

verspätet, beschönigend, lückenhaft

Vor knapp zwei Jahren beschloss die Hamburger Bürgerschaft die „Maßnahmen ...“ – eine erschreckende Bilanz

In diesem Beschluss wurde festgelegt, dass der Senat jährlich einen Bericht über die Umsetzung dieses Beschlusses veröffentlicht. Tatsächlich erscheint der erste Bericht erst nach zwei Jahren. Die begleitende Presseerklärung des Schulsenators vom 11.11.19 benennt nicht einmal, dass der Senatsbericht diesen Charakter hat. Stattdessen wird in bester Wahlkampfmanier auch mit Fake News gearbeitet.

Sowohl die ‚Verzögerung‘ als auch die völlig unzureichende Umsetzung des Bürgerschaftsbeschlusses stehen im Widerspruch zum Versprechen von Bürgermeister Tschentscher auf dem SPD-Parteitag 2018: „Volksentscheide sind verbindlich. Im Gegensatz zu früheren Senaten setzen wir Volksentscheide um, darauf können sich alle Hamburger verlassen.“

Senator Rabe setzt den Bürgerschaftsbeschluss zur Verbesserung der Inklusion in wichtigen Punkten nicht um

Bei Lehrer_innenstellen für sonderpädagogische Förderung wurde zu Lasten der Kinder getrickst

Laut Bürgerschaftsbeschluss sollen die Stunden für Schüler_innen mit Förderbedarf Lernen, Sprache und emotionale-soziale Entwicklung (LSE) deutlich erhöht werden. Die Lehrer_innenzuweisung an die Schulen war zum Schuljahr 2018/19 aber niedriger als beschlossen. Diese Einsparung hätte langfristig eine jährliche Kürzung um 70 Lehrer_innenstellen bedeutet. Die Initiative Gute Inklusion hatte mehrere Monate ergebnislos gegen diesen Verstoß gegen den Bürgerschaftsbeschluss argumentiert. Erst die Ankündigung, diesen Skandal gegebenenfalls zu veröffentlichen, führte zum Erfolg.

Fake News des Senators zur Entwicklung der Personalversorgung in der Inklusion

Senator Rabe behauptet in seiner Presseerklärung (s.o.), dass „die Hamburger Schulbehörde seit 2010 die Zahl zusätzlicher Pädagogen an den allgemeinen Schulen Schritt für Schritt deutlich erhöht hat. Waren 2010 noch 718 zusätzliche pädagogische Stellen für die Inklusion vorgesehen, sind es derzeit 1515.“ Die Zahl „der zusätzlichen pädagogischen Stellen“ ist jedoch nicht mit der Zahl der Stellen für die Inklusion zu verwechseln.

**BÜRGERSCHAFT
DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG**

Drucksache **21/18872**

21. Wahlperiode

05. 11. 19

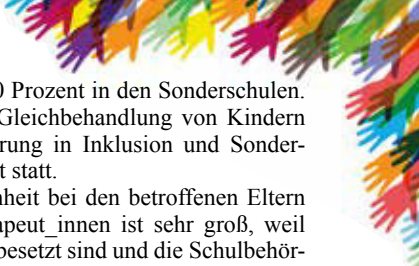
Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft

Stellungnahme des Senats zum Ersuchen der Bürgerschaft vom 20. Dezember 2017 „Maßnahmen zur Verbesserung der Inklusion an Hamburgs Schulen – Konsens mit den Initiatoren der Volksinitiative „Gute Inklusion““ (Drucksache 21/11428)

1. Ausgangslage und Zielsetzung

Die in der Drucksache 21/11428 beschlossenen Verbesserungen der Inklusion an Hamburger

Damit Inklusion gelingt, reichen personelle Mittel allein jedoch nicht aus. Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften wurde konsequent darauf ausgerichtet, dass alle Hamburger Lehrkräfte inklusiv



gogischen Stellen“ betrug aber 2010 deutlich über 1000 und nicht 718 wie vom Schulsenator behauptet. Herr Rabe hat offensichtlich die ca. 350 Stellen der Erzieher_innen und Sozialpädagog_innen nicht mitgerechnet. Das pädagogische Personal wuchs von 2010 bis 2019 nur um die Hälfte und nicht auf das Doppelte wie der Senator behauptet. Die Zahl der Kinder mit Förderbedarf in der Inklusion stieg dagegen im gleichen Zeitraum auf das Vierfache, so dass 2019 die Personalzuweisung pro Kind mit Förderbedarf deutlich geringer als 2010 ist.

Senator Rabe kürzte 2012 massiv die Personalzuweisung pro Kind mit Förderbedarf

Der Schulsenator schaffte 2012 die personell gut ausgestatteten Integrationsklassen und Integrativen Regelklassen ab – entgegen seinem Wahlversprechen. Für Kinder mit einer Behinderung wurde das Personal um ein Drittel gekürzt, für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Sprache, emotionale-soziale Entwicklung (LSE) um die Hälfte. Bis 2014 gab es keine nennenswerte Personalerhöhung trotz der stark steigenden Zahl von Kindern mit Förderbedarf in der Inklusion. Das bedeutet, dass die Förderstunden pro Kind mit LSE weiter abgesenkt wurden.

Bessere Personalversorgung erst durch Proteste und die Volksinitiative

Nach den massiven Kürzungen von 2012 gab es viele Proteste der Betroffenen, die vor den Bürgerschaftswahlen 2015 immer stärker wurden, so dass der Rot-Grüne-Senat sich gezwungen sah, für die Inklusion 125 zusätzliche Stellen bereitzustellen. 2017 sorgte dann die Volksinitiative Gute Inklusion gegen den Widerstand des Senators dafür, dass die Personalmittel ab 2018 bis 2023 schrittweise erhöht werden. In den vergangenen zwei Jahren waren das zusätzlich fast 300 Stellen. Damit werden die Kürzungen pro Kind mit Förderbedarf in den vorangegangenen Jahren aber nur zum Teil kompensiert.

Therapie und Pflege für körperbehinderte Kinder fallen zu 40 Prozent aus

Die Bürgerschaft hatte beschlossen, dass körperbehinderte Kinder in inklusiven Schulen ab dem Schuljahr 2018/19 genauso viel Therapie und Pflege wie in Sonderschulen erhalten sollen. Die Initiative Gute Inklusion hatte im April 2018 darauf gedrängt, dass die Ausschreibungen für Therapeuten und Pflegekräfte frühzeitig erfolgen. Stattdessen verschleppte die Schulbehörde die Ausschreibungen bis zum September 2018 nach Schuljahresbeginn. Im Schuljahr 2018/19 fielen zwei Drittel der Therapie- und Pflegestunden aus. Im Schuljahr 2019/20 beträgt die Unterversorgung der inklusiven Schulen immer noch 40 Prozent gegenüber ei-

nem Defizit von 10 Prozent in den Sonderschulen. Die beschlossene Gleichbehandlung von Kindern mit einer Behinderung in Inklusion und Sonderschulen findet nicht statt.

Die Unzufriedenheit bei den betroffenen Eltern und bei den Therapeut_innen ist sehr groß, weil viele Stellen nicht besetzt sind und die Schulbehörde – trotz frühzeitigen Drängens der Volksinitiative – bis heute kein Konzept für eine in den Unterricht integrierte Therapie erarbeitet hat. Qualitätsentwicklung sieht anders aus.

Die zusätzlichen Flächen für behinderte Kinder kommen im Senatsbericht nicht vor

In dem Bürgerschaftsbeschluss wurde vereinbart, dass „im Musterflächenprogramm ab dem 1.8.2018 für alle Schulen mit mindestens 10 Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung ein zusätzlicher Flächenbedarf für Pflege, Therapie, Psychomotorik und Gruppenräume von 8m² pro Schüler/in mit einer Behinderung vorzusehen“ ist. Im Senatsbericht kommt dieser Punkt nicht vor.

Fake News zum angeblich barrierefreien Schulbau in Hamburg

In dem Senatsbericht heißt es: „Baumaßnahmen an Schulen (werden) seit Jahren konsequent barrierefrei geplant und ausgeführt.“ Diese Aussage ist falsch.

Eines von vielen Beispielen: Die Stadtteilschule Bergedorf hat 2018 für einen mit 5,7 Mio Euro grundsanitierten und erweiterten dreigeschossigen Schulbau mit 19 Klassenräumen keinen Fahrstuhl (Kosten 0,2 Mio Euro) erhalten, obwohl dort viele Schüler_innen mit einer Gehbehinderung lernen.

Senator Rabe definiert den Begriff Barrierefreiheit willkürlich um

In der Hamburger Bauordnung §52 heißt es: „Bauliche Anlagen, die öffentlich zugänglich sind, müssen in den dem allgemeinen Besucherverkehr dienenden Teilen von Menschen mit Behinderungen, alten Menschen und Personen mit Kleinkindern barrierefrei erreicht und ohne fremde Hilfe zweckentsprechend genutzt werden können. Diese Anforderungen gelten insbesondere für Einrichtungen der Kultur und des Bildungswesens.“ D.h., insbesondere in Schulen müssen alle „dem allgemeinen Besucherverkehr dienenden Räume“ barrierefrei zugänglich sein. In dem Senatsbericht heißt es dagegen: „Im Rahmen von Sanierungsmaßnahmen ist sicherzustellen, dass alle schulischen Funktionen den Anforderungen der DIN 040-1 genügen, nicht aber alle schulischen Räume.“ Mit dieser unhaltbaren Begründung wurde auch der Fahrstuhleinbau für das 19-Klassen-Gebäude der Stadtteilschule Bergedorf verweigert.

Barrierefreiheit für inklusive Schulen wird nicht umgesetzt

Die Bürgerschaft hatte beschlossen, dass von 2018-2023 mindestens 35 Millionen Euro für die Herstellung der Barrierefreiheit im schulischen Gebäudebestand investiert werden sollen entsprechend dem Leitfadens zur Sicherstellung der Barrierefreiheit im Schulbau. Für die zwei Jahre 2018 und 2019 könnten also ca. 12 Mio Euro dafür zur Verfügung stehen. Tatsächlich wurden nur 4 Mio Euro für diesen Zeitraum veranschlagt.

Senator Rabe beauftragte Schulbau Hamburg, in jedem Bezirk jeweils zwei Schulen, die behinderte Kinder inklusiv beschulen, „weitgehend barrierefrei“ umzubauen. Die Befragung dieser Schulen durch die Initiative Gute Inklusion ergab, dass in vielen dieser Schulen keine wirkliche Barrierefreiheit geplant wird. Ein Beispiel: Eine Grundschule soll für ein dreigeschossiges Gebäude mit zwölf Klassenräumen keinen Fahrstuhl bekommen, so dass die meisten Räume nicht barrierefrei erreichbar sind.



Das Menschenrecht auf Inklusion wird durch unzureichende Bedingungen ausgehöhlt

Viele Eltern, die sich für ihr behindertes Kind eine inklusive Schule wünschen, melden es wegen fehlender Therapie, Pflege und Barrierefreiheit sowie wegen des eingeschränkten Schulwahlrechts an den besser ausgestatteten Sonderschulen an. Deshalb hat sich in den letzten zehn Jahren die Zahl der Kinder mit Behinderung an den Sonderschulen nicht verringert. So wird das Menschenrecht auf Inklusion durch unzureichende Bedingungen ausgehöhlt.

Die Initiative Gute Inklusion fordert Senator Rabe auf, für Kinder mit einer Behinderung endlich den Sonderschulen vergleichbare Rahmenbedingungen in der Inklusion zu schaffen, damit aus dem formalen Recht auf Inklusion auch ein reales Recht wird. Das erfordert die vollständige Umsetzung des Bürgerschaftsbeschlusses.

Die Initiative Gute Inklusion fordert außerdem: Der Schulausschuss der Bürgerschaft soll sich am 26.11.19 in öffentlicher Anhörung mit dem Senatsbericht befassen, um eine qualifizierte Diskussion über die Fortschritte und drängenden Probleme der schulischen Inklusion zu ermöglichen.

Das Menschenrecht auf Inklusion bedeutet uneingeschränkte Teilhabe

Die Versagung angemessener Vorkehrungen für die Teilhabe bedeutet eine Diskriminierung behinderter Menschen. In der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung heißt es in Artikel 9: „Um Menschen mit Behinderun-

gen die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen mit dem Ziel, für Menschen mit Behinderungen den gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt zu gewährleisten. Diese Maßnahmen gelten u.a. für ... Schulen.“ Im Artikel 2 wird „die Versagung angemessener Vorkehrungen“ für die Teilhabe als Diskriminierung gekennzeichnet. Die UN-Konvention ist geltendes Recht in Deutschland.

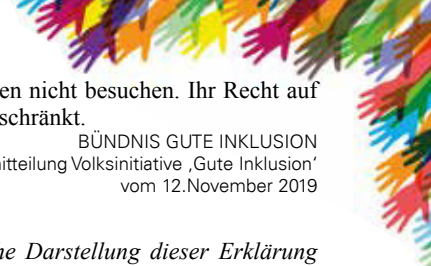
Anonymisierte Fallbeispiele

Svea kann in der Pause nicht zu ihren Freundinnen. Sie hat eine körperliche Behinderung und ist auf einen Rollstuhl angewiesen. Sie besucht eine inklusive Grundschule. Ihre Klasse ist im Erdgeschoss eines dreistöckigen Gebäudes untergebracht. Die Klassenräume mehrerer Freundinnen von Svea befinden sich in den anderen Stockwerken. Svea kann diese Freundinnen in der Pause nicht besuchen, weil kein Aufzug vorhanden ist. Der Antrag der Schule auf einen Fahrstuhl wurde von der Schulbehörde aus Kostengründen abgelehnt. Ihre Teilhabe wird dadurch eingeschränkt.

Emils Mutter musste ihn wegen fehlender Pflegekräfte auf eine Sonderschule umschulen. Er hat schwere körperliche Beeinträchtigungen und benötigt pflegerische Unterstützung. Er war mit vielen befreundeten Kindern aus der Grundschule in die 5. Klasse einer inklusiven Stadtteilschule gewechselt und fühlte sich dort sehr wohl. Nach einem halben Jahr war die pflegerische Unterstützung wegen mangelnder Personalversorgung nicht mehr gewährleistet. Obwohl Emils Mutter sich bewusst für eine inklusive Schule entschieden hatte, sah sie sich gezwungen, in eine weiter entfernte Sonderschule zu wechseln. Für Emil existiert das Recht auf Inklusion jetzt nur noch auf dem Papier.

Lisa ist von Schulveranstaltungen ausgegrenzt. Sie hat wie mehrere Mitschüler_innen eine Hörbehinderung. Sie besucht eine inklusive Grundschule. Die Pausenhalle ist zugleich der Veranstaltungsraum für Musik- und Theateraufführungen. Lisa könnte wie alle anderen Kinder an diesen Aufführungen teilhaben und sich daran erfreuen, wenn die Pausenhalle eine Induktionsanlage für Hörgeschädigte hätte. Der Antrag der Schule auf eine solche Anlage wurde von der Schulbehörde aus Kostengründen abgelehnt. Das Recht auf Teilhabe wird für Lisa eingeschränkt.

Gökan und Mia können Projektausstellungen in ihrer Schule nicht besuchen. Gökan besucht eine



inklusive Stadtteilschule, in der der Projektunterricht eine große Rolle spielt. Gökan ist wegen einer körperlichen Behinderung auf den Rollstuhl angewiesen. Während die anderen Klassen seines Jahrgangs in einem anderen Stockwerk untergebracht sind, liegt sein Klassenraum im Erdgeschoss, da kein Fahrstuhl vorhanden ist. Dasselbe gilt auch für Mia aus einem anderen Jahrgang. Beide Kinder können die Projektpräsentationen in anderen Klas-

sen und Jahrgängen nicht besuchen. Ihr Recht auf Teilhabe ist eingeschränkt.

BÜNDNIS GUTE INKLUSION
 Pressemitteilung Volksinitiative ‚Gute Inklusion‘
 vom 12. November 2019

Die umfangliche Darstellung dieser Erklärung inklusive der Fußnoten zu vielen Details sind zu finden unter: www.gute-inklusion.de

11 Jahre Boberger Appell

Eine Veranstaltung der GEW weist auf die Möglichkeiten und Bedingungen einer angemessenen Förderung schwerstbehinderter Schüler_innen hin

Menschen mit schwersten und komplexen Behinderungen kommen in bildungstheoretischen und bildungspolitischen Bezügen kaum oder überhaupt nicht vor. In vorschulischen, schulischen und nachschulischen Einrichtungen sind sie jedoch vorhanden und nehmen zu. Dabei gilt: Eine grundlegende Ausrichtung und Einstellung auf zum Beispiel Schüler_innen mit schwersten Behinderungen entwickelt sich eher langsam. Ein ganzheitliches Unterrichts- und Förderkonzept fehlt. In vielen Bundesländern gibt es keine Bil-

dungspläne, die verbindlich mit angemessenen Ressourcen die Arbeit mit dieser Schüler_innen-gruppe unterstützen. Schon in der Veranstaltung zum Boberger Appell 2008 hatte die GEW mit über 300 Unterzeichner_innen einer Resolution die damalige Bildungsministerin Goetsch auf die fehlenden oder veralteten Standards in der Förderung und Unterrichtung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher hingewiesen. Seitdem gab es nur geringe Verbesserungen, aber auch wieder einen Abbau an Leistungen und Ressourcen an

den Sonderschulen, die über 90 Prozent der Schüler_innen mit sehr hohen Assistenzbedarfen aufnehmen. Diese Entwicklung macht es seit In-Kraft-Treten der UN-Behindertenrechtskonvention seit 2008 notwendig, sich gerade auch gewerkschaftlich und bildungspolitisch mit der aktuellen Situation auseinanderzusetzen.

2008 forderten die Kolleg_innen und Eltern die Wende für bessere Bedingungen in Unterricht, Erziehung, Therapie und Pflege.

Fotos: FG Sonderpädagogik/Inklusion



V.l.n.r.: Uli Hoch, Joachim Nienow, Sven Quiring, André Zimpel, Tobias Bernasconi und an der Pinwand Sandra Hörhold (Therapeutin Hirtenweg)

Erweiterter Unterrichtsbegriff erforderlich

Ausgrenzung bedeutet auch für schwerstbehinderte SuS eine besondere Diskriminierung. Prof. Zimpel (Uni Hamburg) weist aufgrund neuester neurologischer Forschungen nach, dass Ausgrenzung und Nichtteilnahme an gemeinschaftlichen Aktivitäten (auch Unterricht) zu starken Empfindungen und Schmerzen führen kann. Ausgrenzungen führen nicht nur zu psychischen, sondern auch zu physischen Beeinträchtigungen. Ein gemeinsamer Unterricht muss aber auch die individuellen Voraussetzungen schwerstbehinderter Schüler berücksichtigen. Gerade die kognitive Entwicklung wird in der Gemeinschaft aller Lernenden gefördert. Aber: Es stellt sich immer wieder die Frage, welche Erweiterungen hinsichtlich des Unterrichtsbegriffs müssen wir vornehmen und wie können wir gerade der Schüler_innengruppe ein angemessenes didaktisches Konzept anbieten? Auch hier wird von Prof. Zimpel auf die zentralen Effekte verschiedener Spielformen hingewiesen. Die verschiedenen Elemente des Spiels unterstützen nachhaltig die kognitive Entwicklung. In die gemeinsame Förderung und Unterrichtung müssen alle Berufsgruppen an den Schulen miteinbezogen werden. Dazu benötigen die Kollegien Zeit und auch weitergehende kostenlose Fortbildungsangebote, die zurzeit in vielen Bereichen fehlen. Die Unterrichtung, Förderung und Therapie/Pflege schwerstbehinderter Kinder sollte auf der Grundlage von Qualität und „pädagogischem Optimismus“ (Zimpel) basieren

Gemeinsames Lernen

Die Inklusion umfasst rechtlich alle Schüler_innen unabhängig von Beeinträchtigungen und Behinderungen. In seinem Impulsreferat wies Dr. Bernasconi (Uni Köln/Dortmund) dar-

auf hin, dass schwerstbehinderte Schüler_innen im gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Schulen in Hamburg und im ganzen Bundesgebiet nur in sehr geringer Anzahl vertreten sind. Schüler_innen mit schwerer und komplexer Behinderung werden aufgrund des hohen Assistenzbedarfes und komplexer Beeinträchtigungen im kognitiven, körperlichen und kommunikativen Bereichen überwiegend von Sonder- und Förderschulen aufgenommen. Eine Umfrage in NRW an Schulen (Bernasconi 2017) ergab, dass die Nichtaufnahme in hohem Maße mit den individuellen komplexen Beeinträchtigungen beim Schüler oder der Schülerin gesehen wird. Die Unterstützungsmaßnahmen (Körperpflege, Kommunikation, Mobilität, Ernährung u.a.m.) werden, auch zeitlich (häufig mindestens 30 Minuten, aber auch 60-120 Minuten und für fast 25 Prozent der SuS auch bis zu 3 Stunden), als sehr umfangreich angegeben. Bildung für Menschen mit schwerer und schwerster Behinderung zu vermitteln, ist komplex und benötigt daher umfassende Konzepte, die die grundlegende Beziehung und Veränderung von ‚Ich und Welt‘ (Koller 2012) berühren. Bildung umfasst somit sowohl materiale als auch formale Bildung (Klafki 2007).

Im schulischen Alltag werden schwerstbehinderte Schüler_innen bereits überwiegend im gemeinsamen Unterricht mit allen Kindern unterstützt. In den Kernfächern wird jedoch in über 80 Prozent aller Fälle ein alternatives Angebot bereitgestellt. Einbindung in den Unterricht wird häufig für die Bereiche Sport, Kunst, Musik, Hauswirtschaft und Sachunterricht gesehen. (Bernasconi 2017)

Die Spannungsfelder einer stärkeren inklusiven Unterrichtung in allgemeinen Schulen bestehen weiterhin: Intensivpädagogische Förderung vor dem

Hintergrund einer vorgabeorientierten Zeitökonomie, dialogische Beziehung und schulischer Alltag, Reflexion und Auseinandersetzung im Zusammenhang mit der Vielzahl an zusätzlichen Anforderungen an die Schulen und Kollegien.

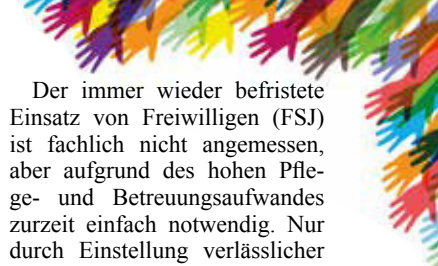
Dynamik der Entwicklung

Die Heterogenität der Schülerschaft hat an allen Schulen (auch Förder- und Sonderschulen) deutlich zugenommen. In diesem Zusammenhang benötigen gerade Schüler_innen mit komplexen, schweren und schwersten Behinderungen qualifizierte Maßnahmen und ausreichende Lernbedingungen. In mehreren Arbeitsgruppen wurden aktuelle Erfahrungen, Bedingungen und Forderungen für eine angemessene Förderung schwerstbehinderter Schüler_innen beraten.

Rahmenbedingungen

Joachim Nienow (Schulleiter Grundschule Mümmelmannsberg) fordert u.a. eine volle Ressourcenausstattung analog zu den Sonderschulen. Nach wie vor erfüllten die meisten Schulen nicht die baulichen und räumlichen Voraussetzungen, um schwerstbehinderte Schüler_innen aufzunehmen. Es fehlten Therapie- und Pflegeräume, Ruheräume und die entsprechenden Hilfsmittel, so der Schulleiter. Die rechtzeitige Information und Klärung der individuellen Erfordernisse für das jeweilige Kind sollten bereits vor Einschulung geklärt sein und würde den Teams helfen können, sich vorzubereiten, um überhaupt einen angemessenen Unterricht mit guten Teamstrukturen planen und durchführen zu können. Dafür sollten die Kollegien und Teams aber Zeitrressourcen erhalten, die aber zurzeit durch die Arbeitszeitverordnungen nicht abgebildet werden. Weitere Forderungen/Erfahrungen sind u.a.:

- Kooperationen zwischen Schulen/Sonderschulen/Kitas, um



- einen fachlichen Austausch zu gewährleisten.
- Sonderpädagogen_innen müssen als gleichberechtigte Partner_innen im Unterricht anerkannt und von überbordender Bürokratisierung befreit werden. Die sonderpädagogische Ressource muss sich allein auf den Unterricht beziehen.
- Es hat eine umfassende Elternberatung zu allen Alternativen der Beschulung ihrer Kinder zu erfolgen.
- Austausche und Netzwerke zwischen Schulen, Schulleitungen und Kollegien müssen durch die BSB gefördert werden.
- Kollegien sind häufig sehr motiviert und engagiert, aber auch

Zum Unterricht gehört qualifizierte Erziehung und Betreuung, Therapie, Pflege und medizinische Versorgung. Ein erweiterter Unterrichtsbegriff beinhaltet alle Formen der Unterstützung und Förderung, die zur angemessenen Entwicklung der Schüler_innen führen können.

In diesem Zusammenhang werden häufig folgende Schwierigkeiten beobachtet:

- Lehrer_innen haben zu wenige Informationen über die Arbeit der Therapie- und Pflegekräfte.
- Die gemeinsame Zeit am Kind ist zu gering und die Austauschmöglichkeiten völlig unzureichend.
- Die Erzieher_innen und Therapeut_innen werden immer

Der immer wieder befristete Einsatz von Freiwilligen (FSJ) ist fachlich nicht angemessen, aber aufgrund des hohen Pflege- und Betreuungsaufwandes zurzeit einfach notwendig. Nur durch Einstellung verlässlicher Pflege- und Assistenzkräfte durch Schaffung zusätzlicher Stellen können die Anforderungen auch erfüllt werden.

Was wir fordern

Die Veranstaltung mit den Teilnehmer_innen aus verschiedenen Schulbereichen zeigte, dass der Boberger Appell nach wie vor seine Berechtigung hat und nun erweitert und weiter getragen werden muss. Schwerstbehinderte haben wie alle anderen Schüler_innen Anspruch auf inklusiven Unterricht in allen Schulformen. Dass hierfür die Bedingungen nur punktuell vorhanden sind, muss sich ändern. Der gemeinsame Blick auf Schüler_innen mit komplexen und hohen Assistenzbedarfen sollte inhaltlich, didaktisch, organisatorisch und materiell geschärft werden und mit Forderungen aktiv unterstrichen werden.

In allen Schulformen, auch Sonderschulen, fehlen wichtige Elemente für ein nachhaltiges Konzept der Bildung und Unterstützung schwerstbehinderter Schüler_innen. Eine gute Finanzierung der notwendigen Maßnahmen und Stellen ist dazu ein wesentlicher Eckpunkt. Das Engagement der Kollegen_innen ist hoch und die Schulen arbeiten trotz des Abbaus von Standards und zunehmender Arbeitsbelastung auch für schwerstbehinderte Schüler_innen intensiv an der Verbesserung der Situation. Als Gewerkschafter_innen wollen wir den Auftrag des Boberger Appells weiterentwickeln. Die Veranstaltung am 28.10. hat uns dazu ermutigt.

SVEN QUIRING,
BRITTA BLANCK, ULI HOCH,
Fachgruppe Sonderpädagogik/
Inklusion



Schwerstbehinderte Schüler_innen haben wohl auch gemeinsamen Unterricht mit allen Kindern, in den Kernfächern aber zu 80 Prozent nicht. (André Zimpel und Tobias Bernasconi)

von einem starken Wunsch be-seelt, in Ruhe arbeiten zu dürfen. Ständige „Neuerungen“ und zusätzliche Aufgaben empfinden die allermeisten Kolleg_innen als belastend; sie führen weg vom originären Auftrag, einen guten Unterricht für alle realisieren zu wollen!

noch regelmäßig für Vertretungssituationen eingesetzt und fehlen dann in den Klassen.

Die Ausstattung für Therapie und Pflege ist gerade in den allgemeinen Schulen kaum vorhanden und auch in den Förder- und Sonderschulen aufgrund der Vielzahl schwerstbehinderter Schüler_innen immer noch nicht ausreichend.

Fortbildungen für die Pädagogisch-Therapeutischen-Fachkräfte sind nicht im Angebot oder müssen selbst finanziert werden.

Unterricht, Therapie und Pflege

Für alle Schulformen, die Schüler_innen mit schwerster und komplexer Behinderung aufnehmen und unterrichten, gilt:

Eigenlob stinkt

Die durchweg positiven Darstellungen des Senators in Sachen Inklusion bedürfen einer Korrektur

Hintergrund der folgenden Anmerkungen ist der 10. Jahrestag der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009, Anlass das Selbstlob des Senats in seiner Stellungnahme (Drs. 21/18872 v. 5.11.19) zur Umsetzung des Bürgerschaftsbeschlusses „Maßnahmen zur Verbesserung der Inklusion an Hamburgs Schulen – Konsens mit den Initiatoren der Volksinitiative ‚Gute Inklusion‘ vom 20.12.2017. Als Kriterien werden wesentliche Ergebnisse der Evaluation inklusiver Bildung an Hamburgs Schulen (EiBiSch, 2018) herangezogen. Ob die Kenntnisnahme der Studie das Selbstlob des Senats bzw. des Herrn Senators im kommenden Wahlkampf schmälern kann? Vermutlich nicht.

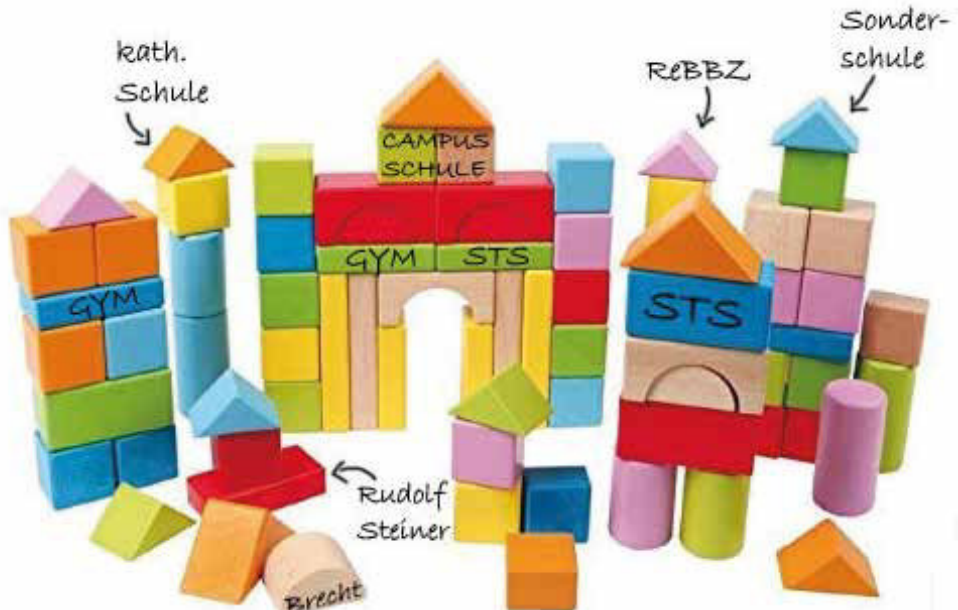
Vermeintlich berauschende Zahlen – der Anstieg zusätzlicher pädagogischer Stellen für inklusive Bildung – vernebeln

die klare Sicht aus den oberen Stockwerken der Hamburger Straße. Da verspricht allenfalls der Faktencheck der Initiative ‚Gute Inklusion für Hamburgs Schüler innen‘ Abhilfe (Pressemitteilung v. 13.11.19). Der Pressemitteilung zufolge ist das pädagogische Personal zwischen 2010 und 2019 nur um die Hälfte gestiegen und nicht auf das Doppelte, wie vom Senator behauptet, während die Zahl der Kinder mit Förderbedarf um das Vierfache gestiegen ist. Daraus resultiert eine geringere Pro-Kind-Personalzuweisung als 2010. (lt. taz v. 18.11.19)

Ein großer Schritt vor ...

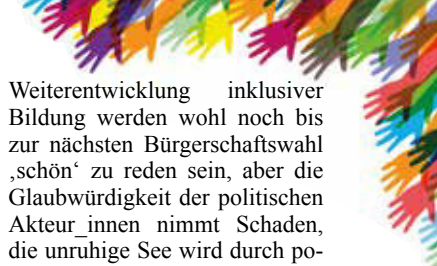
„Mit der Einführung der flächendeckenden inklusiven Bildung verbunden waren in Hamburg strukturelle Veränderungen des Schulsystems und konzeptionelle Weiterentwicklungen pädagogischer Konzepte. Viele

begründete Forderungen an ein inklusives Schulsystem (Klemm & Preuss-Lausitz, 2017) sind in Hamburg bereits erfüllt,“ (Schuck & Rauer, 2019) ...wäre nicht gleichzeitig mit den Integrationsklassen/Integrativen Regelklassen das die Stundentafel dieser Klassen abdeckende Zwei-Pädagog_innen-System abgeschafft worden. Nun wird aufgrund akuter Bedarfe im Unterricht immer häufiger – unter den Rahmenbedingungen des allgemeinen Stundenplanes der Schulen und noch nicht verplanter Lehrer_innenarbeitszeiten – stundenweise das Zwei-Pädagog_innen-System wieder eingeführt, mehr oder weniger systematisch oder auf konzeptioneller Grundlage. Von Seiten der GEW wurde die Abschaffung der Integrationsklassen kritisiert und prognostiziert, dass diese bildungspolitische Entscheidung die Entwicklung eines inklusi-



Montagen: Jason

Sind so viele Häuser – und keins passt so richtig



ven Schulwesens in Hamburg um zehn Jahre zurückwerfen würde.

Damit zeigt sich die inklusive Entwicklung schon seit längerem in schwerer See, aufgebaut auf dem Fundament des ‚Zwei-Säulen-Modells‘, „das tatsächlich aber ein Dreisäulen-Modell (Stadtteilschulen, Gymnasien, Sondereinrichtungen) ist“ und „den Trend zur gesellschaftlichen Exklusion (verschärft)“ (EiBiSch, S. 310).

Setzt man die Erhöhung der Segregationsquote für spezielle Förderbedarfe, in Hamburg um 0,26 Prozentpunkte, bundesweit um 0,21 Prozentpunkte, wird die Stagnation in Bezug zu dieser bildungspolitischen Entscheidung, deutlich.

„Nur in Bremen kommt es zu einer Abnahme der Segregationsquote auch für spezielle Förderbedarfe um 2,6 Prozentpunkte. Damit entfernen sich die Bundesrepublik und einige Bundesländer von einem zentralen Ziel der Behindertenrechtskonvention.“ (Schuck & Rauer, 2019)

noch ein vermeintlicher Schritt vor...

Die zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2016/2017 angestiegene Förderquote in Hamburger Schulen, d.h. der Anstieg der Summe aller sonderpädagogischen Förderungen in den allgemeinbildenden Schulen, die sich von 5,71 Prozent um 3,03 Prozentpunkte auf 8,74 Prozent erhöht (Klemm, 2018) hat, beeindruckt durchaus. Auf den ersten Blick. Bedenken wir jedoch, dass 69 Prozent der sonderpädagogischen Förderungen Schülerinnen und Schülern zugute gekommen sind, die in anderen Ländern außerhalb Deutschlands nicht als „behindert“ gelten, relativiert sich der Fortschritt: Da es überdies eine hohe Korrelation zwischen Armutslagen und dem Auftreten sonderpädagogischer Förderbedarfe im Bereich LSE

gibt, offenbart sich hier eher die soziale Selektivität der Schulen bzw. die Individualisierung und Sonderpädagogisierung sozialer Probleme.

Trotzdem Land in Sicht?

Mit der Evaluation inklusiver Bildung in Hamburger Schulen und der Möglichkeit der öffentlichen und fachlichen Diskussion der Ergebnisse und Erkenntnisse der EiBiSch-Studie (2018) eröffne(te)n sich neue Räume für die Konzeptionierung und Gestaltung inklusiven Unterrichts wie der Ausgestaltung der Gelingenbedingungen für einen am einzelnen Kind ausgerichteten „adaptiven“ Unterricht bzw. eine „adaptive“ Förderung.

„Unter den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Hamburg auf den Weg gemacht, ein bisher selektionsorientiertes Schulsystem zu einem inklusiven zu entwickeln.“ (Aus dem Vorwort der Herausgeber_in Doren Prinz, Wulf Rauer und Karl-Dieter Schuck.)

„Dabei steht die bestmögliche Förderung jedes einzelnen Kindes im Mittelpunkt. Für diese Förderung gilt es, Schulform, Lerngruppe und Lernziele auszumachen, die für das jeweilige Kind optimal sind. Inklusion in Hamburg sorgt dafür, dass grundsätzlich jedem alle Wege offen stehen.“ (Aus dem Vorwort von Schulsenator Rabe zur EiBiSch-Studie.)

Weitere Unwetter drohen

... vor dem Hintergrund steigender SuS-Zahlen und fehlender Schulen. Die Seetüchtigkeit des Hamburger Schulwesens wird sich auch bei der Personaldecke zeigen. Der Umfang der bereits jetzt durch Lehraufträge gestopften Lücken in der Unterrichtsversorgung wird bei wachsenden SuS-Zahlen und sinkender Anzahl der zur Verfügung stehenden Lehrkräfte zunehmen, die Unterrichtsqualität und

Weiterentwicklung inklusiver Bildung werden wohl noch bis zur nächsten Bürgerschaftswahl ‚schön‘ zu reden sein, aber die Glaubwürdigkeit der politischen Akteur_innen nimmt Schaden, die unruhige See wird durch populistisch verstärkte Orkane zu einer großen Herausforderung eines demokratischen und inklusiven Bildungswesens. Auch die Inkompetenz der bildungspolitischen Sprecher von SPD und Grünen bezüglich des Arbeitszeitmodells hinterlässt Zweifel an der Seetüchtigkeit des Hamburger Schulwesens und wesentlicher Akteure, wenn diese nicht mal die Rahmenbedingungen der Lehrer_innen-Arbeitszeit zur Kenntnis nehmen.

In Seenot

... sind in den letzten Jahren spezielle Sonderschulen und Bildungsabteilungen der ReBBZ geraten, sowohl durch eine zunehmende Zahl von SuS mit intensivem Assistenz- bzw. komplexem Unterstützungsbedarf als auch aufgrund der diesen pädagogischen Anforderungen nicht angepassten personellen Ausstattung. Ob so langfristig erfolgreich Voraussetzungen für ein Optimum individueller gesellschaftlicher Teilhabe geschaffen werden können, steht in den Sternen.

Landunter

Durch EiBiSch wird deutlich, dass (1) u.a. der Kategorie ‚sonderpädagogische Förderung im Bereich Lernen‘ nur ein geringer diagnostischer Wert zugewiesen werden kann, dass (2) die Kategorien sonderpädagogischer Förderung, hier in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung (LSE), kaum eine brauchbare prognostische Qualität und Differenzierungskraft für die Entwicklung der SuS haben und dass (3) die sonderpädagogische LSE-Diagnostik als Instrument der Ressourcenzuweisung beim

Übergang in die Sek I erneut ein Ressourcen-Etikettierungs-dilemma produziert (wie im Übrigen auch die aktuelle Diagnostik in regionaler Kooperation („DirK“))!

Mit sonderpädagogischer (LSE-)Diagnostik ist ein Aufbruch zu neuen Ufern inklusiver Bildung nicht zu machen: Innerhalb einer weitaus größeren Gruppe von SuS, die am Ende der Grundschulzeit (22,7 Prozent) bzw. am Ende der 6. Klasse (44,7 Prozent) die Mindeststandards in Mathematik und/oder im Leseverstehen nicht erreichen, werden SuS qua sonderpädagogischer Diagnostik unterschieden, d.h. im Sinne der UN-BRK diskriminiert und etikettiert, bilden aber jeweils nur einen kleineren Teil der benannten Gruppe(n). Hinzu kommt, dass nach Vorgaben aus der BSB aus dem Schuljahr 2017/2018 SuS mit dem SPF Lernen grundsätzlich zieldifferent unterrichtet werden sollen. Die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen, die Inklusion auch oder erst ermöglicht, wird verringert.

Mit einer fragwürdigen Diagnostik wird zunächst stigmatisiert, um die SuS dann in das Schema möglichst gleichschrittigen, standardisierten Lernens zu pressen, das ihrem Unterstützungsbedarf in der Regel nicht gerecht wird. Umgekehrt wird mit der behördlichen Vorgabe „grundsätzlich zieldifferent“ jedoch die ‚Zwei-Klassen-Philosophie‘ (hier die Anforderungen der Regelschule- dort die der Sonderschule) reaktiviert und SuS mit dem SPF Lernen die Teilnahme an Prüfungen verwehrt – letzteres ist bis in das vorige Schuljahr noch möglich gewesen.

tigen, standardisierten Lernens zu pressen, das ihrem Unterstützungsbedarf in der Regel nicht gerecht wird. Umgekehrt wird mit der behördlichen Vorgabe „grundsätzlich zieldifferent“ jedoch die ‚Zwei-Klassen-Philosophie‘ (hier die Anforderungen der Regelschule- dort die der Sonderschule) reaktiviert und SuS mit dem SPF Lernen die Teilnahme an Prüfungen verwehrt – letzteres ist bis in das vorige Schuljahr noch möglich gewesen.

gleicher Unterricht aufgrund der Schwere der Einschränkungen gar nicht möglich erscheint, da die Schülerin bzw. der Schüler dann i.d.R. keinen Schulabschluss erwerben kann. Daher sind – unter Beachtung des Prinzips zielgleicher Unterrichtung – individualisierter Unterricht einschließlich des Nachteilsausgleichs sowie ggf. weitere, ergänzende Unterstützungsmaßnahmen wo immer möglich einer zieldifferenten Unterrichtung vorzuziehen.“

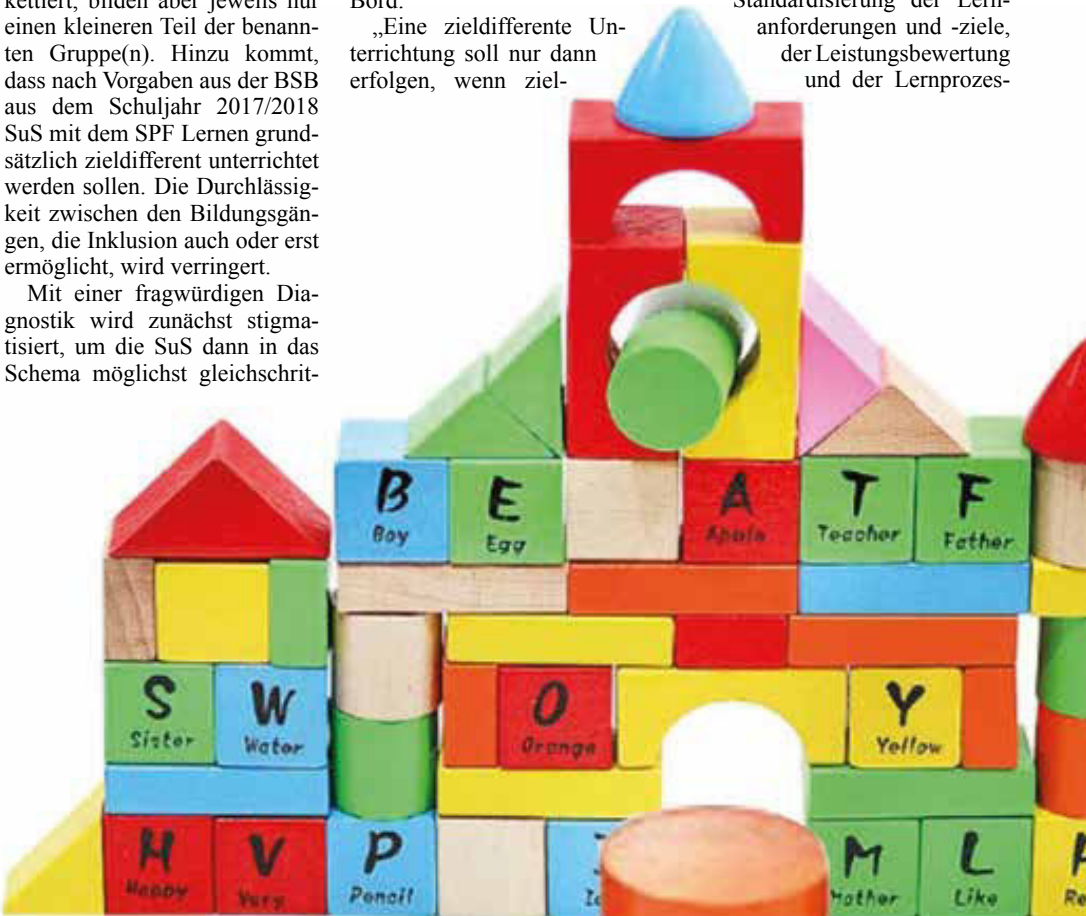
Vom Kurs abgekommen

Der Geist der UN-Behinder-tenrechtskonvention, den die Handreichung ‚Nachteilsausgleich‘ noch atmet, geht über Bord:

„Eine zieldifferentere Unterrichtung soll nur dann erfolgen, wenn ziel-

Im Nebel

...bleibt die Bedeutung der nicht nur Hamburg-weit allgegenwärtigen und umfassenden Prozesse der Standardisierung der Lernanforderungen und -ziele, der Leistungsbewertung und der Lernprozes-



Was passiert, wenn der einzige Eingang nicht passt?

se. Ziffernzeugnisse und zentrale Prüfungen wie gleichschrittiges Lernen widersprechen individualisiertem Lernen und individualisierten Lernerfolgskontrollen, d.h. „individueller Leistungsbeurteilung“. Hier fehlt der Kompass. Selbst der Entwurf des neuen Orientierungsrahmens Schulqualität (2019) deutet in eine andere Richtung:

„Pädagoginnen und Pädagogen ... ermöglichen auf der Grundlage der kontinuierlichen Lernprozessberatung einzelnen Schülerinnen und Schülern eine individuelle Leistungsüberprüfung, sobald diese die jeweils geforderten Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben.“ (Abschnitt 2.3.5.)

Im Hafen regelgerecht entsorgt

...werden darf jede Form von Intelligenzdiagnostik, weil deren Vorhersagewert eher dem Hamburger Wetterbericht entspricht, jedoch als Persönlichkeitsmerkmal gedeutet für eine (schul)pädagogische/psychologische Prognose individueller Schullaufbahn herhalten muss, die viel zu oft zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung wird:

„Die Verbreitung der Annah-

me, die Intelligenz sei zu großen Teilen genetisch bedingt, ist aus pädagogischer Perspektive ethisch fragwürdig. Solche falschen Glaubenssätze können bei Kindern, die sich in der Schule schwertun, einen Teufelskreis auslösen. Das Kind selbst, seine Eltern, die Lehrkräfte – alle haben dann weniger Vertrauen in das Potenzial, weil sie glauben, das Kind sei „genetisch weniger intelligent“. Das demotiviert das Kind und verleitet Erwachsene, es weniger zu fördern, weil „es ja eh nichts bringt“. Klar, dass dann die Leistung sinkt – was wiederum zu beständigen Scheitern, das sei vorherbestimmt.“ (hlz 3-4/2019, S. 47)

Es ist an der Zeit zu begreifen, dass das Gehirn ein soziales Organ ist und Intelligenz ein soziales Produkt, Ausdruck individuellen sozialen Lernens und Handelns und individueller sozialer Lernerfahrungen unter je gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen, die stets verändert, d.h. verbessert werden können.

Gegenwind

...wird von Seiten der Verfechter des dreigliedrigen Schulsystems, der etablierten Intelligenz- und Genforschung, der berufsständischen Interessenvertretungen und der Testindustrie kommen.

Auf der Brücke

...treffen sich gegenwärtig noch die bildungspolitischen Akteur_innen, die da heißen Ignoranz (die EiBiSch-Studie beruhe auf alten Daten), Anmaßung (es „besser“ zu wissen und ggf. die Pädagog_innen zu maßregeln), Selbstdarstellung (befeuert mit vermeintlichen Erfolgsmeldungen eigener Bildungspolitik und dem Verweis auf die Verantwortung der (selbstverantworteten) Schulen dann, wenn der Wind rauher wird. In der Messe dürfen sich die willfährigen Fachleute befinden, die statt eines klaren Kurses in die Zukunft

Zickzack fahren oder jeden Schritt in Richtung inklusive Bildung bürokratisieren.

An Deck

...befinden sich multiprofessionelle Teams. „Besonders relevant sind hierfür einerseits verbindliche Strukturen, die den regelmäßigen und multiprofessionellen Austausch sowie Absprachen ermöglichen und gewährleisten und andererseits die (innerschulische) Verortung der Kooperation im Lehrerarbeitszeitmodell als Voraussetzung für die strukturelle und verbindliche Etablierung.“ (EiBiSch,S.304) Mit der Einführung der multiprofessionellen Teams ist der Anfang gemacht, ihre Verankerung im Jahrgang, ihre Erweiterung im Bedarfsfalle durch den Austausch mit Fachlehrkräften und/oder z.B. Physiotherapeut_innen ist einzuplanen. Koordinationszeiten für Lehrkräfte und Kommunikationszeiten für PTF-Kolleg_innen unter Berücksichtigung der Möglichkeiten gemeinsamer Fortbildung oder auch Supervision sind ein weiterer Schritt.

Unter Deck: Schulbegleitungen

Prekäre Arbeitsverhältnisse für Menschen, die (noch) keine Ausbildung haben und in pädagogisch sensiblen Bereichen arbeiten, in der Begleitung und Unterstützung von Menschen, die dieser besonders bedürfen, sorgen für eine bildungspolitische Schlagseite. Ob es in einer reichen Stadt wie Hamburg möglich sein wird, ausgebildete Pädagog_innen für diese kostbare Beziehungsarbeit einzusetzen?

„Im Zusammenhang mit der Ressourcenfrage wurde von den befragten pädagogischen Fachkräften auch die Problematik der Schulbegleitungen thematisiert. ... Es wird zum Teil befürchtet, dass mit Hilfe dieses finanziell sehr günstigen Personals nur die dringendsten Löcher oberfläch-



Mit Blick auf den zehnten Jahrestag der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention und um dieser bundesweit beispielhaften Studie gerecht zu werden sowie notwendige Schlussfolgerungen für die zukünftige inklusive Bildung an Hamburgs Schulen ziehen zu können, fordert die GEW eine breite parlamentarische und außerparlamentarische Diskussion der Ergebnisse von EiBiSch unter maßgeblicher Beteiligung der Bürgerschaft bzw. des Schulausschusses der Bürgerschaft und der relevanten bildungspolitischen Akteure, der Verbände, Vereinigungen und Gewerkschaften, der Elternvertretungen, der Schüler_innenkammer, der Elternkammer, der Lehrer_innenkammer und der BSB.

lich überdeckt werden sollen. Es gibt offensichtlich eine große Heterogenität in der Rekrutierung, Fortbildung und begleitenden Superversion dieser Personengruppe. Auch die Einbindung in die pädagogische Arbeit in den Klassen gelingt noch zu selten.“ (EiBiSch, S. 315-316)

Am Horizont

Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand, basierend auf einer lernstandsbezogenen Diagnostik, die diskriminierungsfrei erfolgt, mit dem Ziel, die Zone der nächsten Entwicklung auf je gegebenen Niveaustufen zu

gestalten und Kriterien für eine individuelle Leistungsbeurteilung zu entwickeln, die entsprechend dem Abitur im eigenen Takt (s. Forderungen der GEW) das Erreichen von Standards und das Ablegen von Prüfungen (Erster Allgemeinbildender Schulabschluss / Mittlerer

Schulabschluss) im eigenen Takt ermöglichen(ten), erscheinen als zukünftige Optionen am Horizont. Schulen, die jahrgangsübergreifende Lerngruppen eingeführt haben, dürften hier um einige Seemeilen voraus sein.

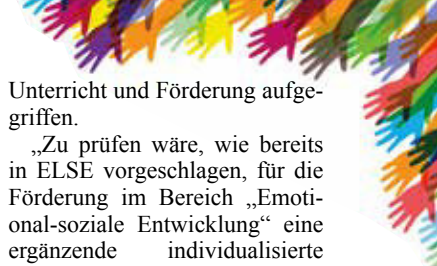
Die sonderpädagogische Diagnostik und die Sonderpädagogik werden dabei aufgehoben in einer allgemeinen inklusiven Pädagogik, die unterschiedliche Schwerpunkte aufweist, aber keine verschiedenen ‚Behindertenpädagogiken‘.

Aufgabe (sonder)pädagogischen Handelns wird es sein, im multiprofessionellen Team neben der Dokumentation individueller Bildungsbiographien „von Anfang an alle jene lerngegenstandsbezogenen Informationen auf diagnostischem Wege zu beschaffen, auf deren Grundlage eine didaktisch wirkungsvolle Gestaltung der nächst möglichen Lernschritte planbar ist.“ (EiBiSch, S. 308).

„Eine Vielzahl der EiBiSch-



Eine Schule für alle – hier passt es für jede und jeden



Ergebnisse weist darauf hin, dass in den Klassen die pädagogische Qualität entsteht, die letztlich die Unterschiede zwischen den Klassen erklären. Die in EiBiSch befragten Schülerinnen und Schüler haben jedoch für sie wichtige Punkte genannt, die allesamt in der Literatur als Elemente guten Unterrichts auftauchen. Sie schätzen in beiden Kohorten ihre „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ und damit ihr Wohlbefinden in der Schule dann als positiv ein, wenn ein schülerorientierter Unterricht realisiert wird, die Lehrkräfte als unterstützend erlebt werden, wenn eher individuelle Bewertungsmaßstäbe angelegt werden und wenn weniger Unterrichtsstörungen zugelassen werden“ (ebenda, S. 319).

Mit an Bord: Ressourcen ?

„Angesichts der unterschiedlichen Ressourcenquellen und der hohen Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an zusätzlichen Fördermaßnahmen soll hier der bereits im Abschlussbericht von ELSE enthaltene Vorschlag wiederholt werden, die systemischen Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung

mit den anderen zur Verfügung stehenden Förderressourcen zusammenzuführen und in einem integrierten Förderkonzept der Schulen zur Entwicklung eines adaptiven Unterrichts für alle einzusetzen. Diese Aufgabe wird bereits von Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren in vielen Schulen wahrgenommen, sollte jedoch zum Aufgabenkern aller Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren werden.“ (S. 315) Eine Alternative:

Für die weiterführenden allgemeinen Schulen wird die Zahl der Kinder mit pädagogischem Förderbedarf in Jahrgang 5 ab dem Schuljahr 2020/21 auf der Basis der wissenschaftlichen Schulforschung in den USA mit 20-25 Prozent eines Jahrgangs angesetzt. Die Grundannahme, dass 20-25 Prozent der Schülerschaft der zusätzlichen schulischen Förderung bedürfen, ist in umfangreichen Evaluationsstudien nachgewiesen worden (u. a. Deno / Fuchs / Marston / Shin, 2001; Stecker / Fuchs, 2000). Auch in der deutschsprachigen Fachliteratur wurde deshalb die Überlegung einer gestuften Förderung verbunden mit einer systematischen Evaluation von

Unterricht und Förderung aufgegriffen.

„Zu prüfen wäre, wie bereits in ELSE vorgeschlagen, für die Förderung im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ eine ergänzende individualisierte Ressourcenvergabe vorzusehen, denn Kinder mit emotional-sozialen Problemen stellen zwar nicht quantitativ, jedoch qualitativ besonders hohe Anforderungen an die Klasse und die Lehrkräfte.“ (EiBiSch, S. 314)

Bildungsreformer (Lotsen) gesucht

Eine Schulreform zu planen und umzusetzen ohne entsprechende Akteure und ohne den erforderlichen (bildungs)politischen Mut und das pädagogische Herzblut, erscheint wenig erfolversprechend. Ob die kommenden Bürgerschaftswahlen der Schulreform ‚Inklusive Bildung‘ statt Stagnation einen neuen Schub verleihen können? Hamburgs Schüler_innen, deren Eltern und die Pädagog_innen, die die Reform bereits vor Ort gestalten, hätten es verdient.

STEPHAN STÖCKER,
Fachgruppe Sonderpädagogik &
Inklusion

Neues elektronisches Meldeverfahren bei Klassenreisen ins Ausland

Beschäftigte, die auch nur während einer Tagesreise in einem anderen EU-Staat sowie in Island, Liechtenstein, Norwegen und der Schweiz einer Beschäftigung nachgehen, müssen nachweisen, dass sie den deutschen Sozialversicherungsvorschriften unterliegen. Dazu muss eine sogenannte „A1-Bescheinigung“ beantragt werden. Die A1-Bescheinigung verhindert, dass neben der Sozialversicherungspflicht in Deutschland beim Arbeiten in einem anderen EU-Staat die dortigen lokalen (ausländischen) Sozialabgaben fällig werden. Diesen Sachverhalt muss entsandtes Personal im Beschäftigungsstaat mit einer A1-Bescheinigung nachweisen.

Dies gilt auch für Klassenreisen. Verbeamtete

und angestellte Lehrkräfte müssen eine sogenannte A1-Bescheinigung bei Klassenreisen in die genannten Staaten mitführen.

Die Betroffenen müssen sich hierfür an das Funktionspostfach BSB Dienstreisen wenden bzw. das entsprechende Antragsformular ausgefüllt dorthin schicken. Von dort wird es an die zuständige Stelle (die Deutsche Rentenversicherung) weitergeleitet.

Alle Schulleitungen wurden hierüber informiert und sollten über alle notwendigen Informationen verfügen.“

Viele Grüße
JUSTIN WUNDER
Rechtsberatung GEW HH