



INKLUSION



Fotos: hlz

Mehr Förderbedarf – der Senator sieht das anders

Diskussionsveranstaltung mit Senator Rabe bilanziert die Zustände und fragt nach der weiteren Entwicklung

Der Worte sind genug gewechselt, Lasst mich auch endlich Taten sehn!

(J.W.Goethe „Faust“)

Die GEW Hamburg lud am 30. September 2014 zur Fachdiskussion in die Heinrich-Wolgast-Schule ein. 250 Kolleg_innen kamen, um mit den Professoren Karl-Dieter Schuck und Wulf Rauer, der GEW-Vorsitzenden Anja Bensinger-Stolze und Senator Ties Rabe über die Weiterentwicklung der Inklusion in Hamburg zu diskutieren. Stefan Romey von der Fachgruppe Sonderpädagogik/Inklusion moderierte den spannenden und er-

kenntnisreichen Abend.

Ausgangspunkt war die im Auftrag der Bildungsbehörde erstellte ELSE-Studie von Schuck und Rauer (ELSE = Evaluation des Anstiegs der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung). Diese Studie ist eine Zusatzuntersuchung im Rahmen des größeren Projekts »EiBiSch« (Evaluation inklusiver Bildung in Schulen).

Zur Vorgeschichte

Als der jetzige Hamburger SPD-Senat vor gut zweieinhalb

Jahren sein Konzept „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ vorlegte, schwärmte er über seine eigenen hehren Absichten: „Eine inklusive Schule kann erheblich zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft beitragen.“ Diese werde „zu erheblichen Fortschritten in der menschlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der Gesellschaft und bei der Reduzierung von Armut“ führen. Die hierfür notwendigen Förder-Ressourcen sollen „sich ausschließlich am Bedarf des Kindes....orientieren“. Dieser Bedarf wurde aber schon damals nicht sehr hoch eingeschätzt. Der Senat bejahte zwar

JA, ABER. ☹ ☹ ☹



die inklusive Schule, wollte sie aber nicht ausreichend ausstatten. Der Senat sah vielmehr in allen Bereichen bisheriger integrativer und sonderpädagogischer Förderung Einsparpotentiale. Insbesondere die Personalmittel in den jahrzehntelang erfolgreichen Integrationsklassen, Integrativen Regelklassen und Integrativen Förderzentren wurden mit dem neuen Inklusionsmodell deutlich herabgesenkt. Denn diese – so der Schulsenator – seien zu »üppig« ausgestattet. Das wäre »ungerecht« gegenüber anderen Schulen ohne I- und IR-Klassen. Alle Schulen sollten fortan gleich (schlecht) ausgestattet werden. Die SPD hatte zuvor noch als Oppositionspartei die flächendeckende Ausweitung der I- und IR-Klassen gefordert und diese Forderung in ihr Wahlprogramm aufgenommen. Jetzt in der Regierung war ihr diese Maßnahme zu teuer. Auch im Bereich der weiterhin bestehenden Sonderschulen wurde auf Betreiben des Schulsenators eingespart. Alle (!) Stellen für die zusätzliche Sprachförderung wurden – im Gegensatz zu allen anderen Schulen – gestrichen. Diese Stellen, so der Schulsenator, würden doch in der Inklusion gebraucht.

Primat des Senats war und ist: Für Inklusion sollen keine zusätzlichen Mittel aus dem Hamburger Haushalt bereitgestellt werden. „Mehr Geld als jetzt steht nicht zur Verfügung, machte der Senator klar“ (NDR 90,3 am 1.7.2014).

Ties Rabe proklamiert fortlaufend die „Auskömmlichkeit der Förderressourcen“. Hierfür sei es notwendig, die Anzahl sonderpädagogisch förderbedürftiger Kinder und Jugendlicher

und den jeweiligen individuellen Förderanspruch zu begrenzen. „Zwei Drittel der heute von den allgemeinen Schulen gemeldeten LSE-Kinder wären vor 2010 gar nicht als Sonderschüler eingestuft worden...“ (Presseerklärung der BSB vom 1.7.2014), ergo hätten sie auch keinen Anspruch auf eine zusätzliche Ressource. Die Versorgung für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) wurde vom jetzigen Senat auf eine niedrige systemische Ressource eingegrenzt. Willkürlich heißt es in der o.g. Inklusions-Drucksache, lediglich 5 Prozent eines Schülerjahrgangs haben einen Förderbedarf LSE, wobei 1/5 dieser Schüler zukünftig in Sonderschulen, 4/5 (also 4 Prozent eines Jahrgangs) inklusiv unterrichtet werden sollten.

In der Realität heißt dieses: Durchschnittlich für **eine/n** Schüler_in in einer Grundschulklasse gibt es eine sonderpädagogische Förderressource LSE. Diese umfasst rechnerisch (beim so genannten Professionenmix)

eine zusätzliche Förderung von 1,4 Unterrichtsstunde Sonderpädagogik und zwei Stunden Unterrichtsbegleitung durch eine/n Erzieher_in – Diagnostik, Beratung, Koordination, Kooperation usw. eingeschlossen. In der Stadtteilschule gibt es durchschnittlich für **zwei** Schüler pro Klasse Förderung. In lediglich 20 Prozent aller Unterrichtsstunden gibt es nach diesem Senatskonzept eine Doppelbesetzung. In seiner „Bilanz starke Stadtteilschule“ vom 15.4.2014 betont der Senat, dass sonderpädagogisches Personal nur in dem Umfang an die Stadtteilschulen abgegeben werden soll, wie Sonderschulen SchülerInnen verloren haben. „Der Rückgang der Schülerzahlen an den Sonderschulen zeigt, wie viele sonderpädagogisch förderbedürftige Kinder die Stadtteilschulen seit Einführung der Inklusion zusätzlich zu ihrer bisherigen Schülerschaft aufgenommen haben“. Mehr Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, als vor der Inklusion statistisch erfasst, kann es innerhalb dieser Logik nicht geben.

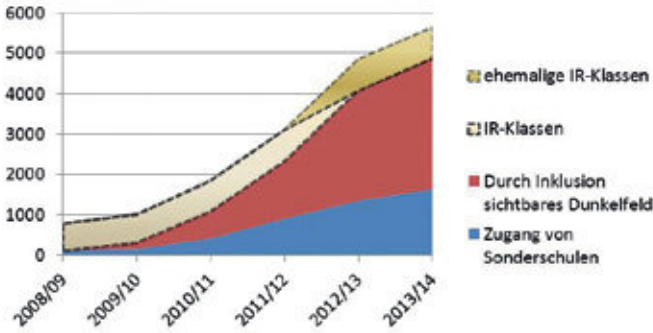


V.r.n.l.: Ties Rabe, Stefan Romey, Anja Bensinger-Stolze, Wulf Rauer, Karl-Dieter Schuck



INKLUSION

LSE-Entwicklung an den staatlichen allgemeinen Schulen seit 2008



Diese Entwicklung kann der Senator nicht nachvollziehen

Deshalb auch keine zusätzliche Ressource. Prof. Rauer erinnert im Laufe der Diskussion daran, dass es außer den Schülern an den Sonderschulen schon immer in der allgemeinen Schule Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gab. „Sie sind nur nicht so diagnostiziert worden“.

Betonte Senator Rabe anfangs zudem noch, dass inklusive Schulen neue Konzepte und veränderten Unterricht benötigen, „um die individuelle Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung sicherzustellen“, wurde dieser Punkt bald wieder fallengelassen. So liegen immer noch nicht inklusive Standards, inklusive Bildungspläne, inklusive Leistungsrückmeldesysteme usw. vor. Weiterhin gibt es einen hohen Raumbedarf für inklusive Pädagogik. Eine notwendige Sachmittelausstattung für inklusive pädagogische Aufgaben wurde nicht auf den Weg gebracht.

„Weil, so schließt er messerscharf, nicht sein kann, was

nicht sein darf“

Schon früh deutete sich an, dass weitaus mehr Schülerinnen und Schüler, als der Senat annahm, sonderpädagogisch zu fördern seien. Seit 2010 steigt die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE in den allgemeinen Schulen nicht nur Hamburgs kontinuierlich an. In der Studie der Bertelsmann-Stiftung zur Inklusion (2013) geht der ehemalige Hamburger Wissenschaftssenator und jetziges Vorstandsmitglied der Bertelsmannstiftung, Jörg Dräger, darauf ein. Er lobte, dass Inklusion in Hamburg Fahrt aufnehme. Hamburg beschreite den Weg zur Inklusion schneller als andere Bundesländer. Weniger gern wird in der Bildungsbehörde gehört werden, was er zur Ausstattung einer inklusiven Schule in Hamburg sagt, nämlich dass in Hamburg jährlich mehr als 34 Millionen Euro für **488 zusätzliche Lehrkräfte** gebraucht werden, um inklusiven Unterricht in angemessener Qualität anzubieten. Dräger wörtlich: „Inklusion ist richtig

und wichtig, aber die Schulen brauchen Unterstützung und vor allem genügend gut ausgebildetes Personal.“

Dagegen behauptet der Schulsenator, nicht die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf habe sich verändert, sondern der Blick auf diese. Es bedürfe keiner zusätzlichen Mittel. Dem ist entgegen zu halten: Bereits vor 30 Jahren ging die Kultusministerkonferenz in der „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von einer höheren LSE-Quote (5,5%) deutschlandweit als der Senat jetzt für Hamburg aus. Dabei kann für Großstädte bereits zu diesem Zeitpunkt unterstellt werden, dass hier generell ein höherer Wert anzunehmen ist. Der Deutsche Bildungsrat benannte vor über 40 Jahren in den Empfehlungen der Bildungskommission „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ eine zusätzliche Quote „von Behinderung bedrohter“ Schülerinnen und Schüler von nochmals bis zu 10%.

Der erste Zwischenbericht liegt vor

Zeitgleich zur Bertelsmann-Studie legten die Professoren Schuck und Rauer einen ersten Zwischenbericht zu der jetzt vorgelegten Studie vor. Sie bestätigen für Hamburg den bundesweiten Trend eines Anstiegs der LSE-Quote. Sie sehen dieses Ergebnis u.a. in den konzeptionellen Merkmalen der sonderpädagogischen Förderung Hamburgs begründet. So haben IR-Klassen in der Vergangenheit LSE-Kinder für statistische Zwecke nicht gemeldet. Sie ver-



weisen weiter auf Fehlklassifikationen (z.B. Verwechslungen bei der statistischen Zuordnung LSE-Förderung und Sprachförderung).

Sie betonen, dass die sonderpädagogische Expertise, die in vielen Grund- und Stadtteilschulen erstmalig im Rahmen der Inklusion vorhanden ist, zu einer differenzierteren und genaueren Sicht auf Lernstörungen geführt hat, die als sonderpädagogisch förderungswürdig benannt werden. Der Hamburger Anstieg der Zahlen der Kinder mit Förderbedarfen in der emotional-sozialen Entwicklung korreliert mit der Zunahme in allen repräsentativen nationalen und internationalen Studien. Mit der Einführung diagnosegestützter Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde gerade die für Eltern als Hemmnis gesehene Kopplung von sonderpädagogischer Diagnose und Förderort aufgehoben. Die Schüler müssen trotz Feststellung des Förderbedarfs nicht in eine Sonderschule wechseln.

Wichtig ist der Hinweis von Schuck und Rauer, dass eine Quelle des Anstiegs in den beständig zunehmenden, erschwerten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in dieser Stadt und besonders in den sozialen Brennpunktgebieten zu sehen ist. Die Armutsquoten mit allen ihren Begleiterscheinungen sind bei Kindern besonders hoch und tragen zu den Problemlagen der Kinder bei.

Die Professoren Schuck und Rauer warnten davor, die festgestellten erhöhten LSE-Zahlen überzubewerten „Die erhöhten Meldungen von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen müssen im Hinblick auf

die Ziele der inklusiven Schule interpretiert werden, für alle Kinder eine optimale schulische Entwicklung sicher zu stellen“.

Kronzeugen gesucht

Senator Rabe findet bereits hier nicht die Antworten, die er sucht. Er hatte offensichtlich die Wissenschaftler in der Hoffnung beauftragt, die von ihm erwarteten Antworten von diesen bestätigt zu erhalten. Der Schlussbericht vom Frühsommer 2014 eignet sich noch weniger, seine eigenen Ansichten als von diesen wissenschaftlich gestützt darzustellen. Er versucht es trotzdem. In der Pressemitteilung der BSB vom 1.7.2014 erweckt er den Eindruck, dass die Professoren Schuck und Rauer seiner These zustimmen, nur ein kleiner Teil der als sonderpädagogisch förderbedürftig gemeldeten Kinder wäre vor Einführung der Inklusion entsprechend diagnostiziert worden. Er behauptet, sie hätten bestätigt, dass der größte Teil dieser Kinder „schon immer an den allgemeinen Schulen war“ und erst jetzt im Zusammenhang mit der Inklusion „entdeckt“

worden wäre. So konnte der Senator falsch behaupten: „Damit steht fest: Viele Herausforderungen mit förderbedürftigen Kindern haben mit der Inklusion ehemaliger Sonderschüler wenig zu tun.“

Durch selektives Zitieren, durch willkürliche Zusammenstellungen usw. erweckt der Schulsenator den Eindruck, Schuck und Rauer würden seine geplante und teilweise umgesetzten Maßnahmen wie das neue Diagnostikverfahren gutheißen. Er verdreht das Herausgefundene in seinem Sinn. Ausgerechnet sein Intimfeind Walter Scheuerl folgt Rabe an diesem Punkt. „Sicher sehr gelegen kommen Schulsenator Rabe für seine Absage an eine echte und individuell an den sonderpädagogischen Förderbedarf des einzelnen Kindes geknüpfte Förderung die Aussagen der von ihm als Gutachter beauftragten zwei Professoren der Universität Hamburg (sic!)“. Tatsächlich wehren sich die Professoren Schuck und Rauer gegen ihre Vereinnahmung durch den Senator. In der „taz“ vom 4.7.2014



„Mehr Geld als jetzt steht nicht zur Verfügung“ Senator Ties Rabe



INKLUSION:



Eher überrascht über die quantitativ moderate Entwicklung der LSE-Kinder sind die Professoren Schuck (links) und Rauer

wird ihre Sicht als „Klarstellung der Gutachter“ veröffentlicht. Dort betonen sie, dass die gestiegenen Zahlen ein „plausibles Abbild der Problemlagen in Hamburgs staatlichen Grund- und Stadtteilschulen“ wiedergeben. Vergleiche mit anderen Städten wie Essen und Berlin ließen „keine pauschalen Übertreibungen in Hamburg erkennen“. Die taz folgert daraus: „Damit sind Schuck und Rauer gerade nicht die Kronzeugen für Rabes Politik, der den meldenden Schulen Übertreibungen unterstellt.“ Die taz hält fest, dass Schuck und Rauer „nichts von der Art des neuen Diagnostikverfahrens“ halten. Vielmehr hätten die Gutachter ausdrücklich davor gewarnt.

Diskussion am „historischen Ort“

Die GEW Hamburg setzt sich seit langem für ein Bildungssystem ein, in welchem alle Kinder und Jugendliche, also auch behinderte und nicht behinderte, gemeinsam in allen Schulformen lernen können. Inklusion bedeu-

tet dabei umfassender Umbau und Perspektivenwechsel des bestehenden Schulsystems. Die GEW begrüßt jeden sinnvollen Schritt in diese Richtung. Sie hat stets ihre Unterstützung angeboten und den Diskussionsprozess intensiv begleitet.

Bereits bei der Ausformulierung des § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes zeigte es sich – noch unter dem schwarzgrünen Senat –, dass Haushalts-

vorbehalte die Verwirklichung des Rechtsanspruchs auf inklusive Beschulung erheblich beeinflussen. 2008 lud die GEW die damalige Bildungssenatorin Christa Goetsch zur Diskussion in die überfüllte Aula der Heinrich-Wolgast-Schule ein. Sie war nicht zu überzeugen. Inklusion durfte nichts zusätzlich kosten.

Sechs Jahre später kommt ihr Nachfolger Ties Rabe zur öffentlichen Diskussion an den gleichen Ort. Viele Prozesse sind im Rahmen der Inklusion gelaufen. Ein »pragmatisches« Jahr folgte dem nächsten. Das Modell der I- und IR-Klassen wurde beendet. Die ungelösten Alltagsprobleme im Inklusionsprozess nahmen und nehmen zu.

Die vom Schulsenator jetzt im Rahmen der Vorstellung des Schuck/Rauer-Gutachtens angekündigte weitere »Verbesserung« gab es schon einmal. Rabe will ein „neues“ Diagnostikverfahren einführen, um Lehrkräfte „zielgenauer“ einzusetzen und um „klare“ Standards für die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf zu



Abhandlung des Themas in anderthalb Stunden – was für den Senator scheinbar kein Problem darstellt, sieht der Moderator Stefan Romey (links) „sportlich“

JA, ABER...



schaffen. Externe Experten der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) sollen dann letztendlich über einen Förderanspruch entscheiden. Die Bildungssenatorin der schwarz-grünen Regierung, Christa Goetsch, empfahl bereits vor sechs Jahren solcherart »diagnosegeleitete Inklusion« als Steuerinstrument. Auch hier sollten externe Gutachter anhand von standardisierten Tests und nach Aktenstudium über sonderpädagogische Förderung entscheiden. Damals wie heute: Es geht dabei um die Ressourcen.

Was sagt die Wissenschaft, was die Politik und was die GEW?

Die GEW Hamburg hat ein Interesse daran, dass die Ergebnisse der Untersuchung von Schuck und Rauer zum Anstieg der LSE-Zahlen in Hamburg offen diskutiert werden. Deshalb wurden beide Professoren zusammen mit dem Bildungsminister und der Vorsitzenden der GEW Hamburg zu einem Podiumsgespräch eingeladen. Es sollten keine allgemeinen Statements abge-

geben werden, sondern anhand der Untersuchungsergebnisse der Studie sollte eine differenzierte Sicht ermöglicht werden. Anhand einzelner Folien einer Powerpointpräsentation konnte zum Untersuchungsergebnis zielgerichtet diskutiert werden. Senator Rabe hatte aufgrund eines anderen Termins nur 90 Minuten Zeit. Eine »sportliche Aufgabe« für die Diskussionsleitung alle Punkte anzusprechen. Manch einer ärgerte sich, dass Plenumsbeiträge so erst später möglich waren.

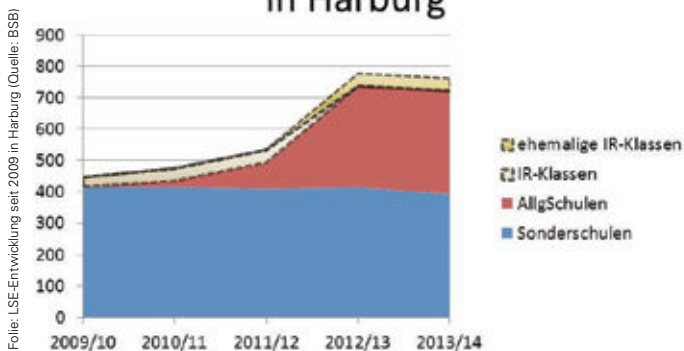
Die erste Frage geht an den Bildungsminister: Warum diese Untersuchung? Ties Rabe verweist auf den Bezirk Harburg. Dort seien die Zahlen für LSE-Kinder an den beiden Standorten des ReBBZ nahezu gleich geblieben (s. Grafik unten). Dennoch hätten die allgemeinen Schulen – wie in anderen Bezirken auch – viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE gemeldet. Dieser Anstieg sei erklärungsbedürftig (Senator Rabe geht nicht darauf ein, dass es sich hier im Gegensatz zu allen anderen Bezirken um eine



„Um den bewährten Standard von I und IR-Klassen aufrechtzuerhalten braucht es zusätzlich 550 Stellen.“
Anja Bensing-Stolze

Besonderheit handelt. Der Untersuchungsauftrag an Schuck und Rauer wurde auch nicht auf Harburger Spezifika, bspw. besondere Armutsproblematik, tradiertes Anmeldeverhalten an der ehemaligen Sprachheilschule, Siedlungsgebiet von Roma usw. fokussiert). Bei der weitergehenden Frage zur Auflösung der I- und IR-Klassen wird die Empörung im Publikum spürbar. Die Erfolge dieses Modells sind hinlänglich bekannt. Die Begründung aus »Gerechtigkeitsgesichtspunkten« es zu beenden, sind für Anja Bensing-Stolze nicht nachvollziehbar. Die GEW will die Zusammenführung von I und IR zu einem erfolgreichen und bewährten Inklusionsmodell. Dazu fehlen 550 Stellen, die der Senat bereitstellen muss. Eine Personalforderung, die annähernd auch die Bertelsmann-

LSE-Entwicklung seit 2009 in Harburg





INKLUSION

LSE-Quoten (ohne Sondersysteme und Gymnasien) in Grund- und Stadtteilschule

ELSE EiBiSch	Jg.1 (2011/12)	Jg.2 (2012/13)	Jg.3 (2013/14)
Grundschule	2,67	5,75	5,49
Stadtteilschulen, insgesamt	2,36	4,63	6,63
Stadtteilschulen, Klassen 5+6	6,29	9,73	11,97

Folie LSE-Quoten in Grundschule und Stadtteilschule (Quelle: ELSE)

Stiftung aufstellt. Senator Rabe hält dagegen. Diese Forderung sei angesichts der Streichungen in anderen Ressorts nicht möglich. Er müsse sich im Senat Fragen gefallen lassen, ob alle gemeldeten LSE-Schüler_innen tatsächlich sonderpädagogischen Förderbedarf hätten. Inklusion müsse mit den vorhandenen Stellen auskommen. Es werde keine zusätzlichen Mittel geben. Wie dann Inklusion gelingen soll, bleibt offen.

Besonders schlecht ausgestattet: Schulen mit niedrigem KESS-Faktor

Schuck und Rauer stellen in ihren Untersuchungen fest, dass – bis auf Klasse 1 – in **allen (!)** Klassenstufen die nach der Senatsdrucksache ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe z.T. deutlich überschritten werden. (s. Tab. 1) Insbesondere kommt es zu einer quantitativen Verdichtung in den 5. und 6. Klassen der Stadtteilschulen (STS). Nimmt man die Vorgaben des Senats, bleibt eine große Anzahl (ca. 800) von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf rechnerisch unversorgt.

Schuck und Rauer weisen darauf hin, dass es sich bei den gestiegenen LSE-Zahlen um ein Großstadtproblem (Verschärfung der Armutproblematik) handelt. Neueste Untersuchungen in anderen Bundesländern z.B. in Nordrhein-Westfalen belegen dieses (Schwarz et al 2013). Ferner verwiesen sie auf die Aufhebung des Nichtetikettierungsgebots in den ehemaligen IR-Schulen als eine Ursache des Trendbruchs.

Für Hamburg lässt sich positiv festhalten, dass die Segregationsquote (wie viele SchülerIn-

nen werden in Sonderschulen unterrichtet) im Gegensatz zum Bundestrend deutlich gesunken ist.

Schuck und Rauer zeigen auf, dass sich beim Inklusionsprozess besondere Probleme in der Stadtteilschule zeigen. Die eigentliche Herausforderung der aktuellen Schulentwicklung sehen sie vor allem in deren 5. und 6. Klassen. (s. Tab. 2)

Die Quoten im Förderschwerpunkt Lernen haben sich hier gegenüber der Grundschule verdoppelt. Die Schulen können die ständig wachsenden Probleme über die Klassenstufen hinweg nicht präventiv verhindern. Für die »zieldifferent« zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler fehlt es an geeignetem Unterrichtsmaterial. Der immerwährende Hinweis der BSB doch zu individualisieren, reicht für einen inklusiven Unterricht nicht aus. Es fehlen Fachleute vor Ort.

Schuck und Rauer bejahen nicht die Aussage des Schulsenators, dass diese Schüler_innen früher nicht zur Sonderschule überwiesen wären und deshalb keinen sonderpädagogischen Förderbedarf hätten und somit

Ein quantitatives Ressourcenproblem?

Die LSE-Quoten in den bereits mit systemischer Ressource ausgestatteten Klassenstufen in den Jg. 2 und 3

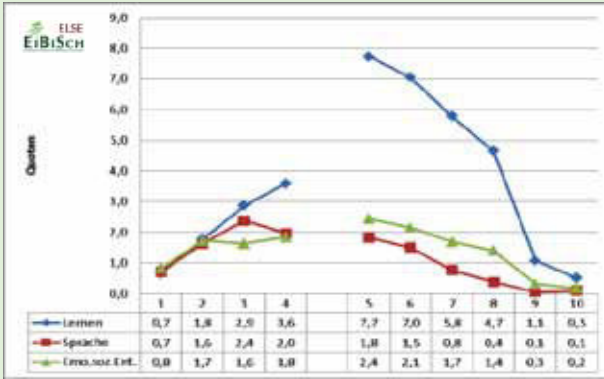
ELSE EiBiSch	Grundschulen		Stadtteilschulen Klassen 5+6		
	Jg. 2	Jg. 3	Jg. 2	Jg. 3	
Klassen 1	3,75	2,23	Klassen 5	10,15	12,62
Klassen 2		5,24	Klassen 6		11,35
Annahmen	4,00	4,00	Annahmen	8,00	8,00

JA, ABER...



Quoten der Förderbedarfe

im Lernen, in der Sprache und in der emotional-sozialen Entwicklung im Schuljahr 2013/2014



Folie: Quoten der Förderbedarfe (Quelle: ELSE)

ter Ferne!“

Die Zuweisungen von Ressourcen für LSE-Förderung erfolgen in Hamburg systemisch nach dem KESS-Faktor der Schule. Schuck und Rauer weisen in ihrer Untersuchung nach, dass – wie vom Senator angesprochen – über eine bloße Umverteilung, eine veränderte Allokation, eine befriedigende Lösung nicht zu erreichen ist. (s. Tab. 4) Es gibt nur sehr wenige Schulen, die bei der Versorgung mit LSE-Ressourcen, etwas abgeben können. Der allergrößte Teil insbesondere der Stadtteilschulen mit niedrigem KESS-Faktor ist stark unterversorgt.

Generell sagt die Studie aus: Je niedriger der Sozialindex, desto höher fällt die LSE-Quote aus.

Bei den KESS-Faktoren 1 bis 3 (also die Stufen mit der höchsten sozialen Belastung) zeigt sich die größte Differenz zwischen den realen Daten der Schuljahresstatistik und den Annahmen der bürgerschaftlichen

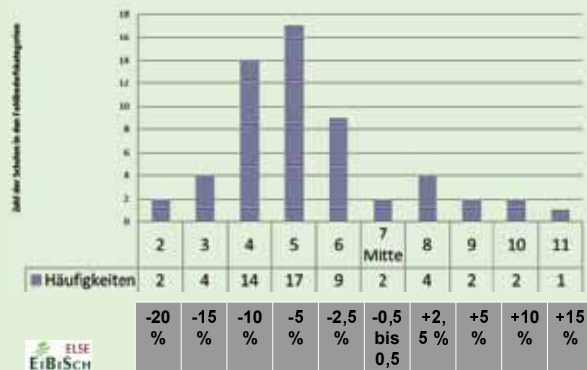
„unter falscher Flagge segeln“. Vielmehr verweisen sie darauf, dass u.a. die fehlenden Schüler_innen, die im Gegensatz zur Grundschule in diesen Klassenstufen nunmehr ein Gymnasium besuchen, zur gewünschten Heterogenität einer inklusiven Schule nicht mehr beitragen (können). Dadurch werden die Probleme in der STS potenziert. (s. Tab. 3)

auf die richtige Einschätzung der Lern- und Leistungsfähigkeit der lernschwächeren Schülerinnen und Schüler aus. Diese Schüler_innen sind somit viel deutlicher und leichter etikettierbar. Prof. Schuck erinnert daran, dass doch in Inklusion vermehrt positive Bildungskarrieren erreicht werden sollen. „Aber da sind wir noch nicht. Dies ist noch in wei-

Anja Bensinger-Stolze berichtet in diesem Zusammenhang, dass viele Kolleg_innen in den Stadtteilschulen versuchen zu vermeiden, in den Klassen 5 und 6 eingesetzt zu werden, da hier die Belastungen am höchsten sind. Durch die Standardisierung von Bildung mittels immer neuer normierter Kompetenz-, Vergleichs- und Leistungstests werden schärfere Vergleichsmaßstäbe geschaffen, die in der Regel individualisiertes Lernen gerade für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht berücksichtigen. Solcherart Tests wirken sich auch und gerade verunsichernd

Das Allokationsproblem

am Beispiel der Stadtteilschule in der Klassenstufe 5



Folie: Das Allokationsproblem (Quelle: ELSE)



INKLUSION

Drucksache Inklusion.

Die Akkumulierung schwieriger Lebenslagen in kleinräumigen Ortsteilen geht mit einer deutlichen Erhöhung von LSE-Förderbedarfen einher. Durch die soziale Herkunft bedingte Nachteile werden institutionell verstärkt. Schuck und Rauer sind eher erstaunt, dass die Quoten für den sonderpädagogischen Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung moderat sind.

Sind wir schon im Wahlkampf?

Anja Bensinger-Stolze stellt fest: Viele Kolleg_innen wissen gar nicht mehr, wie sie ihre Arbeit in der Inklusion verantwortlich machen können. Sie befürchtet angesichts der Abschaffung von I- und IR-Klassen ein Roll-Back. „Viele Kolleginnen und Kollegen resignieren und wollen mit Inklusion nichts mehr zu tun haben“. Die von der GEW geforderten 550 Stellen für eine Inklusion auf Basis des I- und IR-Klassenmodells können ein funktionierendes System schaffen. Das jetzige Inklusionsmodell ist kein Erfolgsmodell. Der Schulsenator muss gehen. Er will noch etwas Positives vermitteln: „In der Schüler-Lehrer-Relation sind wir auf Platz 1 ...Ich sehe keine großen Spielräume für mehr Stellen. Der Vorschlag der Grünen (Inklusionsfonds, A.d.V.) sollte über die Vertretungsreserve finanziert werden. Als dies nicht so einfach ging, haben die Grünen gesagt, der bleibt trotzdem bestehen und wird dann obendrauf finanziert. Aber wie das gehen soll, haben sie nicht gesagt.“ Der Schulsenator sieht einzig die Möglichkeit, die unterschiedlichen Fördertöpfe zu entdecken und dann eine andere

Verteilung zu ermöglichen. Damit verabschiedet er sich.

Jetzt ist er weg. Es herrscht keine Ratlosigkeit, aber allen ist bewusst, wie schwierig es ist und auch zukünftig sein wird, ein erfolgreiches Inklusionsmodell zu installieren und umzusetzen. Jetzt äußert sich das Plenum. Christiane Mettlau setzt einen Maßstab: Jedem Kind muss zu jedem Zeitpunkt ermöglicht werden in der Zone seiner nächsten Entwicklung lernen zu können und zu einem erfolgreichen Abschluss zu kommen. Einig sind sich die Redner_innen, dass das jetzt eingesetzte Diagnostikverfahren wenig hilfreich ist, es muss systemisch i.S. einer Lernbegleitung und nicht i.S. einer Feststellung ausgerichtet sein. Wobei Prof. Schuck darauf verweist, dass letztlich nicht die Diagnostik das Problem sei, sondern die Didaktik. Diese sei weiterhin nicht inklusiv ausgerichtet. „Wir müssen die Frage stellen und beantworten: Welche Schule wollen wir und wie soll sie aussehen?“

Vieles schien in Zeiten von I- und IR-Klassen klar:

- Das Zwei-PädagogInnen-Modell ist eine wesentliche Gelingensbedingung für Inklusion.
- Inklusion muss multiprofessionell und interdisziplinär ausgerichtet sein. Teamarbeit muss fest verankert sein.
- Inklusion braucht genügend aus- und fortgebildete PädagogInnen.
- Inklusion braucht eine inklusive Didaktik und Leistungsbeschreibung.
- Inklusion ist kein Sparmodell und ist nicht kostenneutral.
- Inklusion kann tatsächlich – wie wortreich vom Senat intendiert – gesellschaftliche

Anstöße hin zu einer gerechteren Gesellschaft geben. Eine unzureichende Ausstattung konterkariert aber solcherart Absicht. Das zeigt sich schon in vergleichbaren Bundesländern: Berlin hat die Mittel gedeckelt, was in Konsequenz heißt: Von einstmaligen 5,5 zusätzlichen Förderstunden pro LSE-Kind sind noch 1,5 bis 2,5 Stunden in Zeiten der Inklusion übriggeblieben. Bremen schafft einfach Förderbedarfe administrativ ab. Daten zum sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache werden nicht mehr erhoben.

Senator Rabe hat vor der letzten Bürgerschaftswahl – damals noch als Oppositionspolitiker – sich für eine Ausweitung von I- und IR-Klassen ausgesprochen. Das war richtig. In seiner Regierungszeit hat er I und IR jedoch abgeschafft. Dies ist ein Irrweg. Der erfolgreiche Weg hin zur schulischen Inklusion stockt daher. „Manchmal kommt es nicht auf Worte an, sondern darauf, dass man etwas tut.“ Mit diesem Zitat Erich Kästners begann der Schulsenator im Januar 2014 seine Rede bei der Verleihung des Jakob-Muth-Preises für inklusive Schulen an die Farmseener Erich-Kästner-Schule, die Sinnbild erfolgreicher Arbeit mit I- und IR-Klassen ist.

Herr Senator, nehmen Sie Erich Kästners Anliegen für alle Kinder und die bisher erfolgreiche Arbeit der Erich-Kästner-Schule ernst.

Es geht nicht um gute Zitate, sondern um gute Schulpolitik.

AK INKLUSION
Fachgruppe Sonderpädagogik/
Inklusion



PRESSEERKLÄRUNG

Die Inklusion ins Zentrum rücken



Hamburger Bündnis für schulische Inklusion stellt Memorandum vor

Das Hamburger Bündnis für schulische Inklusion hat ein Memorandum erarbeitet mit dem Titel „Die Inklusion in Schule und Bildungspolitik ins Zentrum rücken“. Damit will das Bündnis seine Vorstellungen zur schulischen Inklusion in die bildungspolitische Diskussion im Vorfeld der Hamburger Bürgerschaftswahlen einbringen. In dem Memorandum heißt es u.a.: „Im Oktober 2009 hatte die Hamburger Bürgerschaft einstimmig beschlossen, dass alle Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Recht haben, allgemeine Schulen zu besuchen. Damit wurde eine wichtige Voraussetzung für die schulische Inklusion in Hamburg geschaffen. Die Entwicklung und Umsetzung schulischer Inklusion ist die mit Abstand größte bildungspolitische Aufgabe unserer Zeit. Sie erfordert ein grundlegend verändertes Verständnis von Schule und eine umfassende Unterrichts- und Schulentwicklung.“

Die Inklusion stellt hohe Anforderungen an die Schulen und an die politisch Verantwortlichen. Von den Verantwortlichen in Politik und Verwaltung erwarten wir, dass alles getan wird, um die erforderlichen Rahmenbedingungen herzustellen. Dazu gehört eine deutliche Erhöhung der personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung der schulischen Inklusion in Hamburg.“

Unmissverständlich unterstützt die GEW bereits seit vielen Jahren in ihrer Programmatik und ihrer alltäglichen Praxis die Inklusion. Die größte Reform an Hamburgs Schulen seit Jahrzehnten soll jedoch ohne zusätzliche personelle und sächliche Mittel ins Werk gesetzt werden. Viele KollegInnen an den Grund- und Stadtteilschulen fühlen sich allein gelassen mit der Verantwortung für gelingende Inklusion, SonderpädagogInnen sollen für so viele Kinder zuständig sein, dass Förderung nicht gelingen kann. Denn eins ist klar: Ohne erhebliche zusätzliche öffentliche Mittel für die Inklusion wird das Ziel nicht zu erreichen sein: das Recht jedes Kindes und Jugendlichen auf bestmögliche Förderung gemeinsam mit allen anderen.

„Nach Berechnungen der GEW fehlen an den Stadtteilschulen 350 und an den Grundschulen 200 Stellen für eine gelingende Inklusion nach dem erfolgreichen Hamburger Konzept der I- und IR-Klassen. Insgesamt entstünden zusätzliche Kosten von ca. 30 Millionen Euro. Diese sind notwendig, um von der viel zu geringen systemischen Zuweisung endlich auf eine Zuweisung umzustellen, die sich an der tatsächlichen Zahl inklusiv zu beschulender Kinder orientiert. Inklusion geht nicht im Sparmodus, das muss die Politik endlich einsehen und die Schuldenbremse nicht als Inklusionsbremse missverstehen“, so Anja Bensinger-Stolze, Vorsitzende der GEW Hamburg.

Das Hamburger Bündnis für schulische Integration hat sich im Oktober aus 17 Organisationen gebildet – darunter GEW, Hamburger Elternkammer, Elternvereine und Schulleiterverbände. Es ist das bisher breiteste Bündnis zu diesem Thema.



INKLUSION

Und wie weiter?

Die Inklusion wurde reichlich überstürzt eingeführt, ein organisatorischer Rahmen steht – aber inhaltlich gibt es wesentlich mehr Fragen als Antworten. Höchste Zeit, ein paar grundsätzliche Überlegungen anzustellen, die eigentlich vor die Einführung gehört hätten

Zunächst zum Rahmen

Wollen wir ein inklusives Schulsystem? Oder wollen wir inklusive Schulen? Ein inklusives Schulsystem kann nicht unabhängig von der Gesellschaft gesehen werden, d.h. Fragen nach beruflichen Perspektiven, behindertengerechter Umgebung, aber auch nach sozialen Strukturen, ökonomischer Perspektive und Gerechtigkeit (Stichwort: soziale Spaltung) müssen berücksichtigt werden. Ein inklusives Schulsystem kann unterschiedliche Ansätze und Rahmenbedingungen für die Beschulung behinderter Kinder beinhalten, alle mit dem Ziel der Inklusion in eine inklusive Gesellschaft.

Inklusive Schule kann als vom Rest der Gesellschaft relativ unabhängiger Mikrokosmos gesehen werden, in dem Inklusion sozusagen avantgardistisch umgesetzt wird, mit der Erwartung, dass die Gesellschaft anschließend nachzieht. Dadurch, dass der gesellschaftliche Rahmen zunächst ausgeblendet wird, lässt sich Inklusion wesentlich einfacher planen und schneller umsetzen, da organisatorisch ausschließlich die Rahmenstruktur Schule bedacht und verändert werden muss.

Genauso wichtig wie der Rahmen ist das Ziel der Inklusion: Wann ist Inklusion erfolgreich? Ist das Ziel der Inklusion die Inklusion? Unabhängig von den

schulischen Ergebnissen für die Schüler_innen? Das würde bedeuten: Inklusion ist dann erfolgreich, wenn sie reibungslos funktioniert, als akademischer Selbstzweck sozusagen, nach dem Motto: dabei sein ist alles. Egal mit welchem Ergebnis. Das

Bedürfnisse und Voraussetzungen klären

kann funktionieren, wenn wir die Gesamtheit der Schülerschaft als heterogene Masse mit homogenen Bedürfnissen begreifen.

Wenn wir aber die Ziele individuell definieren, also vom Kind/Jugendlichen aus, dann finden wir unterschiedlichste Voraussetzungen und Bedürfnisse, die sich schwerlich über einen organisatorischen Kamm scheren lassen. So kann ich mir z.B. bei schwer autistischen Kindern und Jugendlichen kaum vorstellen, dass eine Beschulung in einer Regelklasse ihrem existenziellen Bedürfnis nach Sicherheit, ritualisierten, starren Abläufen und Kontrolle entsprechen kann. Wichtig wäre also eine differenzierte und sorgfältige Bestandsaufnahme: Welche Schüler_innen mit welchen Voraussetzungen und Bedürfnissen haben wir? Brauchen alle dieselben Rahmenbedingungen? Entspricht die Anpassung an ei-

nen einheitlichen Rahmen ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, Möglichkeiten und Zielen?

Wer soll wie inkludiert werden?

Und das führt uns zur nächsten und vielleicht wichtigsten Bestandsaufnahme: Welche Schüler_innen mit welchen Behinderungen sollen wie und wo inkludiert werden? Sind die verschiedenen Arten von Behinderung homogen in ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen oder müssen sie differenziert betrachtet werden? Sind die Bedürfnisse nach Inklusion bei jedem/r in jedem Lebensalter gleich? Tatsächlich haben Gehörlose vollkommen andere Voraussetzungen als Blinde, geistigbehinderte andere Bedarfe als lernbehinderte oder körperbehinderte Kinder, Grundschüler_innen andere als Pubertierende. Allen diesen Behinderungen gemein ist jedoch, dass der Anspruch formuliert wird, dass von einer Inklusion alle Beteiligten, auch und gerade die nicht-behinderten, zumindest im sozialen Lernen profitieren können und sollen. (Bei Gehörlosen möchte ich allerdings diesbezüglich keine Prognose abgeben, dazu reicht mein Fachwissen nicht aus.)

Anders ist das bei der Gruppe der sogenannten Euse-Kinder, bei denen eine Behinderung im Sinne einer physischen Beeinträchtigung in der Regel gar

J A , A B E R .



nicht gegeben oder feststellbar ist. Die frühere Bezeichnung „verhaltensgestört“ wurde als diskriminierend empfunden, dabei ist der Begriff der Störung für diese Kinder von zentraler Bedeutung. Denn diese Kinder stören, das zeichnet sie aus. Sie stören ihre Mitschüler_innen, ihre Lehrer_innen, die Eltern der anderen, ihre eigenen Eltern oder Erzieher_innen, die Polizei, die Nachbarn, den Hausmeister – eigentlich stören sie jeden. Und sie nerven nicht nur ein bisschen; die Störung ist in der Regel so massiv, dass ein gemeinsames Lernen und ein geregelter Miteinander unmöglich erscheint.

Gleichzeitig erleben diese Kinder ihre Umwelt und Mitmenschen selber als massiv (ver)störend, bedrängend und beängstigend, normale Situationen werden als nicht steuer- und kontrollierbar erlebt, ein manifestierter Außenseiterstatus führt häufig zum Mobbing (durchaus wechselseitig als Opfer und als Täter).

Für ihre Mitschüler_innen können diese Kinder oder Jugendlichen zu einem nicht verstehbaren Albtraum werden, dem dann nur noch mit Ausgrenzung und Abwehr begegnet wird. Umgekehrt gilt das allerdings in gleichem Maße: für ein störendes, sozial behindertes Kind kann sich das soziale Umfeld, einschließlich Lehrer_in, in ein nicht mehr verstehbares, feindliches Monster verwandeln, fatalerweise umso stärker, je mehr es sich nach Anerkennung abstrampelt.

Schulsystem anpassen

Und genau an dieser Stelle erklärt sich auch der für den Senator vollkommen unverständliche

Anstieg von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Förder- und Sprachheilschulen waren für Schüler_innen mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen und Sprache ausgelegt – für die mit emotionalen und sozialen Defiziten war gar kein Diagnoseverfahren vorgesehen. Genau sie können jetzt aber (LES!) gemeldet werden – und da finde ich angesichts des dramatischen sozialen Auseinan-

Die Störung ist in der Regel so massiv, dass ein gemeinsames Lernen und ein geregelter Miteinander unmöglich erscheint

derdriftens unserer Gesellschaft die vorliegenden Zahlen absolut realistisch.

Nun stellen diese Kinder aber die schwierigste Problemgruppe in der Inklusion dar. Und nicht nur dies – selbst bei den vergleichsweise gut ausgestatteten Inklusionsvorgängern Integrations- und Integrative Regelklasse wurden sie im Grunde gar nicht erfasst. Die wirklich schwierigen Fälle wurden aus ihrem gesamten sozialen Umfeld gerissen und in zweifelhaften Sondermaßnahmen wie Kuttula oder der Haasenburg untergebracht, wie man entgeistert erfahren musste. Aber auch unterhalb solcher Einrichtungen hat Hamburg, um den fortschrittlichen Schein wahr zu können, mehrere hundert Jugendliche außerhalb Hamburgs in Kleinheimen, inklusiv Beschulung, untergebracht. Nun ist „Aus den Augen, aus dem Sinn“ nicht nur das Gegenteil von Inklusion, sondern von jeglicher

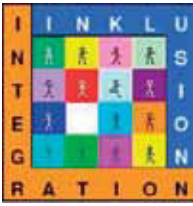
ernsthafter Sonder- oder Sozialpädagogik.

Welche Aufgaben hatte die Förderschule?

D.h., eine 100%ige Inklusion wollte und will eigentlich niemand, man sollte nur nicht darüber reden. Der Knackpunkt jeglichen pädagogischen Systems sollten aber gerade die Kinder sein, die so verschieden sind, dass sie nirgends wirklich hineinpassen – und sich auch nicht überall wohl fühlen. Das sind übrigens keineswegs nur Euse-Kinder. Und genau da zeigt sich, dass ein Schulsystem, dass allen gerecht werden will, vielfältig und differenziert sein muss. Es muss Schulen vorhalten, die klein und überschaubar für die Beschulenden sind, ob man sie Dorfschulen oder ReBBbZs oder Sonderschulen nennt, ist gleichgültig. Was diese Schulen brauchen, ist ein besonderer Freiraum, der es ihnen ermöglicht, sich so an ihren Schüler_innen auszurichten, dass ihnen Zuordnung und in Folge Wachstum, Entwicklung und motiviertes Lernen gelingt.

Und die große Masse der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf benötigt ein Schulsystem, das auf Integrationsklasse und integrativer Regelklasse aufbaut, anstatt beides zu negieren und zu zerstören und anschließend mit der Inklusion als Discount-Ausgabe die gute Idee Integration auf Jahrzehnte zu diskreditieren.

PETER TRÄNKLE
ReBBZ-Mitte, Probenweg



INKLUSION



Freie und Hansestadt Hamburg

Lehrerkammer Hamburg

06.11.14

Stellungnahme der Lehrerkammer

SOS Inklusion: Zur Zeit wird das Personal an den Schulen verheizt

Ergänzung zum Memorandum des Hamburger Bündnisses für schulische Inklusion

Schon im März 2012 hatte die Lehrerkammer darauf hingewiesen, dass die von der Politik angestrebte und jetzt umgesetzte Form der Inklusion ein Sparmodell ist, und dass es ein Fehler ist, die erfolgreichen Systeme der I/IR-Klassen abzuschaffen. An der Unterfinanzierung werden die Unterrichtsqualität und die Förderqualität leiden.

Dabei fängt die wirkliche Arbeit jetzt erst an.

Für das - auch vom Hamburger Bündnis für schulische Inklusion - angestrebte Ziel der Inklusion in allen Schulformen muss das gesamte Personal an allen Schulen befähigt und wirksam unterstützt werden, damit Inklusion im Schulalltag wirksam umgesetzt werden kann. Lehrkräfte, die bisher allgemeine Erziehungs- und Bildungsarbeit leisteten und deren Ausbildung und Stundendeputat nur dafür ausgelegt waren, müssen in die Lage versetzt werden, zusätzlich selber inklusiven Unterricht zu erteilen. Dies stellt eine nie dagewesene Zäsur im Schulalltag dar.

Ohne erhebliche zusätzliche Arbeitszeit und neue Stellen wird Inklusion an Regelschulen scheitern, weil SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sonst in Gefahr geraten, zum lästigen Sand im Getriebe in einem traditionellen Fachunterricht zu werden. Genau dies aber soll Inklusion vermeiden.

Die Lehrerkammer schlägt deshalb noch einmal vor, in Hamburg zu der langjährig hervorragend ***bewährten Ausstattung der I/IR-Klassen*** zurückzukommen. Die systemische Ressource sollte sich daher an dem Zwei-Pädagogen-System (Doppeltbesetzung) der I/IR-Klassen orientieren.

Zahlreiche Praxisprobleme müssen an den Schulen schnellstmöglich ausgeräumt werden. Dies betrifft etwa die Probleme beim Ausfall (z. B. Krankheit) einer Lehrkraft und die fehlende Verfügbarkeit qualifizierten Personals. Inklusionstaugliche Bildungspläne fehlen immer noch. Der diagnostische Vorlauf wird von der Behörde nicht ausreichend (durch Arbeitszeitzuweisung) abgesichert. Und oftmals reicht das Raumangebot nicht für pädagogisch sinnvolle Inklusionsmaßnahmen.

Wo bleibt die Unterstützung für die Schulleitungen und FörderkoordinatorInnen, die die Organisation und Struktur der Förderung an ihrer Schule planen müssen?

Engagierte Kolleginnen und Kollegen fühlen sich im Alltagsgeschäft allein gelassen. Unter diesen Bedingungen verliert Inklusion an Zuspruch. Die Lehrerkammer appelliert an die Politik und Verwaltung, diese Probleme ernst zu nehmen und wirksame Unterstützung zu organisieren – im Interesse aller SchülerInnen.

Zur Zeit sind an vielen Schulen die KollegInnen massiv überlastet und Fehlentwicklungen werden in ihrer Tragweite unterschätzt oder ignoriert. Die Lehrerkammer fordert die Politik auf, Inklusion endlich zu dem zu machen, was sie sein soll.

Mehr zur Inklusion in unserer Stellungnahme vom 23.02.2012, zu finden auf unserer Homepage unter lehrerkammer.schulhomepages.hamburg.de. (Direktlink: http://lehrerkammer.schulhomepages.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/19/2014/06/LKSt_120223_Inklusion.pdf)