

1 Gelingende Inklusion – das Rügener Inklusionsmodell (RIM)

Bodo Hartke

1.1 Einführung: Ergebnisse des Modellvorhabens RIM

Dieses Buch informiert über Handlungsstrategien und Handlungsmöglichkeiten, die zu einer gelingenden inklusiven Schule beitragen. Sämtliche vorgestellten Handlungsstrategien und -möglichkeiten wurden in einem Modellvorhaben – dem Rügener Inklusionsmodell (RIM) – mit den zwölf Grundschulen der Insel Rügen erprobt, kritisch geprüft, weiterentwickelt und in der Praxis verstetigt. Sie beruhen auf einer fast 40-jährigen Forschungsarbeit in den USA, die erst seit einigen Jahren in der deutschsprachigen Schulpädagogik, Pädagogischen Psychologie und Sonderpädagogik Beachtung findet. Das Modellvorhaben auf Rügen hat nachgewiesen, dass das US-amerikanische Rahmenmodell für schulische Prävention und Inklusion »Response to Intervention (RTI)« (► Kap. 2) auch im deutschsprachigen Raum zu beachtlichen pädagogischen Erfolgen führt (Voß, Blumenthal et al., 2016; Voß, Marten et al., 2016):

- Nach vier Schuljahren gab es auf Rügen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe signifikant weniger Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale soziale Entwicklung oder mit einer Teilleistungsstörung. Das RIM beugt sonderpädagogischem Förderbedarf und Teilleistungsstörungen vor.
- Kinder mit sehr deutlichen und umfassenden Lern- und Entwicklungsproblemen erreichten auf Rügen bereits nach drei Schuljahren Leistungen im Lesen, Rechtschreiben und in Mathematik, die in einer von den Lernvoraussetzungen her vergleichbaren Kontrollgruppe, die mit herkömmlichen Methoden unterrichtet und gefördert wurde, erst nach vier Jahren erreicht wurden.
- Die Entwicklung der Kinder mit Risiken in der emotional sozialen Entwicklung zeigt im Kontrollgruppenvergleich tendenziell günstigere Ergebnisse in den erfassten Schulleistungs- und Entwicklungsständen für die Rügener Kinder.
- Emotional soziale Fähigkeiten und das Erleben von Schule waren bezogen auf alle Kinder Rügens günstiger ausgeprägt als in der Kontrollgruppe (weniger Verhaltensprobleme und ein besseres prosoziales Verhalten!).

- Am Ende der Grundschulzeit lag bei keinem Kind ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache vor. Alle Kinder, die noch bei der Einschulung Sprachauffälligkeiten zeigten, hatten diese abgelegt.
- Nach nur vier Jahren haben sich alle Grundschulen der Insel Rügen zu inklusiven Schulen entwickelt, die für jedes Kind in ihrem Einzugsgebiet offenstanden. Sonderbeschulungen für Kinder mit geistigen, Seh- oder Hörbehinderungen wurden zu Ausnahmen (wenn ein entsprechender Elternwunsch vorlag).
- Auch nach dem Abschluss des wissenschaftlich begleiteten Modellvorhabens arbeiten die beteiligten Grundschulen weiterhin nach dem RIM.
- Zudem haben die Regionalen Schulen Rügens die zentralen Konzeptelemente des RIM wie Mehrebenenprävention, regelmäßige Lernfortschrittsmessungen/datengeleitete Förderentscheidungen oder regelmäßige Teambesprechungen und eine professionelle Arbeitsteilung zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen (► Kap. 2 und Kap. 10) übernommen.

Seit dem Start des RIM im Jahr 2010 werden auf Rügen alle neuen Einschulungsjahrgänge sowohl in der Grundschule als auch in der Regionalen Schule inklusiv beschult. Der RTI-Ansatz bzw. das RIM hat sich als erfolgreich bei der Gestaltung eines wohnortsnah zugänglichen (available and accessible), pädagogisch angemessenen (acceptable) anpassungsfähigen (adaptable) inklusiven Bildungsangebotes erwiesen. Gründe hierfür liegen in der pragmatischen Ausrichtung des Ansatzes und einer soliden fachlichen Basis von Unterricht und Förderung. Beim Rügener Modell geht es nicht um eine radikale Umgestaltung von Schule. Stattdessen werden die bereits in Schulen vorhandenen *inklusionsförderlichen Elemente* der allgemeinen Schulpädagogik und Didaktik sowie der Fachdidaktik und der Kooperation verschiedener Professionen (Lehrkraft einer Schulart, Sonderpädagoge, Schulpsychologe, Schulsozialarbeiter, Erzieher) gestärkt, miteinander verbunden und ergänzt.

Die Aufgaben und die gesellschaftliche Funktion von Schule werden innerhalb des RIM nicht in Frage gestellt. Befürworter des RIM und des RTI-Ansatz gehen davon aus, dass eine wirksame Schulpädagogik, die darin stattfindenden Qualifizierungs- und Bildungsprozesse für ein selbstbestimmtes Leben in einer offenen demokratischen Gesellschaft grundlegend sind, denn Bildung einschließlich der Vermittlung von Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz ist die Basis für die Teilhabe am Berufsleben, dem sozialen und auch dem politischen Leben. Was in Schulen tagtäglich an Chancen auf Teilhabe erhöhenden und qualifizierenden Lernaktivitäten stattfindet, ist wertzuschätzen und im Kontext von Inklusion weiterzuentwickeln. Die Herausforderung bei dieser Entwicklungsaufgabe für alle Beteiligten ist es, die vorhandenen Vorzüge von allgemeinen Schulen allen Schülerinnen und Schülern einer Region zugänglich zu machen.

1.2 Zum Inklusionsverständnis innerhalb des RIM

Die UN-Behindertenkonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft unterstreicht in Artikel 24 in besonderem Maße, was bildungspolitisch bereits seit mehreren Jahren in den Schulgesetzen der deutschen Bundesländer verankert ist.

»Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen ...« (UN-Behindertenrechtskonvention Art. 24).

Der von den Vereinten Nationen formulierte Anspruch auf Chancengleichheit und dem Recht von Schülerinnen und Schülern, die von einer Behinderung bedroht sind oder eine solche aufweisen, ohne Diskriminierung an Bildungsprozessen auf allen Ebenen eines Schulsystems teilzuhaben, ist einer der zentralen Ausgangspunkte der Rügener Arbeit.

Dabei ist folgendes zu beachten: Wie das Ziel »Inklusion«, also Teilhabe und Chancengleichheit, zu realisieren ist, ist in der bildungspolitischen und in der Fachdiskussion umstritten. Während eine Gruppe von Fachleuten und Praktikerinnen und Praktikern einen eher engen Inklusionsbegriff und tendenziell radikalen inklusionspädagogischen Standpunkt vertritt, finden sich auch deutlich gemäßigte Stimmen. Befürworterinnen und Befürworter eines engen Inklusionsbegriffs sehen schulische Inklusion als das Recht behinderter Schülerinnen und Schüler an, dessen Umsetzung Vorrang vor allen anderen Rechten der Betroffenen und weiterer Personen hat. Deshalb sei das vorhandene Schulsystem grundlegend zu reformieren (s. hierzu z. B. Hinz, 2009 oder Wocken, 2011). Insbesondere das Leistungsprinzip und die gesellschaftliche Allokationsfunktion von Schule (= die Schulleistungen sind entscheidend für Berufschancen) werden in Frage gestellt. Eine inklusive Schule erkenne man daran, dass sie jedes Kindes individuell fördert, Unterschiedlichkeiten normal seien und wertzuschätzen sind. Einheitliche Leistungs- und Normalitätsansprüche führen zu zweifelhaften Gruppenbildungen wie leserechtschreischwache, verhaltensgestörte oder Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Letztlich sei es sinnvoll, auf solche Bezeichnungen zu verzichten. Ein spezifisches Fachwissen über besondere Förderbedarfe, dessen Diagnostik und spezifische Hilfen werden als irrelevant und nicht hilfreich eingeschätzt, wichtiger sei eine inklusionsorientierte Einstellung bei Lehrkräften und deren Bereitschaft, Unterricht und Schule auf die Förderbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen auszurichten.

Demgegenüber steht ein eher weites, gemäßigtes Inklusionsverständnis, dessen Vertreterinnen und Vertreter neben dem Recht auf Teilhabe auch das Recht auf eine optimale Bildung und Förderung aller Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen und Handlungen stellen (Ahrbeck, 2012; 2014). Inklusionspädagogische Ziele wie Teilhabe, Wertschätzung, Anerkennung und Chancengerechtigkeit werden als *ideelle* Zielsetzungen akzeptiert, in

der Praxis seien aber auch weitere Bedingungen schulpädagogischen Handelns zu berücksichtigen. So sei das Anliegen der allgemeinen Schule, für alle Schülerinnen und Schüler optimale Lernbedingungen zu schaffen, Leistungsstände zu gewährleisten, die für Berufsausbildungen und ein Studium qualifizieren, bzw. darauf abzielende bewährte Methoden, nicht immer kompatibel zu inklusionspädagogischen Zielen und damit verbundenen Reformvorschlägen. In der Praxis ginge es vor allem um ein *höheres Maß an Teilhabe* von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigten oder Behinderungen und auch um deren *optimale Förderung*. So sei bereits ein gemeinsamer Unterricht ein wichtiger erster inklusionspädagogischer Schritt, genauso wichtig seien qualifizierte Förderangebote. Die Realisierung von optimaler Förderung, Chancengerechtigkeit und sozialer Teilhabe sowie von Anerkennung und Wertschätzung seien Herausforderungen, die es immer wieder gilt in Klassen und Schulen neu zu bewältigen. Wobei dies bereits aufgrund von Zielkonflikten innerhalb einer inklusiven Schulpädagogik schwierig ist und vermutlich selten vollständig erreicht wird. Gerade das ständige Bemühen um Inklusion und um graduelle inklusionspädagogische Erfolge im Sinne von mehr Gemeinsamkeit, mehr gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung und qualifizierter Förderung sind Merkmale eines weiten Inklusionsverständnisses. Ein solches Inklusionsverständnis berücksichtigt besondere Förderbedarfe von Personen, die im Ausnahmefall auch zu zeitweiligen besonderen Beschulungsformen führen können. Es wird unterschieden zwischen »einer Vielfalt, die als bereichernd und beglückend erlebt werden kann und einer solchen, die auch zum Leben gehört, aber Leiden und Leid hervorbringt« (Ahrbeck, 2014, S. 36). Letztere gilt es nicht zu verdrängen, sondern sie als gegenwärtig gegeben zu akzeptieren, zu beschreiben, zu verstehen bzw. zu erklären sowie damit für Betroffene hilfreich umzugehen. Zentral in den Überlegungen gemäßigter Inklusionspädagoginnen und -pädagogen sind die Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen, deren Recht auf Bildung und Teilhabe und damit eine fachlich hochwertige schulische Förderung, die so angemessen wie möglich vorrangig in der allgemeinen Schule realisiert werden soll.

Der hier geschilderte Diskurs hat bereits eine längere Geschichte, was bei einer Auswertung von Veröffentlichungen vor dem Jahr 2000 offensichtlich wird. Bereits zu dieser Zeit argumentierten radikale Integrationsbefürworterinnen und -befürworter ähnlich wie gegenwärtig radikale Inklusionspädagoginnen und -pädagogen, und genauso wurde ihnen in Fachdiskursen widersprochen (Bleidick, 1991; Hartke, 1998, S. 48; Kanter, 1985; Möckel, 1989; Speck, 1991). Die hier vorgelegte Konzeption basiert auf einem gemäßigten inklusionspädagogischen Selbstverständnis, in dem die Fachlichkeit der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Entwicklungsrisiken und die Vorbeugung von sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderbereichen Lernen, emotionale-soziale Entwicklung und Sprache einen hohen Stellenwert aufweisen. Sie basiert zudem auf neueren entwicklungs- und empirisch orientierten Ansätzen in den Bildungswissenschaften. Das RIM und der RTI-Ansatz wenden sich gegen ein Zurücklassen von Kindern in Lernprozessen (s. No Child Left Behind Act in den USA) und eine Aussonderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen hin zu einer inklusiven Förderung von Anfang an. Ziel

ist ein wohnortnahes flexibles und robustes, an verschiedene Förderbedarfe anpassungsfähiges Unterstützungssystem in der allgemeinen Schule.

1.3 Das Zusammenwirken zentraler Bereiche und Elemente des RIM

Inklusions- und Sonderpädagogik werden gegenwärtig in Theorie und Praxis immer expliziter als wissenschaftliche Disziplinen verstanden, die Entwicklungsprozesse beschreiben und analysieren. Dabei stehen die Entwicklungspotenziale von Kindern statt ihrer Defizite im Fokus pädagogischer Konzepte, ohne dass Entwicklungsrisiken außer Acht gelassen werden (Moser, 2003; Leonhardt & Wember, 2003; Werning & Lütje-Klose, 2003; Hartke & Diehl, 2013).

Praktische Aufgabe von Inklusions- und Sonderpädagogik ist die Entwicklungsförderung aller Kinder. Dabei gilt es möglichst frühzeitig besondere Risiken in der Entwicklung und Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern zu erkennen. Zu den häufigsten Entwicklungsproblemen zählen kognitive Beeinträchtigungen, Sprachentwicklungsstörungen, Lese-Rechtschreibstörungen, Rechenstörungen, Aufmerksamkeitsdefizite, Aggression und Delinquenz, Ängste und Zurückgezogenheit. Generell entstehen Entwicklungsprobleme über längere Zeiträume und unterliegen – wie jegliche menschliche Entwicklung – einem Wechselspiel von Risiko- und Schutzfaktoren (Fingerle, 2008). In dieses Wechselspiel unterschiedlicher Faktoren gilt es, frühzeitig angemessen einzugreifen, Risikofaktoren zu erkennen und zu minimieren sowie förderliche und protektive Entwicklungsbedingungen zu stärken. Eine solche entwicklungsorientierte Herangehensweise erlaubt den Vergleich zwischen unterschiedlichen Risikobelastungen und normaler und auffälliger Entwicklung. Aus diesen Vergleichen resultiert eine neue Sichtweise in Hinblick auf Prognosen und Erklärungen des Verlaufes einer Störung und von Förderbedarf sowie Förderung. Förderbedarf wird verstanden als Kontinuum unterschiedlicher Ausprägungen von Fördernotwendigkeiten in verschiedenen Entwicklungsbereichen.

Mit einer Zunahme an Risiken (z. B. fehlende Vorläuferfähigkeiten für Lernprozesse wie phonologische Bewusstheit oder pränumerische mathematische Kompetenzen, Sprachentwicklungsrückstände, geringe Fähigkeiten in der Emotionsregulierung, Armut, Krankheit eines Elternteils, problematischer Erziehungsstil der Eltern, Verlusterfahrungen) steigt die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Förderbedarf und von Störungen. Die Art der Risikofaktoren beeinflusst Art und Ausmaß eines Förderbedarfs. Entwicklungsauffälligkeiten von Kindern sind also als ein Hinweis auf eine besondere Risikokonstellation anzusehen. Da erfahrungsgemäß innerhalb einer Gruppe von Kindern ein relativ hoher Anteil unterschiedlicher Auffälligkeiten (s. o.) zu beobachten ist (nach

Fischbach et al., 2013 sind ein Drittel aller Grundschüler mehr oder minder von deutlichen Entwicklungsproblemen betroffen), ist es notwendig, hierauf schulpädagogisch professionell zu reagieren. Hierfür bietet das RIM ein robustes, wissenschaftlich begründetes Rahmenkonzept (► Kap.2, Kap.3 und Kap.10) sowie Handlungsstrategien und -möglichkeiten in den Bereichen Schriftspracherwerb, mathematische Kompetenzentwicklung, Sprachentwicklung, emotional soziale Entwicklung, soziale Integration und kognitive Entwicklung (► Kap.4 bis Kap.9).

Die Bereiche und Elemente des Rügener Modells sind nicht isoliert voneinander zu sehen: Sie bieten in ihrer Gesamtheit die Möglichkeit, auf unterschiedlich vorkommende Entwicklungskonstellationen und -auffälligkeiten in einzelnen oder mehreren Entwicklungsbereichen fachlich angemessen professionell zu antworten. Insbesondere das Konzeptelement *Mehrebenenprävention* (► Kap.2) ermöglicht in den Bereichen Schriftspracherwerb, mathematische Kompetenzentwicklung, Sprachentwicklung und emotional soziale Entwicklung eine Anpassung der pädagogischen Arbeit an unterschiedliche Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern. Auf den einzelnen Förderebenen unterscheiden sich die Spezifität und Intensität der Förderung deutlich. *Datenbasierte Förderentscheidungen* (► Kap.3) in Teambesprechungen (► Kap.10) beziehen sich im RIM und im RTI-Ansatz sowohl auf inhaltliche (Förderziele und -methoden) als auch organisatorische (Förderebene) Aspekte. Mit anderen Worten: Die in den einzelnen Buchkapiteln dargestellten Bereiche und Elemente bilden eine Gesamtheit, in denen wiederkehrende Strukturelemente und die grundsätzliche Entscheidung »pro Inklusion und Entwicklungsförderung« der Pädagoginnen und Pädagogen einer Schule den Zusammenhalt des Konzeptes ausmachen. Das pädagogische Engagement und das Können jeder einzelnen Lehrkraft sind für den Erfolg des Konzeptes entscheidend. Es wäre ein völliges Missverstehen des Konzeptes, wenn es zu einem »Abarbeiten« von Konzeptelementen führen würde, in der Erwartung, damit Klassen erfolgreich unterrichten und Kinder angemessen fördern zu können. Stattdessen soll das Konzept den Pädagoginnen und Pädagogen einer Schule als Hilfsmittel dienen, ihre pädagogischen Intentionen authentisch zu realisieren. Dieses »Hilfsmittel« wird in der Abbildung 1 dargestellt.

Erfreulicherweise nähern sich die allgemeine Schulpädagogik und die Sonderpädagogik in ihren Zielen und in pädagogischen Sichtweisen an. Neben der stärkeren Zentrierung der Inklusions- und Sonderpädagogik auf Entwicklungsprozesse und -potenziale besteht gegenwärtig fachlich ein damit einhergehender Konsens in den grundlegenden Zielen pädagogischen Handelns: Letztlich geht es um die Gewährleistung des Artikels 1 und des Artikels 3, Absatz 3 des Grundgesetzes für alle Kinder, einschließlich der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit physischen und psychosozial bedingten Beeinträchtigungen: »Die Würde des Menschen ist unantastbar. ... Niemand darf wegen einer Behinderung benachteiligt werden« (Deutscher Bundestag, 2015). Genauso wie für Nichtbehinderte gilt für beeinträchtigte Personen die Auffassung, dass der Mensch ein aktiv handelndes Subjekt ist. Durch Bildung und Erziehung gilt es, Mündigkeit und selbständige Bewältigung des eigenen Lebens und ein verantwortliches Zusammenleben mit anderen zu fördern. Dieser intentionale Grund-

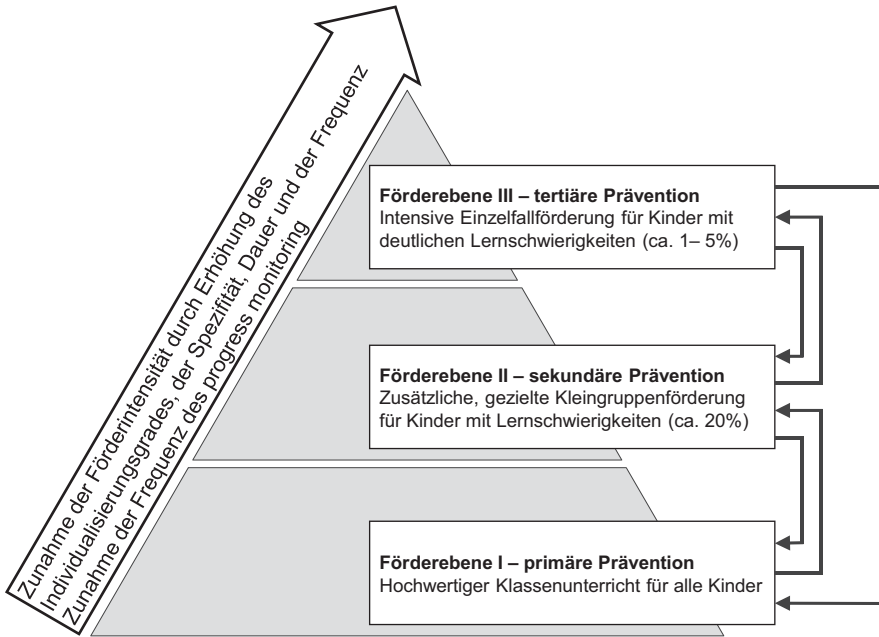


Abb. 1: Mehrebenenprävention im RTI-Ansatz (Blumenthal et al., 2014, S. 71)
Erläuterung: Die Pfeile kennzeichnen mögliche Förderebenenzuweisungen

konsens sollte in Schulen durch eine Methodik ergänzt werden, welche die Erfolgsaussichten inklusiver Pädagogik erhöhen. Die in weiteren Kapiteln dargestellten Konzeptelemente und Bereiche des RIM bzw. des RTI-Ansatzes bieten hierfür Handlungsstrategien und Handlungsmöglichkeiten (► Infobox 1).

Infobox 1: Handlungsstrategien und Handlungsmöglichkeiten

Die Begriffe Handlungsstrategien und Handlungsmöglichkeiten basieren auf Überlegungen zur Kognitionspsychologie des Lehrerhandelns. Danach sind wesentliche Elemente der Handlungsplanung von Lehrerinnen und Lehrern

- die Wahrnehmung einer Situation (Ist-Stand-Analyse),
- ein Ist-Soll-Vergleich und
- die Zielfindung,
- das Abwägen zwischen *Handlungsoptionen* (Kosten-Nutzen-Analyse: Wie erreiche ich mit einem vertretbaren Aufwand mein Ziel?),
- die Beurteilung des Erfolgs der Handlung (Vrban, 2007).

Durch eine Darstellung von wissenschaftlich begründeten Handlungsstrategien und -möglichkeiten sollen Lehrerinnen und Lehrer in ihrer pädagogischen Arbeit unterstützt und Planungsprozesse einschließlich der Auswahl

zwischen unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten erleichtert werden. Bei der Darstellung von Handlungsmöglichkeiten hat sich folgender Aufbau bewährt:

- Ziel
- Kurzbeschreibung
- Anwendungsbereich und mögliche Anwendungsprobleme
- Beschreibung der Handlungsmöglichkeit (Hartke & Vrbán, 2008; Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrbán, 2014).

In den Kapiteln dieses Buches werden Handlungsstrategien und -möglichkeiten entsprechend dieses Aufbaus soweit sinnvoll und möglich dargestellt. Nach einer Einführung in das jeweilige Thema folgen Abschnitte, in denen Handlungsoptionen mittels der genannten vier Gliederungspunkte beschrieben werden. Dies soll der Leserin und dem Leser die Nutzung des Buches erleichtern. Zudem entstehen so im Umfang überschaubare informative Texte, die in pädagogischen Teams als gemeinsame Informationsbasis über Handlungsmöglichkeiten genutzt werden können. Sie eignen sich gut als informative Einschübe in Lehrerfortbildungen und Teamsitzungen sowie während pädagogischer Tage. Die Unterscheidung zwischen einer Handlungsstrategie und einer Handlungsmöglichkeit ist nicht immer trennscharf. Eine Handlungsstrategie (z. B. Leseinteresse und -motivation schaffen, ► Kap. 4) beinhaltet meist mehrere Handlungsmöglichkeiten (Autorenlesungen organisieren, eine Klassenbibliothek einrichten u. a. m.), die auf das Erreichen eines Ziels ausgerichtet sind. Eine Handlungsmöglichkeit ist teilweise einer einzelnen Strategie zugeordnet (s. o.), kann aber auch für mehrere Ziele einsetzbar sein (z. B. unterrichtsimmanente Förderung durch handlungsbegleitendes Sprechen, ► Kap. 6).

Literatur

- Ahrbeck, B. (2012). *Umgang mit Behinderung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion – Eine Kritik* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, U. (1991). Stand und Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42 (9), 581–592.
- Blumenthal, Y., Kuhlmann, K. & Hartke, B. (2014). Diagnostik und Prävention von Lernschwierigkeiten im Aptitude Treatment Interaction- (ATI) und Response to Intervention-(RTI-)Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik (Tests & Trends, NF Bd. 12, S.61–82)*. Göttingen: Hogrefe.
- Deutscher Bundestag (2015). *Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG)*. Zugriff am 11.04.2017. Online verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/index.html>.

- Fingerle, M. (2008). Einführung in die Entwicklungspsychopathologie. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & Ch. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 67–80). Göttingen: Hogrefe.
- Fischbach, Schuchardt, Brandenburg, Kleszczewski, Balke-Melcher, Schmidt, Büttner, Grube, Mähler & Hasselhorn (2013). Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. *Lernen und Lernstörungen*, 2 (2), 65–76.
- Hartke, B. (1998). *Schulische Erziehungshilfe durch regionale sonderpädagogische Förderzentren in Schleswig-Holstein – Fachliche und geschichtliche Grundlagen – aktuelle Daten – Perspektiven*. Hamburg: Kovac.
- Hartke, B. & Vrbán, R. (2008). *Schwierige Schüler – Was kann ich tun? 49 Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten*. Pörschke: Horneburg.
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrbán, R. (2014). *Schwierige Schüler – Sekundarstufe: 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten*. Horneburg: Pörschke.
- Hartke, B. & Diehl, K. (2013). *Schulische Prävention im Bereich Lernen. Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Diehl, K., Mahlau, K., Schöning, A., Marten, K., Sikora, S., & Voß, S. (2015). *Das Rügener Inklusionsmodell – Konzeption einer inklusiven Grundschule nach dem Response to Intervention-Ansatz (Stand 2015)*. Rostock: Forschungsbericht Universität Rostock.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (5), 171–179.
- Kanter, G. O. (1985). Die Sonderschule regelschulfähig, die Regelschule sonderschulfähig machen – Perspektiven aus Modellversuchen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42 (2), 92–103.
- Leonhardt, A. & Wember, B. (2003). *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung*. Weinheim: Beltz.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske & Budrich.
- Speck, U. (1991). *System Heilpädagogik. Eine ökoreflexive Grundlegung*. München: Reinhardt.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.
- Voß, S., Marten, K., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y., Diehl, K. & Hartke, B. (2016). Evaluationsergebnisse des Projektes »Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)« nach vier Schuljahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (5), 133–149.
- Vrbán, R. (2007). *Kognitionspsychologische Grundlagen der Gestaltung von Materialien für Lehrkräfte zur Unterstützung von Lehrerhandeln am Beispiel der Planungshilfen schulische Prävention*. Dissertation Universität Rostock.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2003). *Einführung in die Lernbehindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Wocken, H. (2011). Zur Philosophie der Inklusion. *Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 32 (2), 52–60.

2 Ein Rahmenkonzept mit mehreren Förder- ebenen – Response to Intervention (RTI)

Yvonne Blumenthal

Die Gestaltung einer inklusiven Schule und die damit verbundenen Veränderungen bisher bestehender Schulstrukturen brauchen neben einer zuversichtlichen Grundeinstellung aller Beteiligten vor allem eins: ein sinnvolles Rahmenkonzept. In diesem Kapitel wird ein in den USA entwickeltes und etabliertes Rahmenkonzept vorgestellt, dessen Umsetzung auch in Deutschland gelingt, wie erste Ergebnisse des Rügener Inklusionsmodells (RIM) zeigen (► Kap. 1; Voß, Blumenthal et al., 2016; Voß, Marten et al., 2016).

Dieses Kapitel stellt dieses Rahmenkonzept vor und zeigt damit Handlungsstrategien und -möglichkeiten auf, die von der Schulleitung mit dem Kollegium gemeinsam zu organisieren und umzusetzen sind. Die Schulleitung und mindestens 80 % des Lehrerkollegiums sollten von dem Konzept überzeugt sein, bevor es systematisch und sukzessive Jahrgang für Jahrgang in der Praxis etabliert wird. Ein Prozess der Akzeptanzbildung in einer Schule ist also eine der Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Implementation des Ansatzes. Er beginnt mit der Information über die wesentlichen Merkmale des RTI-Modells.

Was steht hinter der Abkürzung RTI (= Response to Intervention)?

Grundsätzlich gibt es nicht *das* RTI-Konzept als solches. Vielmehr bildet RTI einen konzeptuellen Rahmen, in dem drei wesentliche Kernelemente zu einem präventiv und inklusiv ausgerichteten Beschulungskonzept miteinander verbunden werden (Blumenthal, Kuhlmann & Hartke, 2014):

- Nach Intensität gestufte Förderebenen zur Prävention von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die sog. *Mehrebenenprävention*,
- *datengeleitete Förderentscheidungen* auf Basis von Ergebnissen in Screenings und Lernverlaufsdokumentationen (*progress monitoring*) und
- der Einsatz *evidenzbasierter* Lehr- und Fördermethoden sowie -programme.

Grundlegend für den RTI-Ansatz ist die kontinuierliche Vergewisserung, ob bei allen Kindern angemessene Lern- und Entwicklungsfortschritte (»Response«) durch (»to«) den bisher durchgeführten Unterricht und/oder Förderung (»Intervention«) erreicht werden. Dies geschieht mithilfe diagnostischer Verfahren (► Kap. 3). Man überprüft also den Erfolg des Unterrichts bzw. der Förderung und damit auch die Passung zwischen Kind und Unterricht sowie der Förderung.