderen pädagogischen Förderbedarfs und der anschließenden Erstellung und Umsetzung von Förderplänen **mehrschrittig** zu verfahren:

1. Ein sonderpädagogischer Dienst nimmt eine Erstuntersuchung vor und benennt **Grobziele** für die Förderung. Dazu kann **auch** gehören, dass medizinische, psychologische oder soziale Dienste einbezogen werden um Hintergründe abzuklären oder auch um Ausschlussdiagnosen durchzuführen.
2. Sind die Grobziele der Förderung benannt und damit auch eine Entscheidung über den Förderort und die zuständige Förderprofession getroffen, werden **am Ort der Förderung** und **mit den an der Förderung Beteiligten** diagnostische **Feinanalysen** durchgeführt. Dazu gehören gezielte Beobachtungen in der Unterrichtssituation und erste probeweise Förderangebote, um dann erst einen detaillierten Förderplan zu erstellen, mit operationalen und überprüfbaren Förderzielen für den angestrebten Förderzeitraum.
3. Während der Förderung wird man sich natürlich immer wieder vergewissern, ob der Förderplan realistisch ist und ob die Förderziele erreicht werden und
4. am Ende des jeweiligen Förderzeitraums wird man die Förderung evaluieren und ggf. den Förderplan fortschreiben.

Schon die Erstellung eines Förderplans erfordert mithin eine **häufige** und **regelmäßige** Präsenz der Sonderschullehrkräfte am Förderort des Kindes und eine enge Zusammenarbeit mit den Regelschullehrkräften. Reduziert man die Funktion der Sonderpädagoginnen und Pädagogen in der Kooperati-

⁴ KRETSCHMANN, R. & ARNOLD, K.-H. : Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne. Anlaß, Struktur und Nutzung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (1999) 410–420

on mit den Regelschullehrkräften auf die Funktion von **externen Gutachtern**, sind Entwicklungen wie diese zu erwarten:

- Die Fördervorschläge und Förderpläne bleiben allgemein und vage und helfen damit den Regelschullehrkräften nicht weiter oder
- die Sonderschullehrkräfte – und das haben wir erlebt – entwickeln, weil sie es müssen, detaillierte Förderpläne, die weder aus den diagnostischen Daten abzuleiten sind noch auf das Feld abgestimmt, in dem die Förderung stattfinden soll. Solche „frei schwebenden“ Fördervorschläge werden erfahrungsgemäß von den Regelschullehrkräften abgelehnt und ignoriert und statt die Situation eines Förderkindes zu verbessern, wurde nur Lebenszeit und Arbeitskraft vergeudet.

Der größte Teil der förderungsrelevanten Diagnosedaten kann nur in Form von Prozessdiagnosen erhoben werden - feldabhängig und von Fachleuten vor Ort. Ein Modell „Mayo-Klinik“ funktioniert in pädagogischen Handlungsfeldern nicht.

Überhaupt, die Akzeptanz von Fördervorschlägen: Eine Klasse mit 25 oder mehr Kinder zu unterrichten, ist ein ungeheuer komplexer Prozess. Die Situation können Lehrkräfte eigentlich nur dadurch bewältigen, dass sie von sich aus **Komplexität reduzieren**. Das kann in unterschiedlichem Maße geschehen. Die extremste Form der Komplexitätsreduktion ist der Frontalunterricht, bei dem individuelle Unterschiede so gut wie nicht zur Kenntnis genommen werden oder, so sie denn doch nicht mehr übersehen werden können, die problematischen Kinder ausgesondert werden. Vorschläge zur individuellen Förderung von Kindern **erhöhen** die Komplexität und beschwören allein dadurch die Gefahr herauf, von den Regelschullehrkräften abgelehnt, ignoriert oder unterlaufen zu werden. Dies ist um so wahrscheinlicher, wenn die Lehrkräfte in ihrer bisherigen Berufsbiographie **nicht** gelernt haben, niveaudifferenzierend und individualisierend zu unterrichten.

Kinder mit Lern-, Sprach- oder Verhaltensproblemen in Regelschulklassen zu unterrichten, bedeutet noch keine Integration. Solche Kinder können auch im gemeinsamen Unterricht isoliert sein, wenn auf ihre besonderen Bedarfe nicht professionell eingegangen wird. Wir erleben immer wieder Kinder, welche trotz gelegentlicher sonderpädagogischer Förderung die Grundschule ohne bedeutsamen Lernzuwachs im Lesen, Schreiben oder Rechnen durchlaufen haben. Wenn Fördervorschläge und Förderpläne auf Akzeptanz stoßen sollen und eine Chance zur Umsetzung erhalten sollen, muss man sich fragen, wodurch solch eine Akzeptanz befördert werden kann.

Vor etwa 20 Jahren gab es in Deutschland etwa 4-5 % Kinder, die als „lernbehindert“, „sprachbehindert“ oder „verhaltensauffällig“ in Sonderschuleinrichtungen unterrichtet wurden. In England waren es 1%. Warum? Die englischen Schulen waren integrationsfähiger:

- Es arbeitete häufig eine zweite Kraft im Unterricht mit.
- Die Schulen waren Ganztagschulen.
- Die Schulen waren als Lebensraum und Lernumgebungen eingerichtet und – das ist das Allerwichtigste:
- Die englischen Schulen hatten schon über viele Jahre eine Kultur binnendifferenzierenden und individualisierenden Unterrichtens entwickelt. Ihre Unterrichtsmethodik war geeignet, mit der Heterogenität von Schulklassen umzugehen.

Wir haben erlebt, dass zusätzliches Personal in die Schulen gegeben wurden, **ohne** dass die Integrationskraft wesentlich gestärkt wurde. Warum? Weil sich an dem Unterricht nichts geändert hat. Weil die Lehrkräfte nicht genügend angehalten und unterstützt wurden, passende Angebote für eine heterogene Schülerschaft zu entwickeln. So machten die Sonderschullehrkräfte dann mit einer kleinen Gruppe Sonderschulunterricht im Regelschulunterricht oder nahmen die Kinder aus dem Unterricht, um sie separat zu fördern. Die wenigen Stunden, in denen die Kinder dann sonderpädagogische Förderung erhalten, helfen den Kinder nicht genug – und zur Entwicklung eines binnendifferenzierenden Unterrichtens tragen sie auch nicht bei.

Ein Förderplan ist das eine und seine Umsetzung ist das andere. Wir können **nur dann** erwarten, dass Förderpläne professionell umgesetzt werden, wenn wir Lehrkräfte dazu befähigen, heterogene Lerngruppen niveaudifferenzierend und individualisierend zu unterrichten. Und hier wiederum sind wir bei der Prozesssteuerung! Wenn wir die Zahl der Regelschulkräfte, die heterogene Lerngruppe binnendifferenzierend unterrichten (und womöglich in jahrgangsübergreifenden Klassen) können, vermehren wollen, benötigen wir eine prozessbegleitende Qualifizierung:

- Erfahrene Grundschullehrerinnen und -lehrer, die anderen vor Ort demonstrieren können, wie das geht;
- Köenner, und die gibt es, die andere Lehrerinnen und Lehrer bei den ersten Schritten der Umsetzung begleiten und
- in späteren Phasen wenigstens noch beratend zur Verfügung stehen.

Aber auch Lehrkräfte, die in der Lage sind, binnendifferenzierenden Unterricht für eine heterogene Lerngruppe zu realisieren, geraten durch Kinder mit Lern-, Verhaltens oder Sprachproblemen an die Grenzen ihrer Möglichkeiten. Ihnen ist mit einem Förderplan **alleine** nicht geholfen und auch nicht mit einer einmaligen Beratung. Für sie gilt das gleiche: sie benötigen Fachkräfte, die vor Ort demonstrieren können, wie man das Kind integriert fördert; Fachkräfte, welche die Regelschullehrkräfte bei den ersten Schritten der Umsetzung begleiten und entlasten – oder vielleicht auch länger – und in späteren Phasen wenigstens noch beratend zur Verfügung stehen. Anders als bei den Diagnosen kann hier sogar eine Außensicht, eine externe Supervision, hilfreich sein. Wer all zu sehr in ein System eingebunden ist, kann – ich deutete es bereits an – auch betriebsblind werden. Wer verschiedene Institutionen kennt, kann als Multiplikator Wissen weiter geben, welche Lösungsversuche sich anderenorts bewährt haben und welche sich als untauglich erwiesen haben. Auf eine Formel gebracht: Prozessdiagnosen sind von Fachleuten vor Ort durchzuführen. Prozessbegleitung – von der Einzelfallhilfe bis zur Organisationsentwicklung – unter Beteiligung von Fachleuten von außen.

Es gibt ein drittes Problem: im Kontext der Einrichtung von Diagnose- und Förderzentren wird den Sonderschullehrkräften ein gänzlich neuer Arbeitsauftrag erteilt. Lehrkräfte, die dafür ausgebildet sind, Kinder zu unterrichten und dies auch während ihres bisherigen Berufslebens getan haben, sollen wesentliche Anteile ihrer Arbeitszeit darauf verwenden, mit Erwachsenen zu arbeiten. Sie sollen Regelschullehrkräfte fachlich beraten, die vielleicht gar nicht beraten werden wollen; die es vielleicht viel lieber hätten, die Sonderschullehrkräfte würden ihnen die problematischen Kinder dauerhaft abnehmen. Nun mag man sich sagen, „beraten kann jeder der sich auf seinem Gebiet auskennt“. Damit macht man es sich sicher zu einfach. Und so, wie ein Modell integrativer Förderung nur funktionieren kann, wenn man Regelschullehrkräfte prozessbegleitend qualifiziert, niveaudiffe-

renzierend zu unterrichten, so kann ein Beratungskonzept nur dann funktionieren, wenn man – wiederum prozessbegleitend - den Sonderschullehrkräften Gelegenheit gibt, Beratungskompetenz zu entwickeln.

Überzeugend ist an den gegenwärtig in Hamburg diskutierten Veränderungsvorschlägen, dass für Lernende mit besonderen Bedarfen **Förderpläne** erstellt werden sollen. In anderen Ländern wird dies schon ganz selbstverständlich seit mehr als zwei Jahrzehnten praktiziert. In den USA wurde schon in einem Bundesgesetz von 1977 und in einer Novelle von 1997⁵ verbindlich vorgeschrieben, dass für Kinder mit „special educational needs“ individuelle Entwicklungspläne zu erstellen sind. Diese Pläne müssen konkrete und nachprüfbar Förderziele enthalten und sie müssen spätestens in Jahresabständen überprüft und aktualisiert werden. Wobei die Erstellung der Förderpläne eine Teamaufgabe ist. Sonderschullehrkräfte und Regelschullehrkräfte und ggf. noch andere Professionen erstellen den Förderplan **gemeinsam**. Darüber hinaus sind die Eltern zu beteiligen und, sofern das möglich ist, sogar der Schüler oder die Schülerin selbst.

Aus der Perspektive Bremens habe ich in den letzten Jahren immer neidvoll auf Hamburg geblickt, weil dort im Hinblick auf Kinder, die von Versagen oder Behinderung bedroht sind, Lösungen mit Modellcharakter gefunden wurden:

1. Mit den integrativen Regelklassen ist ein Modell geschaffen, welches sonderpädagogische Ressourcen zu förderbedürftigen Kindern fließen lässt, ohne sie durch einen Verwaltungsakt als „behindert“ zu klassifizieren. Die dauerhafte Beschäftigung von Fachleuten „vor Ort“ ermöglicht zudem situations- und feldbezogene Prozessdiagnosen und damit auch die Erstellung und Umsetzung feldangepasster Förderpläne. Auch mit dem Umfang der Ressourcen – eine halbe Pädagogenstelle mehr – ist eine Voraussetzung für eine nachhaltige Förderung gegeben. Man kann sonderpädagogische Förderung – und diese Gefahr sehe ich bei der Einrichtung von Diagnose- und Förderzentren - auch dermaßen ausdünnen, dass sie **keinerlei** Wirkung mehr hinterlässt.
2. Mit dem Konzept „REBUS“ hat Hamburg quasi ein Exportmodell kreiert, welches mit LÜBUS, UEBUS oder OBUS in zahlreichen Kommunen Niedersachsens Nachahmer gefunden hat. (Gegenwärtig versuche ich gemeinsam mit der Jugendhilfe und den Schulbehörden im Landkreis Cuxhaven ein Projekt CUBUS auf den Weg zu bringen). Die Lebensbedingungen vieler Kinder und Jugendlicher sind dermaßen komplex und schwierig, dass **jede** Profession überfordert ist, wenn sie mit den Problemen **alleine** konfrontiert ist. Die Idee, dass sich multiprofessionelle Teams der Kinder in schwierigen Lebenslagen annehmen und schnelle Hilfe bieten ist überzeugend und das Konzept hat sich meines Wissens auch bewährt.

Vielleicht kann in diesen Systemen noch einiges verbessert werden. Vielleicht kann auch durch eine stärkere Vernetzung der Systeme ein Synergieeffekt erreicht werden. Als Außenstehender maße ich mir dabei kein Urteil an. Aber beide Programme bilden einen Rahmen, aus dem heraus eine nachhaltige und integrierte Förderung von Kindern mit Lern-, Sprach und Verhaltensproblemen erfolgen kann. Statt dieser Lösungen, die sonderpädagogische Förderkompetenz aus den Regelschulen abziehen und in wenigen Diagnose- und Förderzentren zu konzentrieren, wäre ein absoluter Rück-

⁵ One Hundred Fifth Congress of the United States of America (1997): An Act To amend the Individuals with Disabilities Education Act, to reauthorize and make improvements to that Act, and for other purposes.

schritt und würde den pädagogischen Erfordernissen der Kinder nicht gerecht. Übrigens: es geht ja nicht nur um die gegenwärtig 3 – 5 % Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – es geht um die 10 %, die z.Zt. keinen Hauptschulabschluss erlangen und die 25 %, die lt. PISA-Studie hinter den elementarsten Bildungszielen zurückbleiben; und diese Schülerinnen und Schüler erreicht man nicht durch die Einrichtung räumlich entfernter Diagnose- und Förderzentren, sondern nur durch eine Stärkung der Diagnose- und Förder- und Integrationskompetenz in der Regelschule, also im schulischen Primärsystem.

Bremen, 26.01.2005

R. Kretschmann