

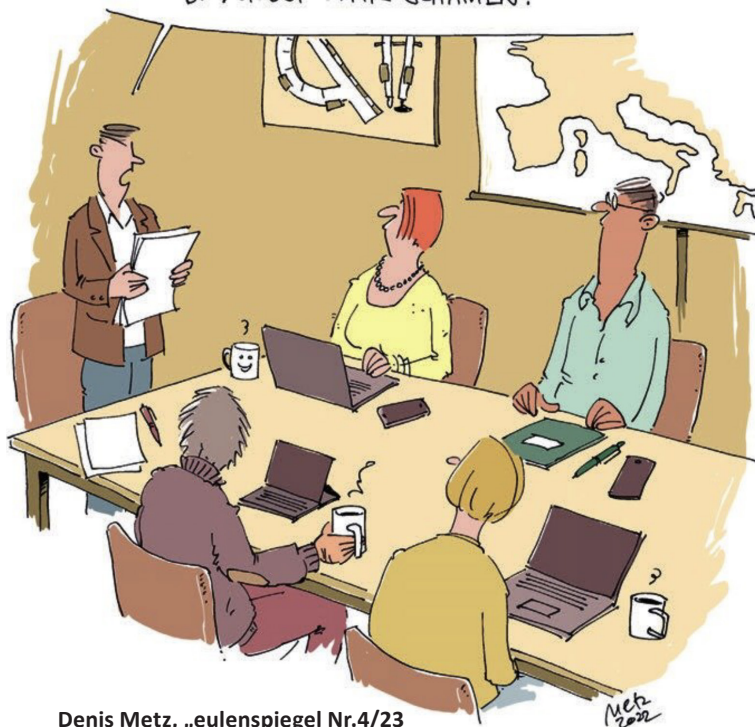


Mangelnde Ressourcen, fehlende Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte, schlechte Ausbildung, zu wenig Fortbildung sowie eine Fachdidaktik und Bildungsstandards, die noch nicht auf Inklusion ausgerichtet sind. (E&W 5/2017)

INHALT

- 02 Editorial
- 03 Inklusion im Grundschulalltag – eine Chronologie des Scheiterns und der Mangelverwaltung
- 04 Eine andere, inklusive Welt wäre ...
- 04 Eine Stelle ist zu wenig
- 05 Inklusion geht nicht ohne Räume
- 06 Weniger als 1/3 der Eltern entscheiden sich für die inklusive Beschulung
- 06 Inklusive oder Sonder-Schule? Bildungspolitik missbraucht Elternwille
- 08 Beratungs- und Förderzentren sind Verwaltungseinheiten ohne Lehrkräfte
- 09 Ressourcenzuweisung aus dem Lehrerzuweisungserlass – zu viele Mittel in die Verwaltung
- 09 Kooperationsvereinbarung regeln den Einsatz der Förderschullehrkräfte in den Regelschulen
- 10 Die Förderschullehrkraft im geteilten Dauereinsatz
- 10 Inklusion: Was müssen wir - was dürfen wir - was dürfen wir nicht?
- 12 Silvia Brünnel MdL (Bündnis 90/Die Grünen) schreibt an die Personalversammlung der IGS Nordend
- 14 VM + IB = IU → Die Decke ist zu kurz
- 14 Inklusive Schulbündnisse
- 15 Vertretung hin - Vertretung her
- 16 Wir wollen nicht mehr labeln
- 17 Ressourcen-Etikettierung-Dilemma
- 18 Vorbeugenden Maßnahmen - das neue Zauberwort für Sparmaßnahmen
- 19 Jedes Jahr wenig im Gepäck – jedes Jahr unter den Vorgaben der VOSB
- 20 Verwalte dich selbst! Zur 4. Stufe des Bundesteilhabegesetzes
- 23 In der Werkstatt lebenslang ausgebeutet
- 24 Vom Schein und Sein deutscher Schulreformen
- 26 Inklusive Bildung: Jetzt!
- 27 Frag doch mal den Staat - Informationsfreiheitsrecht im Bildungsbereich
- 29 Im Flaschenhals der Inklusion
- 30 Bundesregierung muss liefern
- 31 Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine – ein Trauerspiel
- 32 Kritik – mehr denn je gefragt ... Gegen die Ökologisierung der Bildung

LIEBES KOLLEGIUM! BEVOR WIR MIT DER ZEUGNISKONFERENZ BEGINNEN, WOLLEN WIR UNS AUS SOLIDARITÄT MIT UNSEREN SCHÜLERN GEMEINSAM EINE MINUTE LANG FÜR UNSERE BILDUNGSPOLITIK SCHÄMEN!



Denis Metz, „eulenspiegel Nr.4/23

Impressum: WBZ (Wiesbadener Bildungszeitung), **Herausgeber** ist die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Kreisverband Wiesbaden-Rheingau; Gneisenaustraße 22, 65195 Wiesbaden, **E-Mail:** info@gew-wiesbaden.de; **Homepage:** www.gew-wiesbaden.de; **Redaktion:** Johanna Browman, Uta Knigge, René Scheppler (Texte), Ute&Thomas Eilers (Layout); **Druck:** gpe Gesellschaft für psychosoziale Einrichtungen gGmbH Mainz; **Auflage:** 1200. Namentlich gezeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Auffassung der Redaktion oder des Kreisvorstandes Wiesbaden-Rheingau der GEW wieder.

Inklusion im Grundschulalltag – eine Chronologie des Scheiterns und der Mangelverwaltung

Es waren einmal zwei Lehrkräfte in jeder Klasse, davon eine ausgebildete Förderschullehrkraft mit einer Klassenstärke begrenzt auf 20 Kinder. Multiprofessionalität konnte gelebt werden zum Wohl des Kindes und dessen optimaler Förderung.

CUT zu heute:

Bis einem Kind ein Förderstatus zugesprochen wird, vergehen im Durchschnitt zwei Schuljahre. In dieser Zeit liegt die Gesamtverantwortung bei der Klassenlehrkraft und der Klassenteiler grundsätzlich bei 25.

In diesen beiden Schuljahren leidet nicht nur das betroffene Kind, sondern die ganze Klassengemeinschaft. Dazu zählen natürlich auch die Klassenlehrkraft sowie die Fachlehrer:innen der Klasse.

Dazu kommt langes – gefühlt ewiges – Warten auf Termine für außerschulische Gutachten sowie auf die Entscheidung des Schulamtes, ob der Inklusiven Beschulung (IB)-Status gewährt wird. Vor allem der Status „Geistige Entwicklung“ wird zunehmend seltener zugesprochen – eine Sparmaßnahme?

Geht hier Geldsparen über Kindeswohl?

Werden hier lange Bearbeitungszeiten bis zur Gewährung eines Förderstatus als Strategie angewendet?

Die Antwort auf beides lautet: Es steht zu befürchten, ja. Inklusion als Mogelpackung: Den Eltern wird zugesagt, dass Ihr Kind an einer Regelschule ebenso gut gefördert wird wie an einer Förderschule. In der Realität ist die Ressource an förderpädagogischem Personal so begrenzt, dass eine echte Förderung und Begleitung mittlerweile die echte Ausnahme darstellen.

Die Klassen- und Fachlehrkräfte sind oft allein in Inklusionsklassen, für Absprachen und Kooperationsgespräche sind keine Zeitfenster vorgesehen.

Dies führt dazu, dass die Berufswahl Grundschullehrkraft noch unattraktiver wird. Dies wiederum verursacht einen stetig weiterwachsenden Mangel an Fachpersonal an unseren Grundschulen. Ein Teufelskreis.

Was kann man tun? Hier einige Verbesserungsvorschläge, damit Inklusion gelingen kann:

- Vereinfachung der IB Anträge für alle Beteiligten: Eltern, Lehrkraft, Förderschullehrkraft (Kindeswohl vor Überbürokratisierung)
- Schnelle und zuverlässige Bearbeitung von IB-Anträgen durch das zuständige Schulamt

- Mehr Schulpsychologen, die regelmäßig zum Hospitieren an Grundschulen kommen können zur Beratung von Lehrkräften und zur Unterstützung in Elterngesprächen.
- Offenlegung der Ressourcen von Förderschullehrkräften und gleichmäßige, transparente Verteilung auf die Grundschulen
- Wiedereinführung des Klassenteilers von 20 Kindern und multiprofessionellen Teams
- Schnelle und zuverlässige Vermittlung von Schulbegleiter:innen
- Die Möglichkeit für jede Lehrkraft, jederzeit einen BFZ-Antrag stellen zu können

Denn: Auf den Anfang kommt es an, in der Inklusion sowie im Regelunterricht: Wenn ein Kind erst ZWEI JAHRE nach Einschulung adäquat gefördert wird, ist die Freude am Lernen bereits oft schon in Lernfrust mutiert, das Selbstbewusstsein nicht selten stark angeschlagen und die Aussicht auf echte Lernerfolge in weiter Ferne.

Negativer möglicher Nebeneffekt: eine gestresste Klassengemeinschaft mit überforderten Lehrkräften.



Eine andere, inklusive Welt wäre, Eine Stelle ist zu wenig

*... wenn die Bedarfe eines*r Jeden der Maßstab der Dinge wäre ... wenn Teams unterschiedlicher Professionen gemeinsam die Voraussetzungen für eine gelingende Inklusion schaffen könnten ... wenn so viel räumliche und materielle Ressource vorhanden wäre, wie gebraucht wird ... wenn die Bezüge und Beziehungen so konstant wie möglich wären und keiner überfordert wird.*

Seit Jahren fordert die GEW bessere Bedingungen für die Inklusion. Ein zentraler Ansatzpunkt wäre, die Rahmenbedingungen für diese Profession zu verbessern und so zu gestalten, dass sie den Anforderungen an den Beruf genügen und mensch so das Kind adäquat unterstützen kann.

Die Realität sieht anders aus: mangelnde Zeit für Kooperation und Team-Teaching, viel zu viel Dokumentation, Verwaltungsarbeit und Bürokratie. Dazu das breite Aufgabenspektrum als Förderschullehrkraft und der ständige Wandel durch Veränderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen. Die Zufriedenheit mit der eigenen Wirksamkeit ist vielfach angegriffen.

In der Realität wird, um es den Kindern recht zu machen und es überhaupt leisten zu können, geschaut, dass die Ressource nicht rein mathematisch aufgeteilt wird. Aber wohin mensch die Decke auch zieht, sie ist immer zu kurz. Für die einen deutlich zu kurz, für die anderen etwas weniger.

Die GEW setzt sich für bedarfsgerechte Zuweisung der Ressource ein. Sind mehr Kinder mit besonderen Bedarfen an Schulen, so müssen diese auch mehr Ressource erhalten. Ganz unabhängig davon, wie viele Kinder sonst noch auf diese Schule gehen.

Der Weisheit, dass gute Förderung allen guttut und deswegen auch nicht diagnostizierte Kinder von Förderschullehrkräften profitieren, können wir nachkommen, wenn so viel Ressource da ist, dass es für alle reicht.

Die GEW fordert hierzu 3:1:1. Pro drei Regelschulklassen, eine Förderschullehrkraft und eine sozialpädagogische Vollzeitstelle, was beim Bildungsgipfel 2016 vom HKM als „unbezahlbar“ abgetan wurde.

Wenn aber nur der Mangel verteilt wird, benötigen es diejenigen Kinder, die diese Förderung am dringendsten brauchen, damit die Kolleg*innen so viel Zeit erhalten, wie sie benötigen, um gut zu unterstützen.

Davon sind wir weit entfernt. Inklusion geht besser

Einblicke in die Umsetzung der Inklusion im Schulamtsbezirk geben wir in der Hoffnung, dass sich die Situation für alle Kolleg*innen deutlich verbessert!

In der Regel wird ein ÜBFZ mit einem Stundendeputat im Umfang von zwei Stellen ausgestattet um die Kollegien Vorort in vielfältiger Weise zu beraten. Jede Beratung wird dokumentiert und den Kolleg*innen der rBFZ in Form von ausführlichen Berichten mit Fördervorschlägen zur Verfügung gestellt. Wird eine Entscheidungsverfahren eingeleitet, so werden umfassende „Fachliche Berichte“ oder „Förderdiagnostischen Stellungnahmen“ zum Förderschwerpunkt erstellt.

Am Beispiel des üBFZ der Fr.-v.-Bodelschwingh-Schule Wiesbaden soll hier die mangelnde Versorgung dieser Unterstützungssysteme dargestellt werden. Dieses BFZ unterstützt seit 10 Jahren die Kolleg*innen in den Regelschulen. Zum Schuljahr 2022/23 ist dieses BFZ seitens des HKM mit Antrags- und Konzept-Genehmigung zum überregionalen Förderzentrum (üBFZ) für den Förderschwerpunkt kmE im Schulamtsbezirk Rheingau-Taunus/Wiesbaden ernannt worden.

Die Beratung dieses üBFZ bezieht sich auf körperliche und motorische Beeinträchtigungen der Schüler*innen, sowie deren Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten. In diesem Zusammenhang erfolgt auch die Beratung bezüglich der Hilfsmittelversorgung im Bereich Mobilität, digitaler Hilfsmittel, Arbeitsplatzgestaltung, Arbeitsmaterialien, Barrierefreiheit und Maßnahmen zum Nachteilsausgleich. Die Liste der Tätigkeiten ist sehr umfangreich und kann im vorliegenden Konzept nachgelesen werden.

Der Unterstützungsbedarf im laufenden Schuljahr beläuft sich bereits zum jetzigen Zeitpunkt auf 25 neue Anfragen.

Nebenbei werden umfangreiche Handreichung z. B. zum Nachteilsausgleich kmE erarbeitet und Prozessabläufe optimiert.

Im Team des üBFZ sind neben zwei Förderschullehrerinnen, der Schulleitung auch eine Physio- und Ergotherapeutin mit ihren speziellen Expertisen tätig.

Dafür wird dem üBFZ bereits das 3. Jahr in Folge nur ein Stundendeputat von 27,5 Stunden gewährt. Über die Stundenzuweisung entscheiden alle sechs im Schulamtsbezirk eingerichteten Inklusiven Schulbündnisse. Die Abstimmungsvorlagen werden von den Vorbereitungsgruppen unter Mitwirkung des Staatlichen Schulamts erstellt. Hier wird an den allgemeinen Vorgaben vorbei entschieden.

Insgesamt stehen den Inklusiven Bündnissen 20 Stellen zur Verfügung. Diese werden für die Organisation, Verwaltung, mobile Reserve, Moderator*innen und für Fachberatung eingesetzt. Es stellt sich die Frage, warum aus diesem Pool den üBFZ zur Beratung des

gesamten Schulamtsbezirks nicht jeweils zwei Stellen zur Unterstützung auf fachlicher Ebene zur Verfügung gestellt werden können.

Wenn terminliche Gründe einen Beratungseinsatz außerhalb der im Stundenplan ausgewiesenen BFZ-Stunden erforderlich machen, so hat das gesamte Kollegium der Schule dies stets mitgetragen. Doch dies ist in Zukunft nicht mehr möglich, denn nicht nur das üBFZ erhält nicht die ihm im Hessenvergleich zustehenden Stunden, nein die Schule ist bereits im zweiten Schuljahr in Folge mit vier bis sechs Stellen unterversorgt. Und dies nicht, weil dort keiner arbeiten möchte, nein Kolleg*innen werden seitens des Schulamtes dort nicht eingesetzt und suchen sich ein Tätigkeitsfeld in anderen Schulamtsbezirken.

Inklusion geht nicht ohne Räume

Eine inklusive Schule ist eine Schule, in der nicht nur Lehrkräfte, sondern die unterschiedlichsten Professionen zusammenarbeiten und multiprofessionelle Teams bilden. Voraussetzung für das Gelingen der Arbeit in multiprofessionellen Teams ist die Bereitstellung von zeitlichen und materiellen Ressourcen, sowie ein adäquates Raumkonzept.

Bei Neubauten ließen sich die Bedürfnisse von Schüler*innen und Lehrer*innen (Regelschule und BFZ), sozialpädagogischen Mitarbeiter*innen mit unterschiedlicher Profession, Lernbegleitern und UBUS-Kräften durch Raumkonzepte mit einer flexiblen Raumgestaltung gleich von Beginn an berücksichtigen. Dies geschieht aber nicht immer und auch nicht in ausreichendem Maße

Auch beinhaltet ein durchdachtes Raumkonzept offene Fach- und Lernräume und eine multifunktionale Mensa mit Rückzugsmöglichkeiten für die Schüler*innen. Aber auch Teamräume für alle Professionen mit personalisierten Schränken, Besprechungstischen, Computerarbeitsplätzen und Abstellmöglichkeiten für Materialsammlungen. Notwendig ist dies für Teambesprechungen, Beratungen, informelle Kommunikation und Fachgespräche, Vor- und Nachbereitung von



Unterricht, Ablage von Materialien zur gemeinsamen Nutzung und zum Austausch. Mit anderen Worten einen Ort zum gemeinsamen und individuellen Arbeiten, zur Begegnung und zum Rückzug.

Des Weiteren braucht es zusätzliche multifunktionale Räume, in den alle Professionen Differenzierungs- und Inklusionsmaßnahmen oder Beratungen durchführen können.

Daher setzt sich der Gesamtpersonalrat für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden und die GEW gegenüber dem Schulträger dafür ein, bei Neubauten den neuen Lernkonzepten Rechnung zu tragen.

Die Anzahl der Teamräume in verschiedenen Größen müssen an die Herausforderungen, die Schulen heute zu leisten haben angepasst werden. Neben Klassenräumen benötigt die Schulgemeinde weitere Räume. Ganz groß und ganz aktuelle der Ganztags.

Für das Gelingen pädagogischer Arbeit ist ein professioneller Raum ein wichtiger Faktor.

Musterraumpläne für Wiesbadener Grundschulen:
<https://fragdenstaat.de/anfrage/musterraumplaene-fuer-schulen/#nachricht-768720>

Weniger als 1/3 der Eltern entscheiden sich für die inklusive Beschulung

In gewisser Weise ist es eine Abstimmung mit Füßen. Die Eltern erleben Inklusion wie sie ist. Sie kennen weder Zuweisungen, noch Abordnung, noch die ambulante Struktur, die den Regelschulen die Förderschullehrkräfte zuweist – sie kennen nur das Ergebnis. Und das ist trotz der vielen Bemühungen und Anstrengungen nicht immer gut.

Vielleicht ist es genau die mangelnde Ressource und die wenig am konkreten Bedarf orientierte Verteilung, die immer wieder dazu führt, dass Kolleg*innen zerrieben werden. Zerrieben zwischen ihren Ansprüchen und der Realität. Und vielleicht ist es genau dieser Umstand, dass gerade in unserem Schulamtsbezirk die Inklusion als Möglichkeit für das eigene Kind von den Eltern nicht gewählt wird.

Schauen wir auf Zahlen, so sehen wir, dass in Wiesbaden mit 30,6% und im Rheingau-Taunus-Kreis mit lediglich 22,5% (Statisches Landesamt 2020) viel weniger Kinder inklusiv beschult werden als beispielsweise in Frankfurt mit 43,7% oder im Vogelsbergkreis mit 60,3%.

Und obwohl Wiesbaden mit der Umsetzung der Inklusion mit weniger als einen Drittel schon nicht gut dasteht, scheint sich innerhalb des staatlichen

Schulamtsbezirks der Trend zu verstetigen. Die Verteilung der aktuellen Ressource für die sonderpädagogische Förderung deutet darauf hin, dass sich dieser Trend zugunsten der Förderschulen (stationäres System) und zu Lasten der Beratungs- und Förderzentren (ambulantes System) verschieben könnte. Dies wird abzuwarten sein.

Doch darin steckt auch eine weitere Problematik. Denn der Anteil der Förderschüler*innen an denjenigen ohne Schulabschluss ist mit 60% besonders ausgeprägt (<https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/region-und-hessen/schulabbrecher-sind-meistens-foerderschueler-18748157.html>). Und die Folgen beim dann anschließenden Einstieg in den Arbeitsmarkt hat jüngst die Sendung „Die Anstalt“ vom 20.12.2022 am Beispiel der Bedingungen in den bzw. Ausbeutungen der Behindertenwerkstätten¹ erschreckend deutlich werden lassen (<https://www.zdf.de/comedy/die-anstalt/die-anstalt-vom-20-dezember-2022-100.html>; Faktencheck zur Sendung mit weiterführenden Informationen unter <https://www.zdf.de/comedy/die-anstalt/fakten-im-check-der-anstalt-118.html>).

¹ siehe auch Seite 23 in diesem Heft



Grundschulverband



Eine Schule für alle
NRW Bündnis



Politik gegen Aussonderung
Fakultät für Integration und Inklusion e.V.

Inklusive oder Sonder-Schule – Bildungspolitik missbraucht Elternwahlrecht

Ein Bündnis-Statement

Das „Wahlrecht“ verfestigt Segregation und Exklusion.

1997 hat das BVerfG in seinem Urteil schulische Integration und Sonderschule auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Expertise gleichgestellt und Behörden dazu verpflichtet, bei vorliegendem Wunsch der Eltern eines behinderten Kindes auf integrativen Schulbesuch den Elternwunsch eingehend zu prüfen und sich „mit dem in ihm zum Ausdruck gebrachten elterlichen

Erziehungsplan“ auseinanderzusetzen¹.

26 Jahre später und 14 Jahre nach Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sind Kinder mit Behinderung in vielen Bundesländern immer wieder auf argumentationsstarke und rechtsschutzversicherte Eltern angewiesen, wenn sie gemeinsame Erziehung und Bildung erfahren wollen.

¹ BVerfG, Urteil des Ersten Senats vom 14. Juli 1998-1 BvR 1640/97 -, Rn. 1-170,

Folgende Faktoren behindern das Recht des Kindes auf inklusive Bildung:

- Die KMK hat sich bislang geweigert, die Trennung von Schule, Jugendhilfe und Eingliederungshilfe aufzuheben, und erschwert so die Installation multiprofessioneller Teams an den Schulen.
- Aktionspläne sind in den meisten Bundesländern nicht mit konkreten zeitlichen Zielmarken versehen, die überprüft werden können. Das öffnet Tür und Tor für politische Widerstände, für die Weigerung einzelner Pädagog*innen, Schulen und Behörden auf allen Ebenen, Inklusion als Auftrag von Schul- und Unterrichtsentwicklung anzuerkennen.
- Die sonderpädagogische Diagnostik versteht sich immer noch als Diagnostik des Kindes, bei der das Umfeld nicht hinterfragt wird. Die UN-BRK hat mit der Forderung nach „angemessenen Vorkehrungen“ für schulischen Erfolg der Diagnostik eine Umkehrung der Perspektive gewiesen. Diese Umkehrung ist nicht einmal in Ansätzen zu erkennen.
- Unter dem Einfluss der empirischen Forschung wird Unterrichts- und Schulentwicklung einseitig am Output gemessen. Mit der Konzentration auf normierte, messbare Leistungsvergleiche von Kindern treten pädagogische Perspektiven auf individuelle und inklusive Lernentwicklung in den Hintergrund. Leistungsvergleiche machen Kinder und Schulen zu Konkurrenten.
- Zentral aber für die Stagnation bzw. den Rückschritt in den meisten Bundesländern ist die Konstruktion des Elternwahlrechts. Mit ihm werden die menschenrechtlichen Inklusionsverpflichtungen zum Abbau des Sonderschulsystems und Aufbau eines inklusiven Schulsystems unterlaufen, die der Bund mit der Ratifizierung der UN-BRK eingegangen ist und die damit für die Länder verbindlich sind. **Das Wahlrecht ist der deutliche Ausdruck der Missachtung und Verletzung der Menschenrechtskonvention durch Bund und Länder.** Mit dem Wahlrecht werden Entwicklungen begründet und begünstigt, die der UN-BRK entgegenstehen.

Wir fassen die Kritikpunkte zusammen:

- Ein Wahlrecht setzt die gleichwertige Ausstattung von allgemeiner Schule und Sonderschule voraus. Diese Voraussetzung ist aber in keinem Bundesland gegeben. Es wird zum verlogenen Scheinwahlrecht, wenn Eltern sich zwischen dem Regelschulbesuch ihres Kindes ohne angemessene Vorkehrungen und der gut ausgestatteten Sonderschule mit all ihren Vergünstigungen wie bspw. Fahrdienst und Ganztags entscheiden müssen. Den „Schwarzen Peter“ haben immer die Eltern.
- Mit dem Wahlrecht wird bildungspolitisch der Erhalt des ausdifferenzierten Sonderschulsystems begründet und damit ein besonders kostenträchtiges Parallelsystem sonderpädagogischer Förderung vorgehalten. Investitionen in das teure und ineffiziente Sonderschulsystem behindern den Auf- und Ausbau inklusiver Bildung in den allgemeinen Schulen. Die

strukturelle Transformation des allgemeinen Schulsystems im Sinne einer Schule für alle bleibt ein erwünschter „blinder Fleck“ der Bildungspolitik.

- Mit dem Erhalt der Sonderschulen bleiben auch fragwürdige sonderpädagogische Feststellungsverfahren erhalten, die Kinder einer Status- und Selektionsdiagnostik unterziehen, sie etikettieren und beschämen. Die sonderpädagogische Diagnostik ist im medizinischen Denken verortet, weil sie Probleme einseitig an Defiziten des Kindes festmacht.
- Das Wahlrecht der Eltern entlastet Lehrer*innen von der Entscheidung für den Lernort der Schüler*innen. Mit dem angeblichen Wahlrecht wird allein den Eltern die Verantwortung zugeschoben. Diese Wahl muss zwischen ungleichwertig ausgestatteten Angeboten gefällt werden. Aus dem Kampf um zusätzliche sonderpädagogische Förderressourcen erklärt sich die Zunahme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in allen Ländern.
- Was vor, während und nach der Beratung der Eltern, die über den schulischen Weg ihres Kindes zu entscheiden haben, geschieht, ist ein Dunkelfeld, das dringend ausgeleuchtet werden muss. Vor allem der Entscheidung der Eltern, die keine ausgeprägte Meinung und/oder wenig Kenntnisse über das deutsche Schulsystem haben, benötigen Unterstützung durch unabhängige Beratungsstellen.

Für das Aufwachsen zu mündigen Bürger*innen, die Demokratie gestalten und die Menschenrechte verteidigen, brauchen Schüler*innen Schulen, die kognitive und emotionale Entwicklungen aufmerksam begleiten, Potentiale von Kindern und Jugendlichen wecken und zum sozialen und demokratischen Miteinander in der Gemeinschaft anregen.

Dafür muss unser allgemeines Schulsystem strukturell und inhaltlich zu einer inklusiven Schule für alle ohne Segregation und Exklusion neu gedacht und entwickelt werden.

Demokratie braucht Inklusion

Alle Landesbehindertenbeauftragten fordern mit dem Bundesbehindertenbeauftragten die Bundesländer auf, die desolatte Stagnation zügig und grundlegend zu ändern und inklusive Bildung ohne Wenn und Aber zu ermöglichen².

Das Institut für Menschenrechte fordert einen Staatsvertrag zwischen Bund und Ländern, einen Pakt für Inklusion, damit der Bund seine völkerrechtliche Handlungspflicht, die er bislang bei den Ländern sah, einlösen kann³.

Das sind alarmierende Zustände und richtungsweisende Forderungen nach zu vielen Jahren der Willkür vor Ort. Demokratie braucht Inklusion.

<https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/inklusion-bildungspolitik-missbraucht-elternwahlrecht>

² http://www.bverfg.de/e/rs19980714_1bvr164097.html

³ <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuelles/detail/menschenrechtsbericht-2022-versaemnisse-in-bildungs-migrations-und-klimapolitik>

Beratungs- und Förderzentren sind Verwaltungseinheiten ohne Lehrkräfte

Die BFZ selbst sind Förderschulen angegliedert (keine eigene Schulnummer), die meist selbst deutlich weniger Schüler stationär (in der Förderschule) als ambulant (über das BFZ) begleiten. Das BFZ ist in der Zeit des laufenden Schuljahres nur eine Verwaltungseinheit ohne Lehrkräfte. Diese sind allesamt an die Regelschulen ,abgeordnet'/versandt. Buchungstechnisch allerdings sind nur die Abordnungen und der jeweilige Umfang an die Regelschulen verortet. Die über „Dienstreisen“ an die Regelschulen dauerentsandten Lehrkräfte bleiben offiziell mit dem verbleibenden Stundendeputat am BFZ. Das heißt, dass in dem Buchungssystem des Landes das nicht abgeordnete Stundendeputat den BFZ-Verwaltungseinheiten zugeordnet bleibt, wiewohl dort keine Schüler*innen sind.

Das BFZ erhält zudem in dem Umfang Ressourcen für Fortbildung und Funktionsstellen, wie dem BFZ VM- und IB-Schüler*innen der Regelschulen zugeordnet sind. Das heißt, dass obwohl in dem Beratungs- und Förderzentrum keine Schüler*innen sind, bekommen diese Zentren die VM- und IB-Kinder der Regelschulen über einen bestimmten Faktor als zu betreuenden Schüler*innen zugerechnet.

So sind die BFZs eigentlich leere Hüllen, in denen weder Schüler*innen noch Lehrkräfte sind, dennoch werden diese BFZ als Stammschule der Kolleg*innen, die jahrein, jahraus an Regelschulen im Umfang ihres vollen Deputats eingesetzt sind, geführt. Auch die Schüler*innen, die an „ihren“ Regelschulen betreut werden, werden anteilig im Buchungskreis des BFZs geführt.

Aus Sicht der Verwaltung haben alle diese Einsätze der BFZ-Kolleg*innen als Dienstreise zu erfolgen. Nicht nur, dass dadurch der personalvertretungsrechtliche Schutz minimiert wird, sondern genau wegen der Buchungen. Jede abgeordnete Lehrkraft wandert mit „ihren“ Abordnungsstunden zu der Regelschule und minimiert damit den Stundenanteil ihres BFZs.

Im Jahr 2018 wurde vom Verwaltungsgericht Wiesbaden entschieden, dass dem GPRS bestimmte Mindestinformationen im Zusammenhang mit der Umsetzung der Inklusiven Beschulung vorgelegt werden sollen und dass dem GPRS die Abordnung in die Inklusive Beschulung zur Mitbestimmung vorzulegen sind. Ausgangspunkt für das Verfahren war die Festlegung in einer E-Mail des HKM, dass der Umfang der Inklusiven Beschulung abzuordnen ist. In der besagten Mail vom 09.02.2017 wird festgelegt, dass dies unabhängig von

der Art der Zuweisung sei. Die Staatlichen Schulämter hätten diese Trennung vorzunehmen. Daran ist zu erkennen, dass hinsichtlich der Abordnungen in die Inklusive Beschulung die Staatlichen Schulämter in erkennbarem Widerspruch zum HKM stehen.

Aber warum? Sicher wegen der erheblichen, verwaltungstechnischen Arbeit, die mit jeder Abordnung einhergeht, sicher auch, weil ungern mit den Personalräten die eine oder andere Frage besprochen wird. Aber ganz besonders, weil befürchtet wird, dass die Ausweitung des Abordnungsumfangs die BFZ kleiner werden lässt.

Ein Abfluss der abgeordneten Stunden von einem BFZ bevorzugt den dortigen Funktionsstellenapparat hinsichtlich der Anzahl und der Vergütung und den Etat und benachteiligt diejenigen der Regelschulen, da auch ihr Fortbildungsetat und Funktionsstellenapparat auf der Grundlage der Anzahl der Kolleg*innen berechnet wird.

Neben dem administrativen Aufwand ist genau das der Grund, aus dem – unserer Einschätzung nach – die Abordnung in die Inklusive Beschulung nicht umgesetzt wird.

Die BFZ selbst sind Förderschulen angegliedert, die meist selbst deutlich weniger Schüler stationär (in der Förderschule) als ambulant (über das BFZ) begleiten. Das BFZ ist in der Zeit des laufenden Schuljahres nur eine Verwaltungseinheit ohne Lehrkräfte. Diese sind allesamt an die Regelschulen ,abgeordnet'/versandt. Buchungstechnisch allerdings sind nur die Abordnungen und der jeweilige Umfang an die Regelschulen verortet. Die über „Dienstreisen“ an die Regelschulen dauerentsandten Lehrkräfte bleiben mit dem verbleibenden Stundendeputat am BFZ. Das heißt, dass im Personalverwaltungssystem SAP das nicht abgeordnete Stundendeputat den BFZ-Verwaltungseinheiten zugeordnet bleibt, wiewohl dort keine Schüler*innen sind. Diese Buchungstechnik ermöglicht es den BFZ einen eigenen Verwaltungsapparat auszubauen, ausgestattet mit nach A13 Z vergüteten Kolleg*innen.

Ressourcenzuweisung aus dem Lehrerzuweisungserlass – zu viele Mittel in die Verwaltung

Für die Inklusive Beschulung werden jedem Staatlichen Schulamt Ressourcen über den Zuweisungserlass zugeteilt. Die vom Land zur Verfügung gestellten Ressourcen finden sich in den Anlagen 16 und 19 des Zuweisungserlasses. Diese Ressourcen werden vom Amt nicht in vollem Umfang für die Förderung der Inklusion zur Verfügung gestellt. Viele Details zu diesem Sachverhalt sind gegenüber der Behörde von dem Gesamtpersonalrat Schule angefragt.

Um nur das augenfälligste zu nennen: In den genannten Anlagen des Zuweisungserlasses steht, dass für den Schulamtsbezirk RTWI eine Stellenressource von **20 Stellen für die Struktur der ISBs angesetzt** sind. Hier versickert doch viel zu viel Ressource in Organisation und Verwaltung.

Hinsichtlich der Verwendung besteht in Bezug auf die Anlage 19 eine Zweckbindung. Dies gilt sowohl für die Ressourcen für die Inklusion wie auch für die mobile Reserve.

Vorgeschrieben ist hingegen, dass 2,7 Stellen der Mobilen Reserve für Schulen mit Förderschwerpunkt einzubeziehen sind. Dies geschieht – so weit bekannt – nicht und könnte gegebenenfalls die Ressource für die Inklusion erhöhen und damit den Kolleg*innen ein mehr an Ressource und Zeit für die Inklusive Beschulung ermöglichen.

Denn jede Stelle in der Inklusion hilft der Inklusion.

Kooperationsvereinbarungen regeln den Einsatz der Förderschullehrkräfte in den Regelschulen

Für viele Kolleg*innen der Regelschulen sind die Kooperationsverträge ein Buch mit sieben Siegeln, für einige eine konkrete Vorgabe dessen, was sie zu leisten haben. Auf dieses zweigeteilte Interesse stoßen Kooperationsverträge, wenn diese im Rahmen der Gesamtkonferenzen an den Regelschulen zur Kenntnisnahme vorgelegt werden.

Je nach konkreter Regelung in einer Schule wird bestimmt, wie eingebunden eine Förderlehrkraft (FöL) ist. Dies kann hinsichtlich ihrer dienstlichen Verpflichtungen so weit gehen, dass die FöL kaum von anderen Lehrkräften der Schule zu unterscheiden ist. Und wenn die Einbindung umfänglich ist, die Einbindung in der zweiten Regelschule ebenso und der Anspruch des Beratungs- und Förderzentrum ebenso, dann gute Nacht. Nicht also die HPVG-konforme Beteiligung von GPRSen an den Abordnungen definiert die Eingebundenheit in der Regelschule, sondern der Kooperationsvertrag.

Damit ist die Befürchtung, die BFZ-Lehrkräfte würden dadurch, dass De-Facto-Abordnungen wieder rechtlich korrekt als Abordnungen bezeichnet und umgesetzt werden, stärker durch die Regelschulleitungen „vereinnahmt“, ist somit haltlos. Der konkrete Einsatz von BFZ-Kräften (Konferenzteilnahme, Aufsichten, fachliche Anbindung, Vertretung von Regelschulkollegen, dienstrechtliche Position in der Regelschule etc.) wird durch Erlasse, Verordnungen, Kooperationsvereinbarungen und die Schulaufsicht geregelt. Leider nicht mehr im vollem Umfang durch die Gesamtpersonalräte, noch im vollem Umfang durch die Personalräte der abgebenden oder der aufnehmenden Schule.

Durch die Aushebelung von Mitbestimmungs- und Schutzrechten entstehen geradezu diese unregelmäßigen Zustände. Im Schulamtsbezirk, in jedem BFZ und in jeder Schule ist das Verhältnis anders und letztlich relativ frei (ohne verbindliche Erlasslage) definiert.

Die Förderschullehrkraft im geteilten Dauereinsatz

Fachkräfte werden überall gesucht. Förderschulkolleg*innen noch viel mehr. Im Schulamtsbezirk Wiesbaden begegnen der GEW an den immer gleichen Schulen die immer gleichen Förderschullehrkräfte, und zwar meistens an zwei Regelschulen. Wurde zunächst angenommen, dass dies ein Phänomen der Fläche ist, konnte über die Jahre allerdings festgestellt werden, dass es nicht nur im Ländle des Schulamtsbezirks RTWI passiert, sondern auch in Wiesbaden selbst.

Wenn es im Ländle wohl eher mit der Zahl der Kinder zusammenhängt, hängt es in der Stadt im ganz wesentlich mit dem Umstand der fehlenden Fachkräfte zusammen. Das BFZ will bei der Verteilung sicher sein, dass die Regelschule – wenn auch nicht voll umfänglich, aber anteilig – eine Fachkraft und nicht nur Nichtfachkräfte zur Verfügung gestellt bekommt.

Über diesen Belastungen, die das System der inklusiven Beschulung, gesteuert aus den ISBs heraus produziert, wurde der Austausch verweigert. Die GEW Wiesbaden-Rheingau kann zwar einen Teil der Bewegungen mit den Förderbedarfen der Kinder und der Versorgungsstruktur mit nicht ausgebildetem Personal inhaltlich nachvollziehen. Dennoch wünschen wir Austausch über diese Fragen und gehen auch davon aus, dass das Hin- und Herschieben reduziert werden kann.

Die Notwendigkeit dieser übermäßigen Belastung für jede einzelne Förderschullehrkraft wäre darzulegen. Mit jedem Einsatz einer*s Förderschulkolleg*in in einer Regelschule ist er*sie in die Struktur einer Schule eingegliedert, was zu Effekten im Hinblick auf die Konferenzteilnahme, die Aufsichten, die Vertretungen, die Teilnahme an Klassenfahrten und einigem mehr führt.

Die Belastung für die Lehrkräfte ist den jeweiligen Kooperationsvereinbarungen zwischen der Regelschule und dem zuständige BFZ zu entnehmen. Aus ihnen kann die Belastung im Detail entnommen werden. Und soweit bekannt, sind diese recht unterschiedlich. Leider unterliegen auch diese Kooperationsverträge, wiewohl sie die von der Förderschullehrkraft und der Regelschullehrkraft zu erbringende Arbeitsleistung definieren, nicht der personalrätlichen Beteiligung. Dies ist final der Konstruktion der inklusiven Beschulung geschuldet.

Auch das Hin- und Herfahren ist eine Belastung, die nicht in jedem Fall über Stunden oder Geld ausgeglichen wird. Der Gesamtpersonalrat Schule hatte angeregt die Kolleg*innen so einzusetzen, dass sie wenigstens die mögliche Reduktion bei Einsatz in zwei Schulen über die Pflichtstundenverordnung realisieren können. Auch dieser Anregung wurde nicht gefolgt.

Inklusion: Was müssen wir – was dürfen wir und was dürfen wir nicht?

Es geht dabei um die Versorgung von Schüler*innen mit einem medizinischen Unterstützungsbedarf im inklusiven Unterricht und in Förderschulen. Die Anzahl der Schüler*innen mit speziellen medizinischen Unterstützungsbedarfen aufgrund chronischer Erkrankungen oder Behinderungen steigt und somit wird dieser Bedarf auch ein zunehmendes Thema in den Schulen.

Zur „**Ersten-Hilfe**“ in Notsituationen ist jede an der Schule tätige Person verpflichtet Maßnahmen zu ergreifen, die zur Überwindung der unmittelbaren Gefahr für das Leben und die Gesundheit notwendig und jeweils für die handelnde Person zumutbar sind.

Der nächste Bereich „**medizinische Hilfsmaßnahmen**“, geregelt in den Richtlinien des HKM vom 29.4.2015,

veröffentlicht im Amtsblatt 6/2015 (S. 176 – 178) und in den Publikationen der UKH, beinhaltet Maßnahmen, die nicht mit einem körperlichen Eingriff verbunden sind.

Voraussetzung ist die freiwillige und schriftliche Erklärung der Übernahme von Hilfsmaßnahmen durch die Beschäftigten an den Schulen an. Medizinische Hilfsmaßnahmen umfassen Maßnahmen, die in einer aktuellen ärztlichen Verordnung aufgelistet sind und die in der schriftlichen Vereinbarung, die zwischen der Schule, den schulischen Bediensteten und den Erziehungsberechtigten getroffen wurde, genannt sind. (Nähere Informationen in der Richtlinie und den Informationen der Unfallkasse Hessen). Nur in diesem Fall besteht

Versicherungsschutz für die Bediensteten und sie sind gegen Schadensersatzforderungen geschützt.

Der Maßnahmenkatalog der UKH listet folgende Hilfsmaßnahmen

- das Erinnern an die Einnahme von Medikamenten
- das Richten von Medikamenten
- das Verabreichen von Tabletten, Saft, Tropfen, Zäpfchen oder Spray
- das Messen des Blutzuckers
- das Einstellen eines Insulinpens
- die Vornahme subkutaner Injektionen (z. B. Insulininjektionen)
- das Bedienen einer Insulinpumpe

Sicherheitsregeln:

- Es liegt eine schriftliche Anweisung über was, wann, wieviel und wie vor.
- Der Auftrag ist auf eine Person und ihre Vertreter*in fixiert.
- Die Verabreichung und Einnahme werden schriftlich dokumentiert.
- Es gibt einen Notfallplan für auftretende Nebenwirkungen.
- Die Medikamente sind gesichert und gemäß der Packungsvorschrift gelagert.

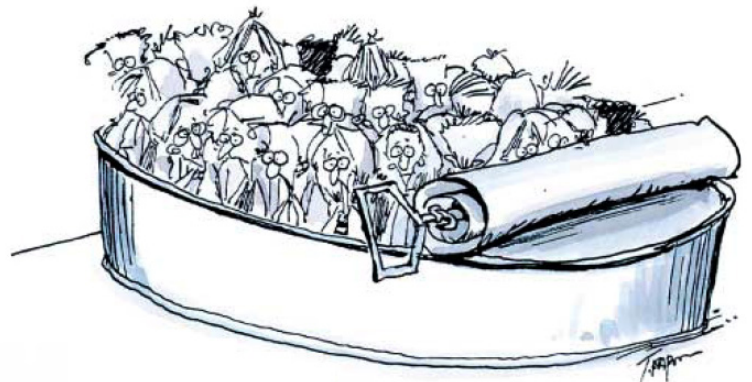
Vor der Entscheidung für eine medizinische Hilfsmaßnahme sollte sich jede/r folgendes überlegen:

- 1. Kann ich im hektischen Alltagsstress wirklich immer zuverlässig die Maßnahme durchführen?**
– Warum gibt es nicht, wie in anderen Ländern dafür Krankenpfleger*innen an den Schulen.
- 2. Sind alle Vorschriften aus der Richtlinie erfüllt, weil ich mich sonst grober Fahrlässigkeit schuldig mache und damit die Haftung nicht greift.**
- 3. Kann die Schulleitung im Alltagsstress wirklich immer sicherstellen, dass die Eltern unverzüglich informiert werden, wenn die Kolleginnen oder Kollegen ausfallen.**

Auf keinen Fall dürfen Lehrkräfte und sozialpädagogische Mitarbeiter*innen medizinische Maßnahmen, die mit einem körperlichen Eingriff einhergehen, wie beispielsweise beim Einführen eines Katheters, beim Legen von Sonden, bei der Verabreichung von Injektionen und beim Absaugen von Sputum, durchführen. Diese medizinischen Maßnahmen müssen ausschließlich von medizinischem Fach- und Pflegepersonal an Schulen durchgeführt werden.

Diese Aussage ist eindeutig und kann auch nicht umgedeutet werden. Die Qualifizierung ist nicht im Schnellverfahren zu erlangen.

Ich sehe daher die Schaffung von Stellen für medizinisches Fach- und Pflegepersonal für das stationäre System der Förderschulen und für die inklusive Bildung als unumgänglich an.



Die fröhlichen Fischlein der Klasse 2b

Wiesbaden, 9. August 2022

An die
Personalversammlung IGS Nordend

Sehr geehrte Damen und Herren,

vielen Dank für Ihre Anfrage bzw. Erklärung zum Thema Inklusion an Hessens Schulen, die uns von vielen Seiten erreicht hat. Gerne nehme ich im Namen der GRÜNEN Fraktion Stellung zu Ihrem Anliegen.

Das Land Hessen hat sich wie alle übrigen Bundesländer zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (VN-BRK) juristisch verpflichtet. Das heißt für die Bildung, dass der Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gewährleistet wird. Die Umsetzung dieser inklusiven Beschulung ist dabei als längerer Prozess zu sehen. Dieser Prozess bedarf einer gemeinsamen Kraftanstrengung vom Land, den Schulträgern, den Schulen und Lehrkräften. Die zur Verfügung stehenden Personalressourcen wurden vom Land in den vergangenen Jahren kontinuierlich weiter aufgebaut und verstärkt — inzwischen stehen 4.836 Stellen für Förderschullehrkräfte in Hessen zur Verfügung - ca. 1000 mehr als vor 10 Jahren. Über 2.736 Förderschullehrkräfte werden davon inzwischen im inklusiven Unterricht an allgemeinbildenden Schulen eingesetzt - knapp ein Drittel mehr als an Förderschulen. Damit haben wir die Zahl der Förderpädagog*innen an allgemeinbildenden Schulen seit 2014 um ca. 50 Prozent gesteigert. Auch die Studienplatzkapazitäten im Förderschullehramt haben wir seit dem Wintersemester 17/18 um 135 Plätze erhöht. Zum Wintersemester 23/24 startet zudem ein neuer Studiengang für Förder- und Inklusionspädagogik an der Universität Kassel, in dessen Zuge 60 weitere Studienplätze entstehen. Damit wird nicht nur eine weitere Verbesserung der Fachkräftesituation in Hessen insgesamt erreicht, sondern insbesondere auch eine bessere Versorgung in Nordhessen. Gleichzeitig setzt der neue Studiengang einen stärkeren Schwerpunkt auf die Inklusion an allgemeinbildenden Schulen und stärkt damit den Gedanken des gemeinsamen Lernens in der Lehrkräfteausbildung und der Forschung.

Darüber hinaus haben wir in der jüngst verabschiedeten Novelle des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes das Thema Inklusion als ein Querschnittsthema verankert, das zukünftig verbindlicher Bestandteil in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung sein wird und somit mittelfristig zu einer deutlichen Professionalisierung und Entlastung der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in diesem Bereich beitragen wird. Gleichwohl sind wir uns bewusst, dass wir unsere Anstrengungen in diesem Bereich konsequent fortführen müssen.

Für die Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention hat das Land Hessen das Konzept der inklusiven Schulbündnisse (iSB) entwickelt, über die seit dem Schuljahr 2019/2020 die förderpädagogische Zuweisung an die einzelnen Schulen erfolgt. Die iSB als Zusammenschluss der allgemeinen Schulen aller Schulformen und Bildungsgänge, der Förderschulen sowie der regionalen und der überregionalen Beratungs- und Förderzentren (rBFZ) in einer bestimmten Region wurden mit dem Ziel etabliert, dass sich alle Entscheidungsträger*innen in den Bündnikonferenzen an einem Tisch zusammensetzen, um gemeinsam auf Grundlage ihrer Kenntnis der regionalen Besonderheiten Strukturen zu schaffen, die die Umsetzung des Elternwunsches für den Förderort (Förderschule oder allgemeine Schule) möglich machen. Das iSB trifft die Entscheidung über die Standorte für den inklusiven Unterricht entsprechend den Förderschwerpunkten im Einvernehmen mit dem Schulträger. Innerhalb der Schulbündnisse soll verlässlich vereinbart werden, wie Schüler*innen durch vorbeugende Maßnahmen unterstützt und Schüler*innen mit festgestelltem Förderbedarf beschult werden können.

Die regionale Bedarfsbemessung für die Lehrkräfteressourcen richtet sich nach der Gesamtschülerzahl eines Staatlichen Schulamts. Auf Grundlage dieser regionalen Zuweisung an die Staatlichen Schulämter legen die iSB gemäß VOSB S 2 Abs. 7 dann verbindliche, regionale Kriterien zur jährlichen Verteilung der Gesamtressource aller sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsleistungen sowohl an allgemeinen Schulen als auch an Förderschulen fest. Hieran sind alle Schulleitungen, die dem inklusiven

Schulbündnis angehören, beteiligt. Die Festlegung erfolgt entsprechend der regionalen Entwicklung, den örtlichen und räumlichen Gegebenheiten sowie den schulspezifischen Aufgaben und Förderkonzepten der beteiligten Schulen. Daher können die Grundsätze der Berechnungsgrundlage in den iSB unterschiedlich ausfallen.

Bei der Verteilung der Ressourcen wird in Hessen zudem die Idee verfolgt, die sonderpädagogischen Ressourcen vor allem präventiv einzusetzen, statt für einzelne Kinder einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung aufwendig feststellen zu lassen. Der Fokus des inklusiven Unterrichts wendet sich weg von der Anzahl statisch festgelegter und für mindestens ein Jahr lang fest an ein*e Schüler*in gebundene Förderschullehrkraftstunden hin zu einer zusätzlichen personellen Ausstattung einer Schule oder einer Klasse (systemische Zuweisung), ganz im Sinne multiprofessionellen Arbeitens und eines gemeinsamen Unterrichtens.

Die regionalen und überregionalen Beratungs- und Förderzentren unterstützen die allgemeinen Schulen bei vorbeugenden Maßnahmen und in der inklusiven Beschulung. Dieses Vorgehen beruht auf der Einschätzung, dass jede formale Feststellung eines abweichenden Umgangs mit Schüler*innen einschneidende Auswirkungen und Folgen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien hat und Bildungsverläufe verändert. Und der Erfahrung nach steigt durch eine strikte Kopplung der sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung an die Schüler*innen mit festgestelltem Förderbedarf auch stetig die Quote der Schüler*innen mit festgestelltem Förderbedarf. Hessen verzichtet also bewusst auf eine starre Korrelation zwischen Ressourcenzuweisung sowie der Anzahl von Schüler*innen mit einem festgestellten Anspruch oder einer ähnlichen Bezugsgröße. Über die vorbeugenden Maßnahmen sollen Schüler*innen ohne gesondertes Feststellungsverfahren durch Förderschullehrkräfte Unterstützung, Beratung und Förderung an den allgemeinen Schulen in vorbeugenden sonderpädagogischen Maßnahmen erhalten. In konsequenter Weiterführung dieses Gedankens erhält seit dem Schuljahr 20/21 jede Grundschule pro 250 Schüler*innen mindestens eine Stelle einer Förderschullehrkraft fest zugewiesen. Ein entsprechendes Pilotprojekt mit 19 weiterführenden Schulen startet im neuen Schuljahr 22/23.

Gleichwohl muss sich der unterschiedliche Grad der Verantwortungsübernahme einzelner Schulen im Bereich der inklusiven Beschulung natürlich auch in gewissem Maß in einer zusätzlichen Ressourcenzuweisung

niederschlagen, weshalb es Kriterien gibt, die bei der Verteilung der förderpädagogischen Ressource innerhalb der iSB auf die Schulen berücksichtigt werden sollen. So ist, wie Sie richtig schreiben, nach S 13 Abs. 2 VOSB vorgesehen, dass Schulen rechnerisch für jeweils sieben Schüler*innen mit entsprechendem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung zusätzliche Förderschullehrkraftstunden im Umfang von einer Stelle erhalten sollen. Hinzu kommen nach S 13 Abs. 3 VOSB für ein*e Schüler*in im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bis zu sieben Wochenstunden, sofern die Schulaufsichtsbehörde eine ergänzende personelle Zuweisung beschließt.

Das Kultusministerium hat uns auf Nachfrage mitgeteilt, dass ihm aus den iSB keine Problemanzeigen bzgl. der Einigung über die Ressourcenverteilung bekannt sind. Ihre Schilderungen deuten jedoch darauf hin, dass es zumindest in Ihrem iSB bzw. an Ihrer Schule in dieser Hinsicht Probleme zu geben scheint und die Verteilung der jährlichen Gesamtressource nicht anhand von nachvollziehbaren Kriterien erfolgt. Um dem Problem weiter nachzugehen, würden wir Sie bitten, die beschriebenen Probleme für Ihre Schule nochmal zu konkretisieren.

Darüber hinaus ist es grundsätzlich so, dass an der jährlichen Verteilung der Gesamtressource aller sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsleistungen alle Schulleitungen eines inklusiven Schulbündnisses beteiligt sind. Die Schulleitungen sind grundsätzlich und wurden nun erneut vom zuständigen Staatlichen Schulamt dazu aufgefordert, die Versorgung ihrer Schule wiederum im Rahmen von Gesprächen mit dem Personalrat und ggfls. auf der Gesamtkonferenz zu besprechen.

Wir sind uns bewusst, dass in den kommenden Jahren weiterhin Anstrengungen nötig sein werden, um die Bedingungen der inklusiven Beschulung in Hessen weiter zu verbessern und ich möchte Ihnen versichern, dass wir das Thema genau im Auge behalten. Gleichwohl möchte ich auch um Verständnis dafür werben, dass wir als politische Entscheidungsträger*innen in Anbetracht begrenzter Ressourcen vor großen Herausforderungen stehen, allen Bedarfen gerecht zu werden.

Mit freundlichen Grüßen



Silvia Brünnel

VM + IB = IU → Die Decke ist zu kurz

VM steht für „vorbeugende Maßnahmen“ + IB für die „inklusive Beschulung“ = beides zusammen soll „inklusive Unterricht“ (IU) ergeben.

Zunächst einmal: vom inklusiven Unterricht sind wir weit entfernt.

Es ist eher ein Gehetze und Gerenne und der Versuch, es trotz zu knapper Ressource irgendwie hinzukriegen. Die Förderschullehrkraft arbeitet in der Regel nur wenige Stunden in der Woche mit der Regelschullehrkraft zusammen. Die Idee, dass die Förderschullehrkraft der Regelschullehrkraft ihre Expertise zukommen lässt, damit diese dann angeleitet das Richtige tut, ist schon an und für sich schräg. Beide Kolleg*innen verfügen über Expertise und, da die Regelschullehrkraft das Kind deutlich länger begleitet, ist es schon falsch, diese beiden Sichtweisen nicht als gleichwertig – aber eben aus unterschiedlichen Blickwinkeln – zu betrachten. Dass der unterschiedlich professionelle Blick auch immer mal wieder zu Reibungsverlusten führt, sollte als normal betrachtet werden.

Fachlich: Unangenehm wird es aber, wenn die vom BFZ gesandte Förderschullehrkraft gar keine ist, sondern ein*e prekär Beschäftigte*r ohne die entsprechende Profession. Fast genauso unangenehm ist es, wenn die Förderschullehrkraft mit deutlich zu wenig Ressource im Gepäck dasteht und die Regelschullehrkraft weitestgehend auf sich selbst gestellt ist. Strukturell falsch – egal in welcher Konstellation – ist es, wenn das fachliche Gespräch zwischen Regelschul- und Förderschullehrkraft unterschiedlich im Hinblick auf die zu erbringende Arbeitsleistung bewertet wird.

Im Hinblick auf die Ressource

Grundsätzlich gilt: Werden Kolleg*innen in die inklusive Beschulung abgeordnet und verfügen sie über **ein zu viel** an Abordnungsstunden, führt dies notgedrungen zu einem **zu wenig** für andere BFZ-Kolleg*innen, die in den IB abgeordnet werden. Verfügen Kolleg*innen über **zu wenig** Ressource für die Inklusive Beschulung, so führt dies immer zur Belastung der Regelschullehrkräfte (an der jeweiligen Schule, der der/die Kolleg*in aus dem BFZ zugeordnet ist), die den Bedarf kompensieren müssen.

Dieser Mangel in der inklusiven Beschulung weitet sich aber notwendig auch auf die VM aus. Ist zu wenig Ressource für den IB vorhanden, werden eigentlich notwendige vorbeugende Maßnahmen nicht begleitet.

Regelschulkolleg*innen (an der Schule mit zu geringer BFZ-Abordnung) werden dadurch benachteiligt. Teilweise führt dies schlicht dazu, dass notwendige vorbeugende Maßnahmen bewusst „übersehen“ oder noch nicht bearbeitet werden, um den Mangel in die Zukunft zu verschieben.

In jedem Fall führt eine falsche Verteilung zur Belastung – entweder der anderen BFZ-Kolleg*innen oder der Regelschullehrkräfte. Es handelt sich nun einmal um eine gedeckelte Ressource, die zumindest gleich schlecht zu verteilen wäre. Als „kommunizierende Röhren“ führt die Zuweisung überdurchschnittlicher Stunden an einer Stelle zur Zuweisung unterdurchschnittlicher Stunden an anderer Stelle. Die Decke ist einfach zu kurz.

Inklusive Schulbündnisse

Die Inklusiven Schulbündnissen sind im Wesentlichen eine Organisationsform, die alle Schulleiter, das Staatliche Schulamt, die BFZ-Leitungen, die Stadt als Schulträger und den GPRS umfasst. Diese Bündnisse arbeiten auf der Grundlage einer Verordnung (<https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-Inkl-SchulBAOrgVHErahmen>) und ist u.a. für die Verteilung der Ressourcen zuständig. Allerdings wird vieles, was dort entschieden wird, in Moderator*innengruppen in Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Schulamt vorgebracht und vorentschieden.

Schön gesprochen hört sich das wie folgt an: *„Die regionale Bedarfsbemessung für die Lehrkräfteressourcen richtet sich nach der Gesamtschülerzahl eines Staatlichen Schulamts. Auf Grundlage dieser regionalen Zuweisung an die Staatlichen Schulämter legen die iSB gemäß VOSB S 2 Abs. 7 dann verbindliche, regionale Kriterien zur jährlichen Verteilung der Gesamtr Ressource aller sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsleistungen sowohl an allgemeinen Schulen als auch an Förderschulen fest. Hieran sind alle Schulleitungen, die dem inklusiven Schulbündnis angehören, beteiligt. Die Festlegung erfolgt entsprechend der regionalen Entwicklung, den örtlichen und räumlichen Gegebenheiten sowie den schulspezifischen Aufgaben und Förderkonzepten der beteiligten Schulen.“*

Das Gegenteil dessen, was hier ausgeführt wird, ist richtig. Die Schulleitungen haben ein sensibles Gefühl dafür, was gehört werden will. Und die Anregungen des Gesamtpersonalrat, der in den letzten Jahren immer wieder versucht, über Fragen, Diskussionsbeiträge in den ISBs, Erörterungen in den gemeinsamen

Sitzungen mit der Amtsleitung in den Austausch zu kommen, werden nicht angenommen.

Die Grundsatzproblematik einer die Kolleg*innen unterschiedlich belastenden Versorgung mit den Ressourcen aus der Inklusiven Beschulung zu thematisieren, läuft leer. Der Ort hoch demokratischer Entscheidungen vollzieht im Wesentlichen die von der Moderator*innengruppe und dem Staatlichen Schulamt vorgegebenen Sachverhalte nach. Der GPRS versuchte im Februar 2022 zentrale Diskussionen in die ISB zu tragen. Hier die Mail vom 14. Februar. 2022:

Sehr geehrte Moderatorinnen und Moderatoren, sehr geehrte Dezernentinnen und Dezernenten,

*da der GPRLL keinen Verteiler aller Moderatoren*innen hat und auch nicht alle Teilnehmer*innen der Vorbereitungsgruppe kennt bittet der GPRLL die Dezernent*innen um entsprechende Weiterleitung.*

1. *der GPRLL beantragt, dass die Abstimmung über die Verteilung der sonderpädagogischen Ressource in **allen** ISBs (auch das morgen staatfindende) auf die Zeit der präsenten Sitzungen vertagt wird. Zur Zeit geht der GPRLL davon aus, dass Sitzungen in Präsenz ab Mitte März 2022 wieder üblich sind. Eine Abstimmung dieser Bedeutung sollte nach einer gut vorbereiteten Diskussion erfolgen. Die Evaluation der Verteilung im letzten Schuljahr ist kaum bis gar nicht erfolgt. Dies ist zwingend vorgegeben (siehe VOiSB), zudem ist der datenschutzrechtliche Aspekt der Abstimmungsmodalitäten nicht zufriedenstellend gelöst.*
2. *Der GPRLL beantragt zudem alternative Verteilungsberechnungen für die Verteilung der sonderpädagogischen Ressourcen für das Schuljahr 2022/23 vorzulegen. Diese sollen die Effekte einer anderen möglichen Verteilung deutlich machen. Die Schulleiter*innen sollen die Möglichkeit erhalten Vorschläge zur Verteilung zu machen und vom Amt eine Berechnung ihrer Vorschläge auf der Grundlage der aktuellen SPEDAT-Datei zu erhalten.*
3. *Der GPRLL bittet um Vorlage folgenden Modells auf gleicher Grundlage:*
 - *Die Verteilung der Mittel soll nach dem Schlüssel 60% zu 40% erfolgen, wobei aus den 60% alle Sockelzuweisungen für Schulen (schulbezogenen Zuweisung) zu nehmen sind.*
 - *Der systemische Faktor (hinterlegt durch die Schülerzahlen) soll immer mit 100 % gerechnet werden (nicht so wie in ISB A teilweise mit 130%).*
 - *Der Ausgleich für hohe VM-Zahlen an Grundschulen wird über die Nachsteuerung aus den 40% so vorgenommen, dass besonders integrierende Systeme einen Ausgleich erhalten. Dies soll im Model erst mal wegen des Aufwandes nicht berechnet werden,*

sondern erst dann, wenn das Modell zur weiteren Bearbeitung angenommen ist.

Ziel ist die Entlastung der Innenstadtgrundschulen sowie der Gesamtschulen.

- Bevor die Ressource in die Verteilung nach dem Schlüssel 60/40 geht sind die Projektemittel (früher aus den 10%), die Mittel für die ISB-Verwaltung (Moderatoren etc.), das Sonderpädagogische Team im staatlichen Schulamt und neu: Koordinationsstunden für die Regelschulen für die Klasse 1 (Übergang Kita Grundschule) und Klasse 4/5.

Ziel ist dass auch Regelschullehrkräfte Zeit für die Umsetzung der Inklusion haben.

*- Die IB-Kinder die mit 4,9 Stunden Ressource unterstützt werden sollen nicht nur die gE und Sehen sein, sondern auch kmE Schüler*innen gelten. Diese ist bei den Berechnungen im Model zu berücksichtigen.*

Der Vorschläge wurde kaum aufgegriffen. Diese Mail ist - auch wenn Sie im Februar 2022 geschrieben wurde - nach wie vor aktuell. Leider!

Verteilung im Gießkannenprinzip durch die ISBs/ Staatlichen Schulämter

In § 8 (2) VOiSB wird davon ausgegangen, dass ein gemeinsames schulübergreifendes Vertretungskonzept vorliegt. Dem ist aber nicht so. In vielen Schulen hängt es genau an dieser Frage. Dazu trägt sicher der allgemeine Mangel an Förderschullehrkräften bei, aber auch das starre Konzept der Beratungs- und Förderzentren (BFZ). Die BFZ sind diejenigen Stellen, die das Personal den Regelschulen zuweist. So wie die Inklusion konzipiert ist, sind die Lehrkräfte nicht an den Regelschulen, in denen sie arbeiten, sondern als Förderschulkollegen an ihrer Stammschule dem BFZ verortet. Fällt also eine Förderschulkollegin in einer Regelschule aus, entsteht der Vertretungsfall nicht an der Regelschule, sondern am BFZ. Dieses kann zwar für die Förderschulkollegin eine Ersatzkraft versuchen zu gewinnen, scheitert aber in der Regel daran, dass für einen kurzfristigen Einsatz von wenigen Vertretungswochen sich niemand - insbesondere niemand qualifiziertes - finden lässt. Wenn überhaupt vertreten wird, dann

von Kolleg*innen, die als Förderschulkolleg*innen vom BFZ an anderen Regelschule eingesetzt sind. Dies reißt wiederum dort eine Lücke.

Eine Vertretungskette wie in einer großen Schule kann vom BFZ nicht hinreichend flexibel organisiert werden. In einer Schule könnten schnell Aufgabenpakete neu geschnitten werden, so dass eine in einer großen Schule in der Regel dauernotwendige „Vertretungskraft“ zwar nicht mit den Aufgaben der Förderschullehrkraft beauftragt werden könnte, aber eine andere in der Inklusion erfahrenden Lehrkraft intern entlasten könnte. Sicher keine gute Lösung, aber eine bessere als ohne jede Kompensation dazustehen oder in einer anderen Regelschule für Mangel zu sorgen.

Dass sich die Regelschulen selbst um Kompensation bemühen, lässt das System aber nicht zu. Eine Vertretung für eine ausgefallene Lehrkraft kann nur an der Schule vorgenommen werden, an der die Lehrkraft fest etatisiert (Stammschule) oder abgeordnet ist. Da aber beides nicht der Fall ist, sondern die Kolleg*innen zugewiesen werden, können die Regelschulen sich nicht selbst um eine Alternative kümmern. Auf der Strecke bleibt mal wieder die Inklusion und das Kind.

Wir wollen nicht mehr labeln

*Bei der Verteilung der Ressourcen wird in Hessen zudem die Idee verfolgt, die sonderpädagogischen Ressourcen vor allem präventiv einzusetzen, statt für einzelne Kinder einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung aufwendig feststellen zu lassen. Dieses Vorgehen beruht auf der Einschätzung, dass jede formale Feststellung eines abweichenden Umgangs mit Schüler*innen einschneidende Auswirkungen und Folgen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien hat und Bildungsverläufe verändert.*

(aus: Brief der Landtagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen an die Personalversammlung der IGS Nordend (Frankfurt/Main) vom 09.08.2022)

Hört sich super an. Ist es aber nicht. Die GEW Wiesbaden-Rheingau setzt sich dafür ein, Kinder mit besonderen Bedarfen auch besonders zu fördern. Nicht, weil wir einer Stigmatisierung das Wort reden, sondern weil wir einen realistischen Blick auf die Ressource haben. Wäre wir in anderen Welt, würden wir gänzlich auf die Etikettierung verzichten. Doch das ist bedauerlicherweise nicht so.

Die Begründungen die DIE GRÜNEN hier anwenden, ist zu 100% identisch mit der des Staatlichen Schulamts. Paraphrasiert führen diese aus, *man wolle die Schüler*

nicht labeln, keiner solle mit einem Stempel versehen werden etc. pp. Denn dieses wohlklingende, *man wolle nicht labeln, nicht etikettieren, keine starren Korrelationen schaffen* führt in der Realität zu massiven Ungleichgewichten, da sich eben nicht an den konkreten Bedarfen orientieren zu müssen sind.

Wird mal rein mathematisch auf die Effekte der vom Staatlichen Schulamt weitestgehend im theoretischen aufgeladenen Gießkannenprinzip verteilten Ressource geschaut, bedeutet dies folgendes: An einer Schule im gut gelegenen Wiesbadener Viertel befinden sich beispielsweise nur 5 Schüler*innen im inklusiven Unterricht. Diese IB-Kinder bilden 2% von der gesamten Schüler*innenzahl ab. Diesen Schüler*innen stehen 342 Minuten pro Woche Förderung zur Verfügung. An einer anderen Wiesbadener Schule sind dagegen 44 Schüler*innen. Diese Anzahl bildet 20% der gesamten Schülerzahl ab. Für jede*n dieser Schüler*in stehen nur 27 Minuten pro Woche zur Verfügung. Vergleichbare Phänomene finden sich auch im Rheingau und im Untertaunus, auch wenn die Ausschläge nicht so massiv sind.

Es sind die immer **gleichen Schulen**, in den immer gleichen Stadtteilen, die besonders viele IB-Kinder haben. Gleiches gilt für die **Schulformen**. Alle Kinder mit besonderen Bedarfen werden vom Schulamt jedes Jahr aufs Neue in die Gesamtschulen, wenige den H/R-Schulen, zugewiesen. In Gymnasien findet die Inklusion faktisch nicht statt. Diesen Unwuchten mit 30% von Wenig entgegenwirken zu wollen, geht selbst bei bester Anstrengung nicht.

Was sich in der Wortwahl der GRÜNEN so vielversprechend anhört: *„Der Fokus des inklusiven Unterrichts wendet sich weg von der Anzahl statisch festgelegter und für mindestens ein Jahr lang fest an ein*e Schüler*in gebundene Förderschullehrkraftstunden hin zu einer zusätzlichen personellen Ausstattung einer Schule oder einer Klasse (systemische Zuweisung), ganz im Sinne multiprofessionellen Arbeitens und eines gemeinsamen Unterrichtens“.* Dies bedeutet faktisch, dass diejenige Schule, die in privilegierten Stadtteilen liegen, privilegiert gefördert werden. Ein vielleicht gar nicht mal unbeabsichtigter Effekt.

Es bedeutet zudem Förderung zu verschleiern. Hat ein Elternteil einen festgestellten Anspruch auf eine bestimmte Stundenzahl an Förderung des Kindes, kann diese durchgesetzt werden. Weiß ein Elternteil unter der wortgewaltigen und schngefrbten Verteilungsrhetorik nicht, was es bekommt, kann es dies nicht durchsetzen.

Die Verlierer dieser Struktur sind insbesondere die Kinder, die schon häufig verloren haben, obwohl sie doch nur von ihrem Recht, inklusiv beschult zu werden, Gebrauch machen wollten.

Ressourcen-Etiketierung-Dilemma

Und der Erfahrung nach steigt durch eine strikte Kopplung der sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung an die Schüler*innen mit festgestelltem Förderbedarf auch stetig die Quote der Schüler*innen mit festgestelltem Förderbedarf. Hessen verzichtet also bewusst auf eine starre Korrelation zwischen Ressourcenzuweisung sowie der Anzahl von Schüler*innen mit einem festgestellten Anspruch oder einer ähnlichen Bezugsgröße.

(aus: Brief der Landtagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen an die Personalversammlung der IGS Nordend vom 09.08.2022)

Das Zitierte einmal ausgeführt sorgt in der Regel in der Gesprächsrunde für heftiges Nicken. Wer will denn, nur um Ressource zu erhalten, Förderbedarf feststellen? Das scheint illegitim, wird so aber gar nicht betrieben. Bedarfe benötigen Ressourcen. Ob und inwieweit Bedarf zu illegitimen Treiben werden, liegt nicht am Bedarf, sondern daran, ob dieser legitim festgestellt wurde.

Wenn für ein Kind der IB-Status festgestellt wird, dann hat es aus der Sicht der GEW Wiesbaden-Rheingau auch einen Anspruch auf die für ein IB-Kind festgelegte Förderung. Die Scharnierstelle ist also die Frage, ob das Kind diesen Status zuerkannt bekommt. Und die Feststellung ist gar nicht mal einfach, weil im Grund genommen jede*r weiß, dass mit der Feststellung des Status der Bedarf reklamiert werden könnte.

Hier will die Landesregierung und mit ihr im Boot DIE GRÜNEN die Verbindung zwischen festgestelltem Bedarf und Ressource so weit wie möglich kapfen. Bedienen tut man sich nicht der diesem Text

vorangestellten Argumentationsmuster, sondern auch anderer Instrumente. Beispielsweise dasjenige der systemischen Zuweisung, die sich nur nach der Anzahl der Schüler*innen einer Schule richtet und dann als (Argumentations-)Ressource für alle fehlenden Ressourcen im einzelnen Fall genutzt wird. Oder dadurch, dass sonderpädagogischer Förderbedarf für die inklusive Beschulung immer weniger festgestellt wird. Oder eben dadurch, dass der konkrete Stundenbedarf und der konkrete Zeiteinsatz am Kind auf die Regelschule und die Förderschullehrkraft abgewälzt wird. Diese (Regelschulleitungen, Regelschullehrkräfte und Förderschullehrkräfte) stehen dann in komplexen Aushandlungsprozessen: Zu wenig Zeit für zu viel Kinder, die eine Unterstützung für die inklusive Beschulung benötigen.

Ganz zum Schluss wird der konkrete Bedarf eines konkreten Kindes nicht mehr festgestellt werden. Getreu der gut erzählbaren Geschichte, dass doch irgendwie alle Kinder einer Lehrgruppe Achtsamkeit genießen müssen, wird es am Ende auf eine weitgehend rein systemische Zuweisung hinauslaufen. Dann kann keiner mehr gegen irgendjemanden Ansprüche formulieren, nur, weil er*sie glaubt, sein*ihr Kind würde es besonders benötigen. Da sich darüber wiederum keiner der Lehrkräfte beschweren kann, die die unterschiedliche Last in den Schulen zu tragen haben, werden die Verteilungen der Mittel formal auf die Schulleiter*innen in den ISBs übertragen. Diese wiederum kommen mit der Nachricht in die Schule, dass mehr Ressource einfach nicht da war. Mangel eben!



Vorbeugende Maßnahmen - das neue Zauberwort für Sparmaßnahmen

Über die vorbeugenden Maßnahmen sollen Schüler innen ohne gesondertes Feststellungsverfahren durch Förderschullehrkräfte Unterstützung, Beratung und Förderung an den allgemeinen Schulen in vorbeugenden, sonderpädagogischen Maßnahmen erhalten.*

(aus: Brief der Landtagsfraktion Bündnis90/Die Grünen an die Personalversammlung der IGS Nordend (Frankfurt/Main) vom 09.08.2022)

Was die GÜNEN so alles meinen. VM, das neue Zauberwort. Hier sollen Schüler* innen ohne gesondertes Feststellungsverfahren durch Förderschullehrkräfte Unterstützung, Beratung und Förderung erhalten und dies aus dem gleichen Topf wie die IB-Kinder. Kein Elternteil, keine Regelschullehrkraft, letztendlich noch nicht einmal die Förderschullehrkraft ?????? wieweit Ressource für ein VM-Kind eingesetzt werden darf und kann.

Die Erfahrung sagt das Folgende: Jedes VM-Kind hat einen anderen Bedarf und ob dem gerecht werden kann, ergibt sich aus der Zuweisung. Ist diese zu knapp, fällt die Förderung weitgehend flach oder wird bei der Regelschullehrkraft als Anspruch auf Förderung verortet. Manche Schulen richten Wartelisten für den VM-Status ein, da sie erkennen, dass beim besten Willen keine Ressource der Förderschulkraft beim Kind mehr ankommt.

Auch taugt VM als Maßnahmenart dazu, diese dem IB vorzuschalten. Das heißt: erst die Regelschullehrkraft, dann – bei Glück und Ressource – die Förderschullehrkraft, dann der VM-Status und dann, dann, dann der ggf. notwendige IB Status. Diese lange Kette hat den großen Vorteil, dass in der Regel kein Kind vor dem Ende der zweiten Klasse so weit ist. Damit hat M/mensch schon mal was gespart, weil eines ist sicher: die Anzahl der VM-Kinder ist so groß, dass die durchschnittlich für sie aufgewendete Ressource noch unter dem Durchschnitt der IB-Kinder liegt.

Schauen wir auf die Tendenz. In den Hessischen Grundschulen finden sich 18609 Kinder mit dem Anspruch auf VM, IB-Kinder finden sich in der Summe vom 3666.

Der Anteil der IB Kinder an der Gesamtsumme der zu fördernden Kinder beträgt im Durchschnitt 16,46%. Im Schulamtsbezirk Rheingau-Taunus/Wiesbaden (RTWI) liegt dieser bei 23,32%. Nun ist spannend zu betrachten, wieviel bei den VM-Kinder in RTWI im Schnitt so bleibt. Es sind im Mittel 1,5 Stunden und liegt damit deutlich unter dem, was für IB-Kinder im Mittel bleibt. Dies liegt bei 1,9, wenn die GE-IB-Kinder einbezogen werden. ?????

Dieser durchschnittliche Wert für VM sagt nichts über die konkrete Verteilung. An bestimmten Schulen im Schulamtsbezirk stehen für ein VM-Kinder 3,06 Stunden Ressource zur Verfügung, in einer anderen Schule in nicht so privilegierten Umfeld gerademal 0,42 Minuten erhalten. Es gibt leider einen Zusammenhang zwischen einer notwendigen Förderung von Kindern und ihrer Herkunft und dem, was sie aus dem Elternhaus mitbringen.

Kaschiert wird damit der Umstand, dass es am Ende nicht mehr, sondern immer weniger Ressource gibt. Vollmundig wird von Bündnis90/Die Grünen (siehe Brief von oben) erklärt: „Die zur Verfügung stehenden Personalressourcen wurden vom Land in den vergangenen Jahren kontinuierlich weiter aufgebaut und verstärkt — (...) Über 2.736 Förderschullehrkräfte werden davon inzwischen im inklusiven Unterricht an allgemeinbildenden Schulen eingesetzt - knapp ein Drittel mehr als an Förderschulen. Ob letztere Tendenz so bleibt wird sich zeigen. Interessanter und nachprüfbar ist eine andere Größe. Die Summe aller Maßnahmen, unabhängig von VM oder IB, unabhängig von der Schulform (vgl. beigefügte Tabelle) beläuft sich auf 36.323 Schüler*innen. Dieser steht die oben genannte Anzahl an Kolleg*innen gegenüber.

Rein rechnerisch kann ein*e Förderschulkolleg*in in Hessen sich 1,9 Stunden einem Kind widmen. Kein Wunder, dass bei dieser Personalversorgung auf die verbindliche Festlegung von Standards, die rechtlich einklagbar sind, mit vielen Worthülsen verkleistert.

Der Bezug zur Verteilung von Ressource ist weder die Anzahl der VM, noch die Anzahl der IB-Kinder. Es ist die Anzahl der Schüler*innen, die auf eine Schule gehen. Und wie viele Bedarfe finden sich wohl in den Einzugsbereichen guter Schulen?

Wichtig bleibt, VM-Schüler*innen sind ohne festgestellten Bedarf damit Verteilmasse für eine eher willkürlich festgelegte Förderung. Und ob ein Kind in der Grundschule den Status eines VM-Kindes überhaupt erreicht, wird letztendlich an der zugewiesenen Ressource für diese Schule liegen.

Jedes Jahr wenig im Gepäck – jedes Jahr unter den Vorgaben der VOSB

*Gleichwohl muss sich der unterschiedliche Grad der Verantwortungsübernahme einzelner Schulen im Bereich der inklusiven Beschulung natürlich auch in gewissem Maß in einer zusätzlichen Ressourcenzuweisung niederschlagen, weshalb es Kriterien gibt, die bei der Verteilung der förderpädagogischen Ressource innerhalb der iSB auf die Schulen berücksichtigt werden sollen. So ist, wie Sie richtig schreiben, nach § 13 Abs. 2 VOSB vorgesehen, dass Schulen rechnerisch für jeweils sieben Schüler*innen mit entsprechendem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung zusätzliche Förderschullehrkräftestunden im Umfang von einer Stelle erhalten sollen. Hinzu kommen nach § 13 Abs. 3 VOSB für ein*e Schüler*in im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bis zu sieben Wochenstunden, sofern die Schulaufsichtsbehörde eine ergänzende personelle Zuweisung beschließt.*

(aus: Brief der Landtagsfraktion Bündnis90/Die Grünen an die Personalversammlung der IGS Nordend (Frankfurt/Main) vom 09.08.2022)

Jedes Jahr für Jahr aufs Neue gehen Förderschulkolleg*innen aus den jeweiligen Beratungs- und Förderzentren an die Regelschulen. Dies immer mit zu wenig Ressource für die inklusive Beschulung im Gepäck.

Ein direkter Vergleich zwischen den Schuljahren 21/22 und dem Schuljahr 22/23 ermöglicht interessante Einblicke. Wurden in 21/22 noch 2,3 Stunden pro inklusiv zu beschulendem Kind aufgewandt, waren es im aktuellen Schuljahr nur noch 1,7 Stunden pro IB-Kind. Ein Abschmelzen von immerhin 0,5 Stunden im Durchschnitt.

Die Verteilung der Mittel ist durchaus schwankend. Während im Einzugsgebiet der Albert-Schweitzer-Schule

im Schuljahr 21/22 2,3 Stunden im Schnitt zur Verfügung standen, waren es in 22/23 nur noch 1,6 Stunden. Im ländlichen Bereich sieht es besser aus: Im Einzugsgebiet der Beratungs- und Förderzentren Janusz-Korczak-Schule, Leopold-Bausinger-Schule und der Erich-Kästner-Schule standen in 21/22 1,83 Stunden und in 22/23 2,39 Stunden zur Verfügung. Insgesamt allerdings ist die Ressource rückläufig wie die durchschnittlichen Betrachtung aufzeigt.

Interessant ist die differenzierte Betrachtung dennoch. Der Bezug des Staatlichen Schulamts für seine Stundenverteilung ist im Wesentlichen die Anzahl der Schüler*innen im Zuständigkeitsbereichs der ISB/BFZs. Das hört sich erst einmal gut an, da zählbar und scheinbar objektiv. Allerdings zählt das Staatliche Schulamt nicht alle Schüler*innen sondern schließt beispielsweise Gymnasialschüler*innen aus. Das ist nicht immer stimmig und führt zu Verzerrungen, insbesondere wenn auch die Gymnasien aus der Zuweisung der sonderpädagogischen Förderung – wenn auch nur bescheiden, aber dennoch – bedient werden.

Aus der Betrachtung genommen sind die IB-Kinder mit besonderem Förderbedarf. Diese erhalten von Schulamt 4,9 Stunden. Zuzüglich der durchschnittlichen Förderung von 1,7 Stunden entfallen auf die Kinder u.a. mit dem Förderschwerpunkt GE (geistige Entwicklung) 6,5 Stunden.

Diese rechnerische Zuweisung pro Kind ist weit von dem in den Verordnungen vorgesehenen rechnerischen Schnitt entfernt. GE-Kinder sollen beispielsweise gemäß § 13 VOSB Abs. 3 bis zu sieben Wochenstunden erhalten. Gemäß der gleichen Norm, Abs. 2 sollen alle andere IB-Kinder rechnerisch pro Kind 3,9 Stunden erhalten.

Zusammengefasst:

- anstelle von 3,9 pro Kind nur 1,7
- anstelle rechnerisch bis zu 7 Wochenstunden pro GE-Kind nur 6,5.

Insgesamt weniger Ressource und ein Abbau der durchschnittlichen Förderung von 2,3 Stunden auf 1,7 Stunden.

Verwalte dich selbst!

Am 1. Januar trat die vierte und letzte Stufe des Bundesteilhabegesetzes in Kraft. Was bedeutet das für die Betroffenen?

Vor sechs Jahren brachte die Große Koalition aus CDU und SPD das Bundesteilhabegesetz (BTHG) auf den Weg. Damit war das Versprechen verbunden, Menschen, die behindert werden, mehr Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen. Zu diesem Zweck ist das staatliche Fürsorgesystem neu strukturiert worden. Verbesserte Teilhabe soll vor allem durch finanzielle Mittel erreicht werden, die die Betroffenen selbst verwalten können.

Seit Beginn des neuen Jahres ist auch die letzte von vier Stufen des Gesetzespakets wirksam. Auf den ersten Blick scheint dies ein simpler Verwaltungsakt zu sein. Auf Grund einer Studie aus den Jahren 2017/18 ist eine Neudefinition des »leistungsberechtigten Personenkreises« vorgenommen worden. Um die Leistungsberechtigung quantifizierbar zu machen, wird sie anhand des Grades der Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Lebensbereichen wie Freizeit, Erwerbstätigkeit oder Bildung gemessen. Abhängig von der Festsetzung des Schwellenwerts würde das bedeuten, dass einige Menschen ihre Ansprüche verlieren. Die Folgen für die Betroffenen sind noch nicht absehbar. Konkret bedeutet das aber, dass nur Unterstützung gewährt wird, wenn eine Person auch »behindert genug« ist. Diese Neufassung könnte das letzte Glied in der Kette von Sparmaßnahmen sein, die mit dem BTHG umgesetzt wurden.

Mit der Einführung des BTHG zum 30.12. 2016 hat eine umfassende Anpassung der Sozialgesetzbücher (SGB) IX und XII stattgefunden. Gegenstand des SGB IX sind »Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen«. Im SGB XII findet sich die Gesetzgebung zur »Sozialhilfe«, unter die der Bereich »Bildung und Teilhabe« fällt. Besonders relevant ist die Einführung eines neuen Behinderungsbegriffs im ersten Teil des SGB IX. Behinderung wird nicht mehr als Defizit einer Person begriffen, sondern im Zusammenhang mit Kontextfaktoren verstanden. Weitere Kernpunkte des BTHG sind die Einführung des »persönlichen Budgets« und des »Budgets für Arbeit«. Das erste soll eine selbstbestimmtere Alltagsgestaltung ermöglichen, das zweite hat zum Ziel, Menschen in reguläre Beschäftigungsverhältnisse zu bringen.

Als Kernanliegen des BTHG wurde die Verbesserung der Teilhabe von behinderten Menschen propagiert. Zum einen geht es um eine erweiterte Selbstbestimmung, die allerdings mit einer zunehmenden

Vereinzelung einhergeht. Zwar erhalten die Betroffenen mehr individuelle Gestaltungsfreiheit, was die nötigen Mittel zur Teilhabe angeht. Doch zugleich wird die gesamtgesellschaftliche Verantwortung, Teilhabe zu ermöglichen, auf das Individuum übertragen. Das blendet die gesellschaftlichen Verhältnisse, die Exklusion zur Folge haben, aus.

Zum anderen sollen Benachteiligungen, die sich aus individuellen Merkmalsabweichungen von einer gesetzten Norm ergeben, durch rechtliche Gleichstellung aufgehoben werden. Hintergrund ist die Annahme, dass sich durch die rechtliche Gleichsetzung auch gleiche Möglichkeiten ergeben und dass es in der Verantwortung des Einzelnen liegt, sie zu nutzen. Die gleiche Argumentation findet sich in verschiedenen Bereichen der deutschen Sozialpolitik, etwa der wirklichkeitswidrigen Behauptung von Chancengleichheit im Bildungs- und Sozialsektor. Hier wie da setzt diese Vorstellung die völlige Ignoranz materieller und immaterieller Aspekte voraus, die die Position einer Person innerhalb der Gesellschaft mitbestimmen. Einen Menschen mit Rechten auszustatten, bleibt wirkungslos, wenn die Möglichkeit fehlt, die Rechte auch wahrzunehmen. Eine gesetzliche Grundlage allein hilft nicht dabei, etwa eine barrierearme Wohnung zu finden. Das Problem besteht nicht darin, dass geeignete Wohnungen den Betroffenen vorenthalten werden - sie sind schlicht nicht vorhanden. Ähnlich wie beim barrierearmen Wohnraum verhält es sich mit der Gestaltung einer barrierearmen Umwelt. Laut Bundesteilhabebereich von 2021 waren nur 53 Prozent der Bahnsteige mit einem taktilen Leitsystem ausgestattet. Für Menschen, die darauf angewiesen sind, ist also nur jeder zweite Bahnsteig in Deutschland zugänglich. Um diese Unstimmigkeiten zwischen Anspruch, Bedarf und tatsächlich bestehenden Ressourcen zu überwinden, bedarf es tiefgehender Umwälzungen.

**„Kosteneinsparungen und die Verwertbarkeit von Arbeitsleistung stehen im Vordergrund“:
Bundesteilhabegesetz in der Praxis**

Konkret zeigen sich die Probleme des BTHG an den eingangs erwähnten Budgets. Wird beispielsweise eine Fachkraft benötigt, die den Betroffenen im Alltag assistiert, zwingt das BTHG behinderte Menschen in eine Doppelrolle. Einerseits müssen sie als Bittsteller/innen und Leistungsempfänger/innen bei den zuständigen Behörden und Trägern eine Hilfe beantragen. Andererseits sollen sie gleichsam als Kleinunternehmer/innen die Assistenz lohnabhängig beschäftigen. Der damit einhergehende Arbeitsaufwand, das Schreiben von

SEIT JAHREN GIBT'S
ÜBERALL BARRIEREFREIES
BAUEN. WAS WILLST DU
DENN NOCH ??

BARRIEREFREIES
DENKEN.



Schichtplänen, die Verwaltung von Krankheitsfällen, Überstunden et cetera liegen damit bei ihnen. Selbstbestimmung übersetzt sich hier in »unternehmerische Freiheit«.

Die erweiterte Selbstbestimmung ist eine zentrale Forderung von Betroffenen; über persönliche Unterstützung im Alltag selber entscheiden zu können, ist durchaus ein Zugewinn. Doch auch im BTHG gilt das Primat der Verhältnismäßigkeit der entstehenden Kosten für die benötigten Leistungen. Bei der Wahl des Wohnorts und der Wohnform spielt die Kostenabwägung eine zentrale Rolle. So heißt es in Paragraph 13, Absatz 1, des SGB XII, dass die Wahlfreiheit einer Person im Bezug auf ihren Wohnort eingeschränkt werden kann, wenn eine »geeignete stationäre Einrichtung zumutbar und eine ambulante Leistung mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden ist«. Welche Rahmenbedingungen »zumutbar« sind, liegt im Ermessen der zuständigen Träger. Die Betroffenen werden im Zweifel nicht gefragt. Aber ist es generell zumutbar, dass der Wohnort und damit das soziale Umfeld einfach zugewiesen werden? Von Teilhabe und Selbstbestimmung kann dann keine Rede mehr sein. Entscheidend sind die Kosten. Exklusion ist eben billiger.

In der letzten Konsequenz bedeutet dies eine Bevorzugung stationärer Unterbringung vor ambulanter

Unterstützung. Das Argument, es sei doch im Sinne der Betroffenen, wenn Wohnen, Arbeit und Freizeit aus einer Hand organisiert werden, wird trotz des Versprechens auf Teilhabe weiterhin ausgespielt. Das Resultat ist gesellschaftlicher Ausschluss statt Teilhabe. Bei der Versorgung mit technischen Hilfsmitteln sieht die Sache nicht anders aus. Es gilt das Gebot der Minimalleistungen. Behinderte Menschen sollen mit dem Nötigsten ausgestattet werden, um dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen. Persönliche Entfaltung im Beruf und Weiterbildung werden dabei nicht berücksichtigt. Am Ende entscheiden die Behörden und Träger darüber, welche Unterstützung finanziert wird. Den Ausschlag, wie viele und welche Möglichkeiten der Teilhabe den Betroffenen zustehen, geben also letztlich ökonomische Erwägungen. Entsprechend wird weiterhin darauf verzichtet, die Privatwirtschaft politisch zur Schaffung barrierearmer Wohn- und Infrastruktur zu verpflichten. Die Politik ignoriert, dass für wirkliche Verbesserungen der Lebensbedingungen an den gesellschaftlichen Strukturen selbst gerüttelt werden muss.

Auf dem Arbeitsmarkt bewegt sich gleichfalls wenig. Das »Budget für Arbeit« ist hauptsächlich ein finanzieller Anreiz für Arbeitgeber/innen, behinderte Menschen anzustellen. Das Problem der staatlichen

Förderung bestimmter Bevölkerungsgruppen auf dem Arbeits- oder dem Wohnungsmarkt ist bekannt: Am Ende fließen öffentliche Gelder in private Taschen, und an der prekären Lage der Betroffenen ändert sich nichts. Zwar ist eine Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt einer Anstellung in einer sogenannten Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) definitiv vorzuziehen. Doch die Zahlen des dritten Teilhabeberichts der Bundesregierung, 2021 veröffentlicht, zeigen, dass sich an der Situation der Betroffenen kaum etwas verändert hat. So gaben 33 Prozent der behinderten Menschen an, es sei für sie »praktisch unmöglich, eine geeignete Stelle zu finden«. Es verwundert daher nicht, dass nur 44 Prozent der behinderten Menschen in der Lage sind, ihren Lebensunterhalt aus eigenem Erwerbseinkommen zu bestreiten.

Besonders skandalöse Folgen haben die Umstrukturierungen durch das BTHG im Bezug auf das Kantinenessen in Werkstätten für behinderte Menschen, wie etwa die Bundesvereinigung Lebenshilfe offen einräumt. Die Beschäftigten müssen ihr Essen nämlich aus eigener Tasche bezahlen, wenn sie zusätzlich zum mageren Entgelt Grundsicherung beziehen. So werden monatlich 70 Euro für das Mittagessen fällig bei einem Entgeltgrundbetrag von 126 Euro im Monat.

Interessen- und Sozialverbände hatten von Beginn an gewarnt, dass das BTHG die Situation behinderter Menschen weiter prekarisieren würde. So urteilte Ulrich Schneider, Hauptgeschäftsführer des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbands, bereits 2016: »Kosteneinsparungen und die Verwertbarkeit von Arbeitsleistung stehen im Vordergrund, nicht aber die Selbstbestimmung und Bürgerrechte von Menschen mit Behinderung.«

In einzelnen Bereichen mag das BTHG die Position behinderter Menschen verbessert haben. Denn die persönlichen Wünsche und Bedürfnisse der Betroffenen werden stärker in die Planung und Umsetzung von Unterstützungsmaßnahmen einbezogen. Es stellt sich aber die Frage, welches Ziel mit den Reformen eher umgesetzt wurde: die Verschlinkung des Sozialstaats oder eine inklusivere Gesellschaft? Eines ist sicher: Echte Inklusion von behinderten Menschen kann nur erreicht werden, wenn ökonomische Abwägungen und Marktmechanismen in der Sozialpolitik keine Rolle mehr spielen.

Line Lichte und Till Schäfer
Erstabdruck in konkret 2/23

Chancengleichheit? Inklusion?

Seit 27 Jahren steht der Cartoon mit den verschiedenen Tieren, die alle auf den Baum klettern sollen, für den Begriff „Chancengleichheit“. Und so wenig der Elefant mittlerweile den Gipfel erklommen hat, so wenig besucht das ehemals sprichwörtliche katholische Arbeitermädchen vom Lande das Gymnasium. Jedenfalls nicht im Landkreis Emmendingen. Zu wenig hat sich im letzten Vierteljahrhundert geändert, zu viel hat sich verändert. Zu sehr bestimmt weiterhin das Herkunftsmilieu die Berufs- und Lebenschancen der Kinder, und zu den alten Ungleichheiten sind neue hinzugekommen. (...) Wie sich die Bilder gleichen. Hans Traxler hat seinen Klassiker mit den Tieren für E&W neu gezeichnet. Und ist für diejenigen, die sich bisher nur an der hübschen Idee freuten, dass da ein Elefant und ein Fisch das Klettern lernen sollten, ein bisschen deutlicher geworden.

Aus: Erziehung und Wissenschaft 2/2001, S. 1-3.



In der Werkstatt lebenslang ausgebeutet

Die UN Behindertenrechtskonvention ist seit 2009 auch in Deutschland in Kraft. Beachtet wird sie hierzulande vor allem im Zusammenhang mit Bildung und Arbeit fast gar nicht.

So verlassen über 70 Prozent der Schüler*innen die Förderschule ohne berufsqualifizierenden Abschluss und haben keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Die schulische Aufteilung schränkt die Teilhabechancen von Menschen mit Behinderung in unserer Gesellschaft lebenslang ein. Jedes Jahr "landet" eine sechsstellige Zahl junger Menschen in den Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Wer einmal drin ist, kommt nie wieder heraus und wird sein Leben lang als billige Arbeitskraft ausgebeutet.

Der gerade eingeführte Mindestlohn von 12 Euro gilt für alle? Schön wäre das, doch in Werkstätten liegt der durchschnittliche Stundenlohn nach wie vor bei lächerlichen 1,46 €. Damit schliesst sich dann der Kreis der Exklusion. Denn mit so einem Hungerlohn ist keinerlei gesellschaftliche Teilhabe möglich.

Deutschland wird regelmäßig von der UN gerügt, weil es die 2009 in Kraft getretene Behindertenrechtskonvention nicht umsetzt. 312.000 Beschäftigte arbeiten in sogenannten Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM). Für diese Personengruppe ist der Übergang zum allgemeinen Arbeitsmarkt nahezu unmöglich. Es ist ein in sich geschlossenes System, die Übergänge von den Werkstätten in den weiteren Arbeitsmarkt liegen seit Jahrzehnten konstant unter einem Prozent. Wer in eine Werkstatt geht, kommt da nie wieder raus. Dadurch sind die Beschäftigten ihr Leben lang auf Grundsicherung angewiesen, denn die Werkstätten zahlen nur ein Taschengeld für ihre Arbeit.

Die UN-Behindertenrechtskonvention schreibt vor: Jeder Mensch hat das Recht seinen Arbeitsplatz frei zu wählen und muss mit dem Lohn für seine Arbeit seinen Lebensunterhalt bestreiten können.

Wir fordern den Ausbau des allgemeinbildenden Schulsystems für die inklusive Bildung auch mit Blick auf den immer größeren Fachkräftemangel. Es ist unverantwortlich, unmenschlich und ein wirtschaftliches Vollversagen, wenn wir Jahr für Jahr durchschnittlich 300.000 junge Menschen ohne Schulabschluss in das Erwachsenenleben schicken.

Wir sagen auch: Der Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt ist enorm wichtig, denn in unserer Gesellschaft bedeutet Arbeit auch Teilhabe. Wir fordern nicht, dass alle Werkstätten sofort zumachen sollen. Langfristig aber müssen sie schliessen, weil Werkstätten nicht

inklusiv sind und ihren Bildungsauftrag praktisch nicht wahrnehmen.

Dabei kann Inklusion auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt mit entsprechender Beratung und Unterstützung funktionieren. Wir fordern, die längst entwickelten Unterstützungssysteme wie unterstützte Beschäftigung, das Budget für Arbeit oder die Arbeitssassistentz für alle Menschen mit Behinderung nutzbar zu machen.

aus dem „Newsletter von DEMOKRATIE IN BEWEGUNG, Oktober 2022

Lernen für das Leben

Alles, was ich wirklich wissen muss drüber, wie man lebt, was man tut und wie man ist, habe ich im Kindergarten gelernt. Weisheit liegt nicht auf der Spitze des Universitätsbergs, sondern im Sandkasten des Kindergartens.

Das sind die Dinge, die ich gelernt habe:

- Teile alles.
- Sei fair.
- Schlage niemanden.
- Tu die Dinge dahin zurück, wo du sie gefunden hast!
- Räume Deine Unordnung selbst auf.
- Nimm nichts, was Dir nicht gehört.
- Entschuldige Dich, wenn Du jemandem weh getan hast.
- Wasch' Deine Hände vor dem Essen.
- Drück die Spülung.
- Warme Kekse und kalte Milch sind gut für Dich.
- Lebe ein ausgewogenes Leben: Lerne etwas und denke etwas und zeichne und male und singe und tanze und spiele und arbeite jeden Tag etwas.
- Mache jeden Nachmittag einen Mittagsschlaf.
- Wenn Du in die Welt hinausgehst, pass auf den Verkehr auf, haltet euch an den Händen und bleibt zusammen.
- Sei dir der Wunder bewusst. Erinnere Dich an das kleine Samenkorn im Blumentopf: Die Wurzeln gehen nach unten und die Pflanze nach oben, und keiner weiß wirklich wie oder warum das so ist, aber wir alle sind diesem Samenkorn ähnlich.
- Goldfische und Hamster und weiße Mäuse und sogar das kleine Samenkorn im Blumentopf - sie alle sterben. Auch wir sterben.

Und dann erinnere Dich an Deine Lesebücher und das erste Wort, dass Du gelernt hast - das größte Wort aller

Vom Schein und Sein deutscher Schulreformen

Die Klagen über den Zustand des deutschen Schulwesens sind vielfältig: Es mangelt an Geld und überzeugenden Bildungspolitikern, aber auch und besonders daran, dass die vielbeschworene Modernisierung und Effektivierung des Schulunterrichts seit Jahrzehnten kaum vorankommt.

Derzeit fehlen nicht nur zigtausende Lehr- und Förderkräfte, um die bestehenden Differenzierungs- und Förderbedarfe abdecken zu können. Zu beklagen sind u.a. auch gravierende Lese-, Schreib- und Rechenschwächen bei Viertklässlern, ernüchternde PISA-Ergebnisse, marode Schulgebäude, Schulhöfe und Sportstätten, miserable digitale Ausstattungen an vielen Schulen, lähmende Lehrerbelastungen, anhaltende Dominanz des lehrerzentrierten Unterrichts, dürftige Inklusionserfolge, anachronistische Arbeitsbedingungen für Lehrer/innen und Schulleiter/innen, kleinkarrierter Bildungsföderalismus, fatale Selektionsprozesse im gegliederten Schulwesen, Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Milieus etc.

Während für andere Brennpunkte (Aufrüstung, Bankenrettung, Corona, Energieversorgung etc.) in jüngster Zeit im Handumdrehen Hunderte von Milliarden Euro locker gemacht werden, darbt der Bildungsbereich in erschreckender Weise vor sich hin. Das belegt u.a. eine Studie der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), der zufolge der „Investitionsstau“ im Bildungsbereich im Jahr 2018 bei knapp 50 Milliarden Euro lag – Tendenz steigend. Das heißt: Notwendige Modernisierungsmaßnahmen unterbleiben, werden abgespeckt oder auf die lange Bank geschoben. Zwar fehlt es nicht an imposanten Reformplänen und immer neuen Programmen, Zielen, Richtlinien und Modellversuchen. Doch deren praxiswirksame Realisierung fällt meist dürftig aus. Vieles glüht kurz auf, verblasst und erlischt aber schon bald wieder. Dieser „Glühwürmchen-Effekt“ ist deshalb alarmierend, weil Deutschland als führende „High-Tech-Nation“ hochgradig darauf angewiesen ist, dass das Schulwesen nachhaltig modernisiert und effektiviert wird. Das gilt sowohl für die Mobilisierung der vorhandenen Begabungsreserven als auch für das Erreichen zukunftssichernder Schulabschlüsse, Schülerkompetenzen und Integrationserfolge.

Doch realiter gelingt das eher selten. Schuld daran ist u.a. ein höchst unzulängliches Innovationsmanagement von Bund und Ländern. Viele Reformprogramme werden zwar toll designt, bleiben für die Akteure in

den Schulen häufig aber viel zu abstrakt, aufwändig, unverbindlich, kurzatmig und alltagsfern. Zurück bleiben daher nur zu oft irritierte, frustrierte, überforderte oder in anderer Weise desillusionierte Lehrkräfte und Schulleitungen, deren Reformelan sich spätestens dann verliert, wenn die Machbarkeit und staatliche Unterstützung ausbleiben. Das gilt für die Umsetzung der diversen Curriculum-Reformen seit Ende der 1960er-Jahre genauso wie für die Implementierung neuer Lehr- und Lernmethoden, die Forcierung des digitalen Lernens, den Auf- und Ausbau integrativer bzw. inklusiver Schulen, die Umsetzung der neuen Bildungspläne und Bildungsstandards, den Umgang mit heterogenen Lerngruppen und schwierigen Schüler/innen, die Überwindung des Frontalunterrichts und des bestehenden Selektionsdrangs vieler Bildungsverantwortlicher oder das geforderte Engagement für mehr Schulautonomie, Entbürokratisierung, Lehrerkooperation und selbstverantwortliche Schulgestaltung.

Diese und andere Reformansätze sind mehr oder weniger schillernde „Glühwürmchen“ geblieben und haben in den letzten sechs Jahrzehnten nur selten jenes Stadium erreicht, in dem die betroffenen „Praktiker“ die angesagten Neuerungen so beherrschen, dass tragfähige, alltagstaugliche Handlungs-, Kooperations-, Planungs- und Entscheidungsroutrinen entstehen, die eine dauerhaft verlässliche Umsetzungsarbeit gewährleisten. Um den Aufbau dieser operativen Routinen hat sich die Reformpolitik in der Vergangenheit viel zu wenig gekümmert. Stattdessen richtete sie ihr Hauptaugenmerk auf das Ankündigen immer neuer Reformmaßnahmen, um damit die eigene politische Wachheit und Tatkraft zu demonstrieren. Ob diese Vorhaben dann auch umgesetzt wurden, war eine ganz andere Frage. Diese sprunghafte, sporadische und kurzzyklische Symbolpolitik ist nicht nur unverbindlich und wenig nachhaltig. Sie wirkt auf viele Reformakteure in den Schulen und Schulverwaltungen auch eher abschreckend.

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass nachhaltige Schul- und Unterrichtsreformen nicht nur mehr Geld, Personal und sonstiges modernes Equipment brauchen, sondern auch und vor allem ein griffigeres Innovationsmanagement von Bund, Ländern, Kommunen und Einzelschulen. Dazu gehört sowohl die Elementarisierung der nötigen Qualifizierungs- und Innovationschritte auf den verschiedensten Ebenen als auch das Sicherstellen der erforderlichen Ressourcen, Netzpläne, Fortbildungsangebote und Unterstützungsleistungen

von oben und außen, damit die anstehende Reformarbeit im besten Sinne des Wortes machbar und reizvoll wird und für die Umsetzungsverantwortlichen Hand und Fuß bekommt. Das impliziert nicht zuletzt das planvolle Qualifizieren und Bereitstellen erfahrener Innovationsexperten, die den zuständigen Reformakteuren in den Schulen, Lehrerbildungseinrichtungen und Schulbehörden mit Rat und Tat zur Seite stehen und bewährtes und entlastungsförderndes Know-how bereitstellen. Dieser Innovationsservice ist eine wichtige Voraussetzung für Reformenerfolge.

Doch nicht nur das. Erforderlich ist zudem eine zeitgemäße Priorisierung bestimmter Reformvorhaben für mindestens drei Jahre, damit sich die betroffenen Reformakteure nicht über Gebühr verzetteln. Weniger ist mehr! Dieser Grundsatz gilt auch für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Daher empfiehlt sich eine periodische Schwerpunktsetzung im einen oder anderen Reformfeld – angefangen z.B. beim konkreten Aufbau einer neuen Lehr- und Lernkultur mit den Schwerpunkten selbstständiges Lernen fördern, digitales Lernen, gemeinsames Lernen und Lehrerkooperation über die Neuausrichtung der Lehrerbildung und den verstärkten Aufbau von Gesamt-, Inklusions- und Ganztagschulen bis hin zur Verbesserung der unterrichtlichen Rahmenbedingungen, (Klassengröße, Lehrerversorgung, Lehrerarbeitszeit, Räumlichkeiten, Lehr- und Lernmittel etc.), der Schulleiterqualifizierung, des schulinternen Innovationsmanagements sowie der Zusammenarbeit der Bildungsträger auf kommunaler Ebene.

Überall bedarf es neuer Akzente und Anstrengungen, wenn die schulische Lehr- und Lernkultur nachhaltiger als bisher modernisiert werden soll. Das betrifft sowohl die Schulleitungen, Lehrerkollegien, Schulaufsichtsbehörden und Lehrerbildungseinrichtungen als auch die Regie führenden Bildungspolitiker/innen und Planungsinstanzen, deren Weichenstellungen und Unterstützungsleistungen maßgeblich darüber entscheiden, ob eine angesagte Schulreform gelingt oder nicht. Hier ist nach allen Erfahrungen noch viel Luft nach oben. Brauchen doch wirksame Schul- und Unterrichtsreformen vor allem eines: Ein möglichst stringentes, praxisnahes, langfristig angelegtes und Mut machendes Innovationsmanagement – einschließlich differenzierter Unterstützungsleistungen der staatlichen Instanzen. Andernfalls wird nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung noch lange ein uneingelöstes Versprechen bleiben (vgl. die Befunde, Anregungen und Quellen im angeführten Buch).



Dr. Heinz Klippert ist Ökonom und Erziehungswissenschaftler. Sein Name ist eng mit der Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden und mit dem Training dieser Methoden verbunden. Er war als Dozent am Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirche in der Pfalz tätig. An der praktischen Umsetzung und Weiterentwicklung seiner Arbeiten war

Buchhinweis: Die gelähmte Bildungsrepublik. Plädoyer für eine veränderte Reformpolitik. Beltz-Verlag Weinheim. Hardcover. B 5-Format. 272 Seiten. 38 Euro.

die Mitbegründerin der NachDenkseiten, Anke Bering-Müller beteiligt – damals hauptberuflich Leiterin des Trifels- Gymnasiums in Annweiler.

<https://www.nachdenkseiten.de/?p=93973>

Inklusive Bildung – Jetzt!

Wir nehmen die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen zum Anlass, eine grundlegende Neuorientierung der Bildungspolitik in Deutschland zu fordern. Wir beziehen uns auf das Menschenrecht auf Bildung, wie es von den Vereinten Nationen in mehreren, von der Bundesrepublik ratifizierten Menschenrechtsverträgen kodifiziert wurde:

- Das Abkommen über die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte schreibt vor, dass allgemeine Bildung ohne Diskriminierung zugänglich, allen verfügbar, von Eltern und Kindern akzeptiert und dem Stand der Wissenschaft und gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst werden muss.
- Die Konvention über die Rechte des Kindes verpflichtet die Vertragspartner, alle verfügbaren Mittel einzusetzen, damit Bildung möglichst vollständige soziale Integration und Entfaltung der Persönlichkeit eines jeden Kindes befördert.
- Die Konvention über die Rechte behinderter Menschen schließlich fordert die Vertragspartner unmissverständlich auf, für „inclusive education“ Sorge zu tragen. Das bedeutet: Alle Kinder werden in allgemeinen Schulen in heterogenen Lerngruppen der Vielfalt der Begabung entsprechend unterrichtet. Die nötige individuelle Unterstützung wird zum Kind gebracht.

Bildung ist ein Recht, das zur Wahrnehmung anderer Rechte erst befähigt.

Wenn es vorenthalten wird, bedeutet das den Ausschluss von Selbstbestimmung, politischer und gesellschaftlicher Teilhabe, Arbeit und Gesundheit.

Wie bei der UN-Kinderrechtskonvention sind auch für die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen Bund, Länder und Gemeinden zuständig. Sie alle sind an die völkerrechtlichen Vereinbarungen gebunden; der Bund hat die Einhaltung der Konventionen vor der Völkerrechtsgemeinschaft zu vertreten. Der übliche Verweis auf die Zuständigkeit des jeweils anderen ist unzulässig, denn an deutschen Schulen bestehen Zustände fort, die den Konventionen eklatant widersprechen und deshalb vom Sonderbeauftragten der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Munoz, angeprangert wurden:

- Viel zu früh werden die Bildungswege der Kinder getrennt.
- Fast einer halben Million Kinder und Jugendlicher wird sonderpädagogischer Förderbedarf bescheinigt und 85% dieser Kinder werden in der Folge in Sonderschulen eingewiesen – viele gegen ihren und gegen den Willen der Eltern. Nur 15% von ihnen werden an allgemeinen Schulen unterrichtet.
- Unter den Sonderschülerinnen und –schülern finden sich überproportional viele Kinder mit Migrations- und/oder Armutshintergrund.

Auf diese Weise produziert und reproduziert unser Bildungssystem gesellschaftliche Ungleichheit und Armut. Immer größere Teile der Bevölkerung werden durch Bildungsarmut von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen.

Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und Benachteiligungen bedeutet die Ausgrenzung in Sonderschulen den Einstieg in lebenslange Sonderwege an den Rändern der Gesellschaft. Gleichzeitig wird allen Kindern die Vielfalt der Gesellschaft in der Schule vorenthalten. Sie können so nicht im Alltag lernen, respektvoll und konstruktiv mit Andersartigkeit umzugehen. Das ist der Ausgangspunkt von gesellschaftlicher Ausgrenzung und gibt für die demokratische Kultur in diesem Land Anlass zur Besorgnis.

Es ist höchste Zeit für die inklusive Schule.

Wir fordern daher:

- Jedes Kind hat Anspruch auf Aufnahme in die zuständige allgemeine Schule.
- Die nötige individuelle Unterstützung muss jedem Kind an seiner Schule zur Verfügung gestellt werden.
- Für Schulen und Lehrkräfte müssen Fortbildung, Begleitung und Unterstützung zur Umsetzung des inklusiven Bildungsanspruchs zur Verfügung stehen.
- Alle Lehramtsstudiengänge müssen an die Anforderungen inklusiver Bildung angepasst werden.

Vor diesem Hintergrund dürfen Schulstrukturfragen kein Tabuthema mehr sein.

aus: „Inklusion statt Integration - Eine Verpflichtung zum Systemwechsel, Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts, Sonderdruck Pädagogig, Heft 2/2009, S.54



Bundesarbeitsgemeinschaft
Gemeinsam leben –
gemeinsam lernen e.V.



dbr
Deutscher
Behindertenrat



DER PARITÄTISCHE
GESAMTVERBAND



Interessenvertretung
"Selbstbestimmt
Leben" Deutschland
e.V. - ISL



PGA

Politik gegen Aussonderung
BAG für Integration und Inklusion e.V.



Prof. Lothar Krappmann,
UN-Ausschuss für die
Rechte des Kindes

Frag doch mal den Staat - Informationsfreiheitsrecht im Bildungsbereich

Im Grundgesetz ist das Recht der freien Rede an prominenter Stelle in Artikel 5 verankert. Jede Bürgerin und jeder Bürger weiß, dass sie und er die eigene Meinung frei äußern und verbreiten darf: „Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten“. Davon machen auch sehr viele Menschen Gebrauch und es ist ein Grundrecht, das eine wesentliche Säule unseres demokratisch, freiheitlichen Miteinanders darstellt.

Weniger bekannt oder gegenwärtig ist vielen Menschen allerdings der zweite Teil des ersten Satzes von Grundgesetzartikel 5: „und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten.“ Und tatsächlich hat es auch einige Zeit gebraucht, bis dieser Teil des Grundrechts auch gegenüber dem Staat und seinen Institutionen, Behörden und Ämtern als so genanntes Informationsfreiheitsrecht in Informationsfreiheitsgesetzen ausbuchstabiert wurde. In Hessen hat es besonders lange gedauert – in Wiesbaden ist es tatsächlich erst dieses Jahr umgesetzt worden:

- Seit 2001 existiert auf EU-Ebene die Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates über den Zugang der Öffentlichkeit zu Dokumenten des Europäischen Parlaments, des Rates und der Kommission
- Seit 2006 gilt das Gesetz zur Regelung des Zugangs zu Informationen des Bundes
- Im Mai 2018 trat in Hessen das Datenschutz- und Informationsfreiheitsgesetz in Kraft
- Seit 01.01.2023 hat Wiesbaden per Informationsfreiheitsgesetz das Hessische Recht übernommen

Informationsfreiheit bedeutet in diesen jeweiligen Gesetzen grundsätzlich meist das gleiche (hier am Beispiel des hessischen Gesetzes): „Jeder hat (...) gegenüber öffentlichen Stellen Anspruch auf Zugang zu amtlichen Informationen. (...) Amtliche Informationen sind alle amtlichen Zwecke dienende Aufzeichnungen, unabhängig von der Art ihrer Speicherung. Entwürfe und Notizen, die nicht Bestandteil eines Vorgangs werden sollen, gehören nicht dazu.“

Alles, was in irgendeiner Form bei den staatlichen Stellen vorliegt, kann mit einem einfachen Antrag angefragt werden. Unterschiedlich umfangreich sind dann die Eingrenzungen und Bereichsausnahmen, die in den jeweiligen Gesetzen formuliert werden. Hier bildet Hessen und damit auch Wiesbaden ein sehr

unrühmliches Schlusslicht. Im Rahmen des Transparenzrankings der Open Knowledge Foundation, die alle Informationsfreiheitsrechte in Deutschland verglichen hat, landet Hessen – und damit auch Wiesbaden – auf dem letzten Platz (<https://transparenzranking.de/>).

Dennoch lohnt es sich natürlich, seine Rechte zu nutzen. Besonders einfach geht dies über die Online-Plattform www.fragdenstaat.de. Hier kann man die zuständige Behörde raussuchen und in einer vorgefertigten Maske eine Frage formulieren. Das Portal übernimmt dann den Versand an die Behörde und empfängt auch die Antwort für einen. So finden sich dort bereits tausende von Anfragen von Bürgerinnen und Bürgern, die öffentlich einsehbar sind und damit die Idee der Transparenz zusätzlich befördern, wenn jede und jeder die Anfragen quasi live mitverfolgen kann.

Anfragen kann man in allen Bereichen stellen und eine Übersicht von verschiedenen Ideen findet man unter <https://fragdenstaat.de/hilfe/erste-anfrage/anfrage-ideen/>. Und auch für den Bildungsbereich ergeben sich diverse Möglichkeiten, Informationen aus dem Kultusministerium, den Staatlichen Schulämtern und seit diesem Jahr vom Schulträger zu bekommen. So wurde bereits nach den Musterraumplänen für Schulneubauten gefragt und die Antwort erlaubt einen Einblick in das, was der Mindeststandard einer Schule darstellt und wie weit man als Lehrkraft an der eigenen Schule von diesem entfernt ist. Andere Anfragen bei allen Schulämtern in Hessen erlaubte eine Übersicht über die Anteile von TV-H-Beschäftigten und verbeamteten Lehrkräften in ganz Hessen – über mehrere Jahre hinweg auch deren Entwicklung. Oder – und das soll hier in dieser Schwerpunktausgabe der WBZ das Beispiel sein – sind Einblicke in den Stand und die Entwicklung der Inklusion

Die Verhältnisse der Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf schwanken leicht über Hessen

Laut "FragDenStaat-Newsletter" vom 11.04.2023 will das FDS-Team mit seiner "Kampagne Verschlussache" die Prüfungsaufgaben veröffentlichen, "denn schließlich entstanden diese mit öffentlichem Geld und sollten damit öffentliches Gut sein."

https://fragdenstaat.de/blog/2023/04/11/staat-verscherbelt-prufungen-verlag-verdient-millionen/?pk_campaign=newsletter&pk_kwd=20230411

hinweg. Zu beachten ist bei den Zahlen, dass die Gesamtschüler*innenzahl auch diejenigen an Förderschulen beinhaltet:

	Anzahl SuS (inkl. FöS)	Anzahl IB-SuS mit Förderbedarf	%
Kassel	57636	663	1,15
Rüsselsheim	64051	1065	1,66
Offenbach	62879	849	1,35
Wiesbaden	60799	713	1,17
Heppenheim	42006	659	1,57
Fulda	31160	279	0,90
Weilburg	57405	616	1,07
Hanau	54702	906	1,66
Fritzlar	42704	662	1,55
Marburg	31163	395	1,27
Frankfurt	102310	1919	1,88
Darmstadt	61347	1257	2,05
Wetterau	73282	1120	1,53
Gießen	47154	774	1,64

Deutlicher wird der Unterschied aber, wenn man sich die Schulformen betrachtet, die die Schüler*innen mit Förderbedarf ins Regelschulsystem integrieren.

Hinsichtlich der Inklusiven Beschulung ergibt sich für Wiesbaden ein deutliches Bild der Verteilung:

	IB	VM	%-Verteilung von IB auf weiterführende Schulen
Förderschule		13	
Förderstufe	8	3	1,8
Grundschule	267	878	
Gymnasium	8	24	1,8
Hauptschule	38	25	8,5
Mittelstufenschule	34	15	8,5
Praxis und Schule			0,0
Realschule	11	48	2,5
Schulformübergreifende IGS	347	113	77,8
Seiteneinsteiger		3	0,0

Auffällig ist der sehr hohe Prozentanteil von 77,8% derjenigen IB-Schüler*innen, die eine integrierte Gesamtschule besuchen. Dieser Anteil ist in dieser Größe hessenweit einmalig. Der nächste Schulamtsbezirk ist Frankfurt/Main mit 68,9% (bereits 9% weniger) und den weiteren Bezirken, in denen dieser Anteil im Mittel bei 38,1% liegt:

%-Verteilung der Inklusion auf Gesamtschulen

Darmstadt	33,9
Gießen	49,7
Wetterau	17,0
Frankfurt	68,9
Marburg	30,9
Fritzlar	19,6
Hanau	39,3
Weilburg	31,2
Fulda	10,0
Heppenheim	18,9
Wiesbaden	77,8
Offenbach	37,5
Rüsselsheim	58,4
Kassel	39,9

Ähnlich markant ist der prozentuale Anteil in Wiesbaden von denjenigen Schüler*innen mit inklusiven Förderbedarf an Realschulen. Mit 2,5% liegt Wiesbaden hier auf dem vorletzten Platz. Nur Marburg weist mit 1,1% einen geringeren Anteil auf. Damit – und das bestätigen auch die Zahlen – spielt sich Inklusion im Regelschulsystem der weiterführenden Schulen im Wesentlichen zwischen den Haupt- und Gesamtschulen ab.

Dieses Bild bzgl. der Inklusion in diesen beiden Schulformen lässt sich auf Hessen übertragen – wobei die Ausprägung in Wiesbaden hinsichtlich der Gesamtschulen schon besonders deutlich ist.

Grundlage dieser Auswertung beruhen auf Ergebnissen von gleichlautenden Informationsfreiheitsanfragen bei allen Staatlichen Schulämtern - hier exemplarisch für Wiesbaden: <https://fragdenstaat.de/anfrage/anzahl-der-schueler-innen-mit-sonderpaedagogischem-foerderbedarf-15/>

Eine weiterhin offene Anfrage zur Inklusion, die man (hier für Wiesbaden: <https://fragdenstaat.de/anfrage/verteilung-der-sonderpaedagogischen-ressource-15/>) noch mitverfolgen kann und die bis Redaktionsschluss noch nicht abschließend beantwortet ist, ist diejenige zur Verteilung der Sonderpädagogischen Ressourcen durch die inklusiven Schulbündnisse. Denn in Kenntnis der in Wiesbaden besonders auffälligen Verteilung der Schüler*innen mit Förderbedarf ist natürlich von Interesse, ob sich dies zumindest auch in der Versorgung der Schulen mit Ressource wiederfindet.

Der Datenschatz, der in den Staatlichen Schulämtern und dem Hessischen Kultusministerium hinsichtlich der Situation des hessischen Schulsystems ruht, ist enorm und noch bei weitem nicht gehoben und ausgewertet.

Im Flaschenhals der Inklusion

In der Grundschule ist die Welt noch insoweit in Ordnung als in dieser Schule noch alle Schulpflichtigen zu finden sind, unabhängig davon, ob diese später als gymnasial eingestuft werden oder sich in anderen Schulformen wiederfinden. Mit allen Grundschüler*innen zusammen finden sich auch IB- und VM-Kinder wieder, es sind in Wiesbaden 1145. Der IB-Anteil fällt deutlich geringer aus, da dieser Status erst spät zuerkannt wird. Es sind aktuell 267. Im Übergang 4/5 ist die Anzahl höher. Um 450 IB-Schüler*innen finden sich dann in der Sek I in unterschiedlichen Schulformen. Oder? Halt!

Nicht in unterschiedlichen Schulformen. Verteilen sich die Schüler*innen mit besonderen Bedarfen in den Grundschulen noch, wird die Inklusion in den weiterführenden Schulen durch einen Flaschenhals geführt. Fast kein*e Schüler*in mit besonderem Förderbedarf wird offiziell beim Übergang 4/5 auf ein Gymnasium eingeschult. Insgesamt befinden sich auf den Gymnasien zurzeit 8 IB-Kinder. So findet die Inklusion in den weiterführenden Schulen nur in bestimmten Formen (HR/KGS/IGS und einer Mittelstufenschule) statt. Dort finden sich zusammen 430 Schüler*innen. Beim genauen Hinschauen wird die Problematik noch deutlicher. Im Schulamtsbezirk RTWI gehen 347 IB-Kinder auf schulformübergreifende IGSen. Damit bilden sie einen %-Anteil zur Gesamtschüler*innenzahl von ca. 5%. In den Gymnasien von RTWI liegt der Anteil bei 0,064 %!

Damit ist Wiesbaden in jeder Hinsicht Spitzenreiter.

Sowohl hinsichtlich der Konzentration alle IB-Kinder auf eine Schulform, nämlich die integrative, als auch bei der fehlenden Konzentration während an Gymnasien IB-Kinder mit der Lupe zu suchen sind.

Wer sich jetzt fragt, warum, hat schon mal die richtige Frage gestellt. Während über die systemische Zuweisung die Ressource an die „richtigen“ Grundschulen gelenkt wird, werden im zweiten Schritt die Schüler*innen mit besonderen Bedarfen vom Gymnasium wegelenkt. Gelingende Inklusion!?

Dennoch gehen – wenn auch wenige – Ressourcen an Gymnasien und Berufsschulen. Dass ist grundsätzlich erst mal gar nicht falsch. Besser wäre es, wenn sich diese Schulform nicht der Inklusion weitestgehend verschließen würde oder verschlossen wird.

Schulleiter*innen der Gymnasien und der Berufsschulen, die in den ISB als Teil ihrer Dienstpflicht zu sein haben, richten sie einen realistischen Blick auf die inklusiven Schulbündnisse (ISB), dass dort Andere entscheiden und Andere die Mehrheit haben. Dass Schulleiter*innen der anderen Schulformen wiederum sehr ungern Ressource abgeben, ist sehr nachvollziehbar, findet doch Inklusion in sehr großem Maße in ihren Schulen statt.

Warum jetzt den Kopf zerbrechen?
Die meisten werden sowieso das,
was sie später sind!!



Bundesregierung muss liefern!

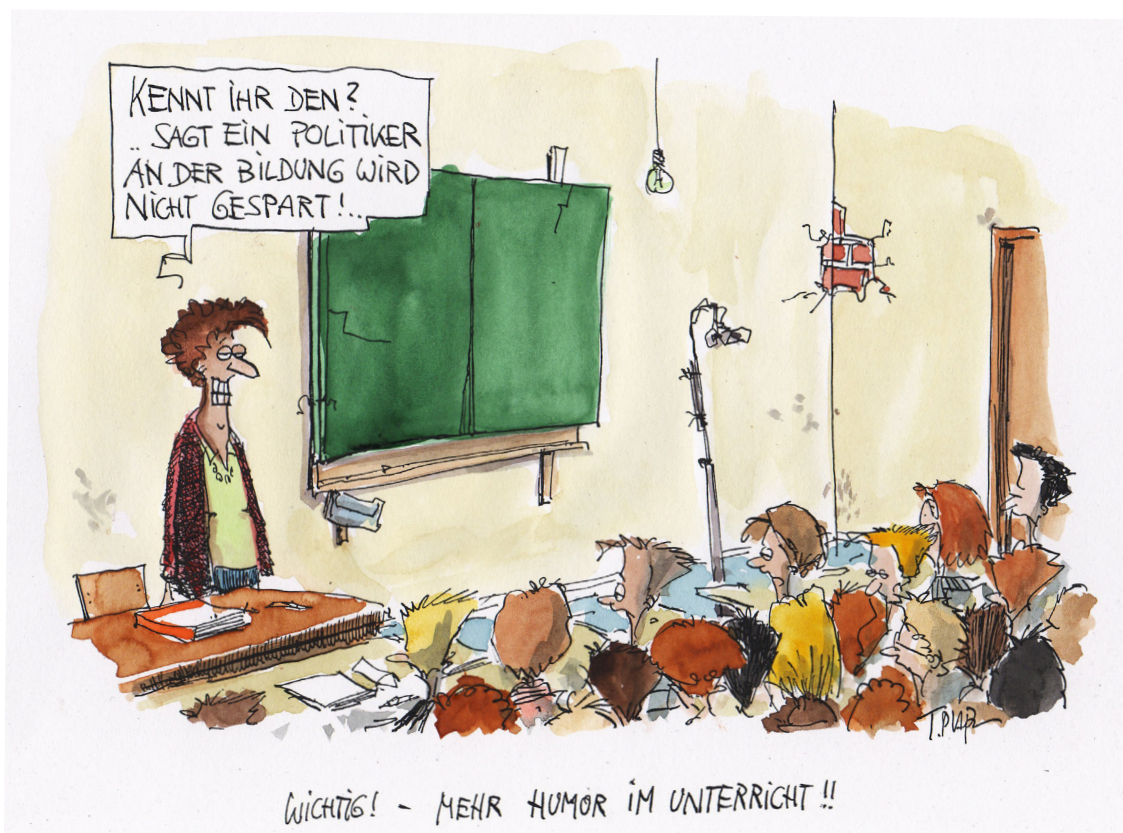
Bildungsgewerkschaft zur Klemm-Studie zu Abgängern ohne Hauptschulabschluss: „Inklusion stärken!“

Frankfurt a.M. – Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) mahnt die Bundesregierung mit Blick auf die veröffentlichte Studie von Prof. Klaus Klemm zu Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss, in Sachen Bildung endlich zu liefern. „Die Ampelparteien haben sich in ihrem Koalitionsvertrag auf viele richtige und sinnvolle Maßnahmen verständigt. Dazu gehören beispielsweise das Startchancenprogramm, die Förderung der Jugendberufsagenturen, die assistierte Ausbildung und der Pakt für berufsbildende Schulen. Diese Projekte müssen jetzt ernsthaft und schnell angegangen werden. Sonst werden insbesondere die benachteiligten Kinder und Jugendlichen noch weiter abgehängt“, sagte Ralf Becker, GEW-Vorstandsmitglied Berufliche Bildung und Weiterbildung.

Fast 50 Prozent der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss besuchten Förderschulen, die häufig keinen allgemeinbildenden Abschluss vorsehen. Auch deshalb muss die Inklusion an den Schulen laut Becker gestärkt werden. „Der gemeinsame Unterricht aller Kinder und Jugendlichen in einem inklusiven Schulsystem muss dringend ausgebaut werden. Dafür müssen die allgemeinbildenden Schulen mehr personelle und materielle Ressourcen erhalten. Wir dürfen nicht weiter tatenlos zusehen, dass so viele junge

Menschen die Schule ohne Abschluss verlassen – und damit kaum Berufs- und Lebensperspektiven haben“, hob Becker hervor. Gerade Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten müssten besonders gefördert und individuell angesprochen werden, um diese zu motivieren. Digitale Angebote seien nur bedingt hilfreich, es brauche den menschlichen Kontakt. Die Erfahrungen aus der Corona-Pandemie hätten gezeigt, dass insbesondere benachteiligte Kinder und Jugendliche mit digitalen Angeboten schlechter als Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern erreicht würden.

Becker machte sich dafür stark, die sogenannte „Schülerdatennorm“ endlich zu starten. „Ziel ist, dass nach dem Ende der Schule niemand verloren geht und die Jobcenter sowie die Bundesagentur für Arbeit (BA) die Jugendlichen ansprechen und fördern können“, unterstrich der GEW-Experte. Dies werde möglich, wenn die Schulen bestimmte Daten an die Sozialbehörden, die Jobcenter und die BA weitergeben. „Deshalb funktionieren die Jugendberufsagenturen in Bremen und Hamburg viel besser als in anderen Bundesländern“, stellte Becker fest. Diese Maßnahme wäre schnell umzusetzen, wenn Bund und Länder sich einig sind. Die Kosten seien überschaubar.



Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine – ein Trauerspiel

Man stelle sich folgendes vor:

Du packst deine Koffer mit dem Nötigsten, hinterlässt Oma, Opa, Familienangehörige, Freunde, Schulkameraden, deinen Sportverein, deine Nachbarschaft – meist allein mit Mama, Papa muss bleiben. Du hast Angst – vor allem um Papa - , hast möglicherweise Schlimmes gesehen und gehört und machst dich auf den Weg nach Deutschland – zwischendurch Mama trösten, denn sie ist nicht mehr so stark, wie sie dir sonst immer vor kam. Und das komische Gefühl im Bauch - die Angst vorm Krieg, vorm Sterben, vor Verlust... aber auch die Angst vorm Neuen, Unbekannten. Endlich bist du angekommen, in Deutschland. Nun wird alles gut! Mama hat es versprochen.

Du hast eine schöne Unterkunft gefunden, alle zusammen, die Menschen sind nett zu dir. Aber Mama ist immer noch gestresst, denn es gibt viele Formulare, die sie ausfüllen muss und so viele Ämter, zu denen sie gehen soll.

Aber du musst dich darum nicht kümmern, du sollst es einfach nur gut machen in der Schule, das hast du Mama versprochen.

Dein 1. Schultag: du merkst, dass die Kinder dich freundlich begrüßen, aber du kannst nicht mit ihnen sprechen. Bald fühlst du, dass du nicht Teil der Gemeinschaft bist. Das tut weh. Das Lernen fällt dir schwer. Es gibt keinen Sprachunterricht, du kommst nicht mit, so sehr du es möchtest. Mama fragt: „Wie war es in der Schule?“ Du siehst, wie traurig und müde sie ist und möchtest sie beschützen. Also sagst du: „Alles gut, Mama.“ Sie nimmt dich dankbar in den Arm. Am nächsten Tag gehst du mit einem Kloß im Hals wieder zur Schule und hoffst, heute mehr zu verstehen...

Sie finden, ich drücke zu sehr auf die Tränendrüse? Dann lade ich Sie ein, ukrainische Schüler in ihren Klassen zu besuchen.

Aufgrund des Lehrermangels und fehlender zentraler Organisation seitens des HKM erhalten nur ein Bruchteil der geflüchteten Kinder und Jugendlichen einen qualifizierten Deutschkurs, der ihnen eigentlich rechtlich zusteht. Stattdessen werden sie direkt in den Klassen „geparkt“ ohne eine Chance, sich zu integrieren - denn Integration funktioniert nur durch Kommunikation.

Ich frage mich, warum? Die Dauerausrede des HKM: Fachkräftemangel. Okay, das ist so. Darunter sollten aber nicht die Flüchtlingskinder leiden müssen. UMDENKEN wäre angesagt. Statt der theoretischen Zusage, an jeder Schule gäbe es Deutschkurse die praktische Zusage, an einem zentralen Ort eine „Deutsch Sprachschule“ zu errichten. Dort könnten dann alle Lernenden von den qualifizierten Fachkräften unterrichtet werden.

Mein Plädoyer und praktischer Handlungsleitfaden:

1. Das HKM möge in Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Schulamt und der Stadt Wiesbaden einen geeigneten Lernort festlegen.
2. Man möge ein Busunternehmen kontaktieren, das die Kinder morgens zum Unterricht abholt.
3. Man möge den Kindern sechs bis zwölf Monate in diesem geschützten Umfeld Deutschunterricht zugutekommen lassen.
4. Man möge nach Möglichkeit vorhandene Traumata aufarbeiten
5. Man möge den Übergang an die zuständige Grundschule vorbereiten und begleiten.

Ergebnis: eine gute Grundlage für eine gelungene Integration ist geschaffen.

Sichere Nebenwirkungen, sollte sich nichts ändern am Status Quo: Ausgrenzung, Misserfolgserlebnisse, Frustration und stark belastete Familien und Regelschulen.

Lassen wir 1945 und die Angst vor der Zentralisierung endlich hinter uns. Die geflüchteten Kinder haben mehr verdient als unsere Erstarrung im Angesicht von Herausforderungen.

März 2023 Johanna Browman

P.S.: Das Trauerspiel setzt sich übrigens fort, wenn es um den Übergang in die Weiterführenden Schulen geht: Hier werden die ukrainischen Eltern total alleine gelassen, nicht adäquat beraten und sind verzweifelt. Die Kinder verbleiben so teilweise ein weiteres Jahr an Grundschulen ohne Deutschkurs, sodass sie gar nicht die Chance haben, diese Zeit effektiv zu nutzen.

Geflüchtete Jugendliche warten teilweise monatelang auf einen Schulplatz und sie und die Familien werden total alleine gelassen. Aus meiner Sicht ein Skandal und eine Pleiteerklärung von Deutschland als Bildungsland.

Kritik – mehr denn je gefragt...

Nachgedanken zu: kompetent. flexibel. angepasst. Zur Kritik neoliberaler Bildung; 6. Veranstaltung der AG „Gegen die Ökonomisierung der Bildung“ der GEW Frankfurt am 29.09.2022

Am 29.9.2022 trug Dr. Andreas Hellgermann in Frankfurt seine Gedanken zur Kritik neoliberaler Bildung vor. Er bemängelte, der digitale Selbstunternehmer habe sich als europäisches Bildungsideal durchgesetzt. Dieser brauche keine Kritik; seine Vernunft, auf die auch künftig nicht verzichtet werden könne, sei aber pragmatisch und instrumentell. Hellgermann hält dies für einen fatalen Irrtum. Bildung verlange eine über das Instrumentelle hinausgehende Vernunft. Um die Krisen der Gegenwart und Zukunft bewältigen zu können, sei vielmehr eine kritische Vernunft unverzichtbar. Sie müsse auch und gerade in Zeiten wie diesen, die global alles oder zumindest vieles grundlegend auf den Kopf stellen, als Bildungsherausforderung begriffen werden.

Hellgermann beruft sich u. a. auf eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und Des Rates vom 18. Dezember 2006 zu den Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, in denen die Fähigkeiten eines Individuums, seine Ideen, seine Kreativität, seine Risikobereitschaft, seine Planungsfähigkeiten, sein vorausschauendes Vorgehen, seine Motivation, seine ökonomischen Kompetenzen, seine Entschlossenheit, seine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Stärken etc. der Bewältigung des täglichen Lebens nicht nur im privaten und gesellschaftlichen Umfeld, sondern zuvörderst auch der Gestaltung des Arbeitsumfeldes im unternehmerischen Sinne dienen.

Dem liegt ein ökonomischer Ansatz zugrunde, der Menschen als humanen Rohstoff auf ihren Erfolg am Arbeitsplatz für das jeweilige Unternehmen reduziert, sie auf diese Weise zu Humankapital degradiert und damit eines Großteils ihres Menschseins beraubt. Sie sollen kompetent sein, das heißt, Probleme jeder Art lösen können, immer bereit, sich selbst zu optimieren, und ihre Kompetenzen der Problemlösung stetig weiterentwickeln. Sie sollen flexibel sein, formbar, was nichts anderes meint, als sich jederzeit ohne Widerstand den jeweiligen (unternehmerischen) Bedürfnissen anzupassen. Und um, ohne aufzufallen, quasi unsichtbar ohne eigene Bedürfnisse auszuformen und ohne Probleme zu verursachen, möglichst erfolgreich durchs (Berufs)Leben zu kommen.

Flexibilität, an sich ein durchaus erstrebenswertes Ziel, das m. E. objektiv den toleranten und emanzipierten

persönlichen Umgang mit veränderten Wirklichkeiten meint, einen Prozess, dem Problemlösung immanent ist, wird hier herabgewürdigt und heißt nichts anderes als Anpassung. Ein Widerspruch an sich. Das Prinzip der Anpassung wird als selbstverständlich vorausgesetzt. Zu lebenslangem Lernen verdammt, zur Herrschaft über den Augenblick, um den Forderungen souverän zu entsprechen, die andere stellen, nicht unbedingt das Leben. Bei Paulo Freire heißt es in diesem Zusammenhang, die neoliberale pragmatische Einstellung sei „... in aggressiver Weise darauf aus, einen Bruch zwischen einem selbst und seiner Welt zu bewirken, indem man eine tiefgehende Verbindung zwischen einem selbst und dem Markt geltend macht. In anderen Worten, der Fokus in der neoliberalen Welt ist darauf gerichtet, wie man ein kompetenter Verbraucher wird, wie man ein kompetenter Verteiler von Wissen wird, ohne irgendwelche ethischen Fragen zu stellen.“

Die damit einhergehende Entkoppelung von der wirklichen Welt verläuft nicht ohne Selbstaufgabe. Kurse für Resilienz, Work-Life-Balance oder Self-Management sollen aus dem Ruder gelaufenen Arbeitnehmern ins System zurückhelfen. Sie machen glauben, das Versagen im System liege nicht am System, sondern am Betroffenen selbst, dem der Anpassungsprozess misslungen sei. Doppelte Schmach. Unterstützt wird dieser „kompetente Anpassungsprozess“ durch die neuen Technologien, mit Hilfe der Digitalisierung und der Computerindustrie also, die das Ziel verfolgen, das lebenslange Lernen fortwährend zu „optimieren“. Dies erzeugt einen völlig unnötigen und vor allem falsch verstandenen Leistungsdruck, der zur „Verschuldung“ des Einzelnen gegenüber dem Unternehmen führen kann. Der Mitarbeiter empfindet sich zunehmend als defizitär und damit nicht in der Lage, die an ihn gestellten Erwartungen zu erfüllen. So hetzt er, nicht mehr von außen, sondern von innen getrieben, seinen eigenen Fähigkeiten und Zielen immer hinterher, ohne jemals anzukommen, und hält sich dabei perfiderweise quasi selbst die Karotte vor die Nase.

Auch in die Schulen haben die o. g. Prinzipien und Technologien nicht erst seit gestern Eingang gefunden und bieten einen perfekten Nährboden für das Ziel der Anpassung. Selbst in Grundschulen, z. T. sogar im Kindergarten, sollen junge Menschen mit und an Computern lernen, mit eigens für sie erstellten Computerlernprogrammen. Und Schulen kaufen diese Programme. Die Lehrerschaft wurde damit zu Einkäufern (schlechter, aber teurer Ware, s. u.) gemacht. Um „wettbewerbsfähig“ zu bleiben und „vergleichbar“ zu werden. Um das Schulprogramm zu erweitern, den Entwicklungen anzupassen, auf diese Weise messbar, überprüfbar und

auch als Druckmittel verwendbar zu machen.

Doch die Vergleichbarkeit trägt. Daran können auch um der Wettbewerbsfähigkeit willen ins Schulprogramm aufgenommene Projekte oder Maßnahmen wenig ändern. Das schulische Leben hängt von weiteren Faktoren ab, von den Mitgliedern des Kollegiums, das sich heute nicht nur multiprofessionell, sondern aufgrund des eklatanten Lehrermangels als Folge einer verfehlten Bildungspolitik auch aus weniger bis gar nicht pädagogisch ausgebildeten Seiteneinsteigern zusammensetzt (es soll bereits Schulen geben, an denen der Anteil der Seiteneinsteiger höher ist als der der ausgebildeten Lehrkräfte), den Schülerinnen und Schülern, ihrer sozialen, nationalen, religiösen Herkunft, der Elternschaft, dem Einzugsgebiet, den räumlichen Möglichkeiten in Schulgebäude und Umgebung und nicht zuletzt auch von der Schulleitung. All dies spielt eine entscheidende Rolle in diesem Gefüge und darf nicht unberücksichtigt bleiben.

Durch die Anfang der 2000er Jahre von der OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development, also weder von Seiten der Kultusministerkonferenz noch einer pädagogischen Wissenschaftseinrichtung beauftragten PISA-Tests, VERA und all den anderen Vergleichsgeschichten spätestens hat der neoliberale Bildungsgedanke ganz offiziell Einzug in unser Bildungssystem gehalten und begonnen, die staatliche Bildung zu digitalisieren, zu kontrollieren, zu instrumentalisieren und zu manipulieren. Gründe wären z. B. die schlechten Leistungen deutscher Schüler im internationalen Vergleich, aber eben auch die Globalisierung und damit die Konkurrenzfähigkeit Deutschlands auf dem internationalen Markt. Die gymnasiale Schulzeit wurde in diesem Zuge den europäischen Nachbarn angepasst und verkürzt, ohne die unterschiedlichen Bildungssysteme grundsätzlich miteinander zu vergleichen und Vor- und Nachteile gegeneinander abzuwägen. Später wurde hier dann ein - wenn auch halbherziger - Rückzieher gemacht und Schulen konnten zu G9 zurückkehren.

Auch direkt und unmittelbar vor Ort zeigte sich Wirkung. Unterrichtszeit und Manpower wurden für die Durchführung der Tests und deren Auswertung zweckentfremdet und so missbraucht. Mit Folgen für die Kinder, auf deren Rücken die oben erwähnte Testerei durchgeführt wurde und weiterhin wird. Gerade in der Grundschule erleben die Schülerinnen und Schüler diese zusätzlich zu den Klassenarbeiten von oben aufgedrückten Prüfungssituationen als sehr belastend. Vielfach werden innerhalb eines Lernbereiches wiederholt Inhalte abgefragt, die beispielsweise aufgrund schulinterner Absprachen noch nicht behandelt wurden. Zudem ist die Bearbeitungsdauer der Aufgaben begrenzt. So erleben sich Kinder bereits in einem frühen Alter als defizitär (s. o.). Der erwartete Effekt, der

der signifikanten Verbesserung der Leistungen, blieb obendrein aus, wenn man den jährlichen Veröffentlichungen dazu Glauben schenken darf. Das Gras wird nun mal nicht länger, wenn man daran zieht.

Unzählige Fortbildungen für die Lehrkräfte und die Entwicklung schulinterner Konzepte schlossen sich an, die Schule und Bildung veränderten. Zeit und Raum zur internen Reflexion bleiben kaum. Trotz verordneter regelmäßiger Evaluation, über die oftmals „nach oben“ Rechenschaft abgegeben werden muss. So wurden auf diesem Wege über die Lehreraus- und -fortbildung Inhalte aus rein wirtschaftlichen Interessen in Schule und Bildung implementiert. Auch neue Begriffsfindungen wie „Bildungsstandards“ oder „Kompetenzen“, anstelle von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen beispielsweise, sowie das in diesem Zusammenhang geforderte stetige Methodentraining, z. B. nach Klippert, müssen kritisch bewertet werden. Nicht das Lernen wird gelernt, nicht das Aneignen von Wissen, nicht das Entdecken von Talenten oder Begabungen, nicht die Entwicklung sozialer und gesellschaftlicher Fähigkeiten, nicht Bildung also. Stattdessen findet eine Reduktion auf das Hin- und Herspringen zwischen unterschiedlichen Aufgabenformen und deren Abarbeiten statt; der Lerninhalt selbst tritt auf diese Weise oftmals in den Hintergrund, der Schüler und die Lehrkraft ebenso. Vorbereitung auf ein Leben in den Diensten des Marktes. In der Lehreraus- und -fortbildung sind neoliberale Prinzipien also längst angekommen. Gerade engagierte Lehrkräfte tappen oftmals in die ausgelegten Fallen; sie bilden sich gerne fort und möchten ihren Unterricht innovativ gestalten. Sie werden auf diesem Wege selbst ebenso instrumentalisiert wie manipuliert, um den auszubeutenden humanen Rohstoff entsprechend zu konditionieren. Vorwürfe, man ginge nicht mit der Zeit, man gehöre zu den ewig Gestrigen etc. diskreditieren die eigene kritische Vernunft.

Besonders oder gerade in Zeiten von Corona wurden viele der weiter oben bereits angesprochenen Lernprogramme angeschafft. Für das Homeschooling. Aber auch wegen des Lehrermangels. Anstelle des Schreibens von Buchstaben, Wörtern, Texten beispielsweise werden dort, von Klassenkameraden wie Lehrkraft isoliert, Buttons gedrückt, im Multiple-Choice-Verfahren, oder Lückentexte mit einzelnen Wörtern gefüllt. Bei erfolgreichem Arbeiten können bei einigen Programmen „Coins“, Münzen, gesammelt und auf diese Weise Belohnungen eingeholt werden. Ohne zu hinterfragen, ob ein solches Belohnungssystem pädagogisch sinnvoll ist. Ökonomisch gesehen, ist es das wohl. Der Preis, der materielle Gewinn, erhält mehr Bedeutung als das dafür Vollbrachte.

Die Lehrkraft wird in einem solchen Prozess nicht mehr benötigt. Weder bei der Bereitstellung, der Durchführung noch der Kontrolle der Aufgaben. Auch

nicht für das für das Feedback. Reduktion auf die Interaktion zwischen Mensch und Maschine. Wo bleibt der ganzheitliche Gedanke? Lernen mit Hirn, Herz und Hand, Reihenfolge beliebig. Lernen funktioniert über verschiedene Sinne und ist alles andere als eindimensional. Je größer der Förderbedarf auf Seiten der Lernenden, umso bedeutsamer wird dies. Hier ist die Lehrkraft gefragt, nicht digitale Lernprogramme, die gerade für Förderkinder oftmals eine Reizüberflutung darstellen können. Schnelle Bildfolgen, lustige Männchen, bunte Farben, Geräusche, Musik „untermalen“ die Aufgabenstellung und lenken vom Lernen ab. Was über digitale Lernprogramme aber mit Sicherheit gelehrt wird, ist das schiere Abarbeiten von Aufgaben, ohne aktiven Einfluss auf deren Abfolge, auf deren Ab- bzw. Herleitung. Die Sinnhaftigkeit, ebenso die Selbstwirksamkeit dieser Aufgaben kann nicht hinterfragt, die Notwendigkeit nicht geklärt werden. Ein Dialog findet nicht statt. Der Schüler ist mit dem Programm allein gelassen.

Bildung ist, als Teil von Erziehung, nur in Beziehungen zu erreichen. Vereinzelung innerhalb des Lernprozesses ist nicht mit individualisiertem Lernen gleichzusetzen. Das ist ein folgenreicher Irrtum. Soll Bildung denn nicht gerade die Vereinzelung durchbrechen? Um sich über die Auseinandersetzung mit anderen an Wissen, an (Er)kenntnissen zu bereichern und seine Gedankenwelt zu erweitern, sich zu emanzipieren, sich zu verwirklichen, seine Begabungen und Talente zu entdecken, Empathie und Solidarität zu entwickeln (auch, um der eingangs erwähnten „Verschuldung“ entgegenzuwirken), und sich darüber in Bezug zum großen Ganzen zu setzen? Bildung ist Dialog. Ohne dies wird Bildung behindert, zumindest aber ebenso weitreichend wie tiefgehend eingeschränkt und verflacht. Die neoliberale Bildungsidee untergräbt und entwertet die grundlegende Rolle, die die Lehrkraft oder die Mitschüler in diesem Gefüge spielen. Wortneuschöpfungen wie „Lernbegleiter“ für Lehrer manifestieren dies. Sprache schafft Realitäten. Vorsicht ist geboten.

Schaut man den Lese- und Schreiblernprozess von Grundschulern genauer an, innerhalb dessen grundlegende Fähigkeiten erworben werden, die Bildung vielleicht überhaupt erst möglich machen, wird vieles klarer. Lesen und schreiben können ist ein Meilenstein der kindlichen Entwicklung. Die haptischen Erfahrungen des Hinterlassens einer Spur auf der Tafel, auf dem Papier, im Sand, der damit verbundenen Druck des Schreibwerkzeuges, des Fingers, des Stöckchens, des Stiftes oder der Kreide, der unmittelbare Zusammenhang zwischen Tun und Ergebnis, zwischen Laut und Buchstabe, das entscheidende kommunikative Moment dahinter, die Spuren, die diese Prozesse im Gehirn hinterlassen, sind grundlegende Lernerfahrungen, die weitere erst möglich machen. So verhält es

sich auch beim Rechnen. Kastanien und Erbsen zählen, Steine und Sandkörner miteinander vergleichen, ordnen, kategorisieren, alles in der Hand zu halten, zu fühlen, Mengen zu erfassen: 10 ist und bleibt gleich 10, egal ob groß oder klein, dick oder dünn, weich oder hart, einfarbig oder bunt, nass oder trocken. Dies sind Primärerfahrungen, ohne die sich weiterführende mathematische Kenntnisse nicht aufbauen lassen.

Anders zeigt sich dies bei digitalen Lernprogrammen. Mengen in einer virtuellen Welt am Bildschirm zählen und per Mouse Click hin und herschieben, Buchstaben oder Zahlen tippen kann da nicht mithalten. Im Gegenteil. Kinder – mit Vorsatz - daran zu hindern, nach dem Erwerb der Schriftsprache mit einem Stift in der Hand Gedanken, wirkliche, eigene Gedanken aufzuschreiben, festzuhalten, zu verwerfen, durchzustreichen, neu zu denken, um stattdessen mit dem Zeigefinger eine Taste zu drücken, ist genauso, als würde man ein Kleinkind, das eben laufen gelernt hat, gleich im Anschluss daran in einen Rollstuhl setzen und die weitere Übung, den Automatisierungsprozess in dieser Fähigkeit, damit unterbinden. Diese Art des Lernens aber ist eine praktische Vorbereitung: flexibel und angepasst ins (Arbeits)Leben. Der Homo Oeconomicus lässt grüßen. Wir, die Fachleute, haben uns die Bildungshoheit aus der Hand nehmen lassen. Bildung hat ihre Autonomie verloren; sie wird von außen gesteuert.

Kristina Sinemus (CDU), Ministerin für Digitale Strategie und Entwicklung, möchte Hessen, und hier besonders das Rhein-Main-Gebiet, zum Silicon Valley Europas machen. Im Jahr 2022 wurde an zwölf hessischen Schulen das Schulfach „Digitale Welt“ eingeführt, dessen Ziel es ist, „...Schulen in die Lage zu versetzen, alle Schülerinnen und Schüler an die digitale Welt heranzuführen und sie vollumfänglich auf das Arbeitsleben vorzubereiten.“ Die wöchentliche Stundentafel wurde dafür nicht erhöht. Das bedeutet konkret, dass an anderer Stelle Stunden eingespart werden mussten, um dieses Fach zu etablieren. Im Hessischen Schulgesetz ist festgehalten: „Die Schule ist zur Wohlfahrt der Schülerinnen und Schüler und zum Schutz ihrer seelischen und körperlichen Unversehrtheit, geistigen Freiheit und Entfaltungsmöglichkeit verpflichtet. Darauf ist bei der Gestaltung des Schul- und Unterrichtswesens Rücksicht zu nehmen.“ Stattdessen wird hier dazu beigetragen, Denkmuster zu verfestigen, die das zukünftige Verhalten der Schülerinnen und Schüler nachhaltig beeinflussen und ein bestimmtes, eingeschränktes, ein ökonomisiertes Bild vom Leben, von der Gesellschaft, der Natur zeichnen. Dem muss Bildung widersprechen.

Nichtsdestotrotz sind die neuen Technologien, die Digitalisierung und die damit verbundenen Veränderungen bis hin zur Künstlichen Intelligenz, Chatbots etc., mit all den Chancen und Gefahren, die sie bergen,

SOMMERFEST

des GEW Kreisverbandes Wiesbaden-Rheingau
24. Juni 2023 - ab 15 Uhr
Orangerie Aukam

unsere Gegenwart und Zukunft. Sie haben genau deswegen unzweifelhaft ihren Platz in Schule und Bildung. Doch immer muss dabei klar sein: Die Maschine muss dem Menschen dienen, nicht umgekehrt. Ohne Autokraten und Demokratiefeinden in die Hände zu spielen oder im Interesse gewissenloser Unternehmer Märkte zu manipulieren. Sie können ein brauchbares ("Hilfs") Instrument bezüglich der Bildung, des Lernens werden und die Aneignung von Fähigkeiten und Wissen unterstützen, wenn man gelernt hat, unabhängig zu entscheiden, wann, wo, wofür und wie man sie einsetzt und eben genug kritische Vernunft besitzt, um den Schaden, den sie anrichten können, abzuschätzen. Überlassen wir unsere kritische Vernunft unreflektiert den Anbietern der neuen Technologien, kehren wir aktiv in die Unmündigkeit zurück.

Natürlich braucht auch Deutschland ausgebildete Fachkräfte für den IT-Bereich, aber eben mit einem entsprechenden Studium im Anschluss an eine erfolgreich absolvierte Schullaufbahn, die die Heranwachsenden möglichst breit gefächert aufgestellt haben sollte. Für Lehrkräfte gilt dies ebenso. Auch sie müssen breit gefächert aufgestellt sein und in der Lage, über den Tellerrand hinauszublicken. Denn sie vermitteln nicht nur Wissen. Sie müssen sich ihrer persönlichkeitsbildenden und gesellschaftswirksamen Aufgabe und der damit verbundenen übergreifenden Dimension sehr bewusst sein und ihre Wächterfunktion wahrnehmen, auch und gerade bereits bei jungen und sehr jungen Lernenden. „Lernbegleiter“, in ihrer Funktion beschnitten, können dies nicht leisten. Erschwerend kommt hinzu, dass viele derer, die heute ein Lehramtsstudium beginnen, bereits selbst ein neoliberal unterwandertes Schulsystem durchlaufen haben.

Die Lehrkraft wird aber im besten Sinne auch und gerade als Politiker, zumindest aber als politisch wirksames Mitglied der Gesellschaft beansprucht. Bildung darf nicht ausschließlich Mittel sein, den Wettkampf auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen, bessere Positionen oder höhere Gehälter zu erlangen. Bildung muss auch Grundlage sein für ein sogenanntes „Bürgerwissen“ und zu einem Verständnis für sich selbst, den anderen, für die Gesellschaft, für Kultur und Tradition beitragen. Um anstehende wie zukünftige Probleme lösen zu können. Auch der musische, kreative, kulturelle Lernbereich darf davon nicht abgekoppelt oder durch

„Wichtigeres“ ersetzt werden. Für den Erhalt der physischen wie psychischen Gesundheit, im Interesse des Individuums ebenso wie dem der Gesellschaft. Aber vor allem auch für eine funktionierende lebendige, offene Demokratie. Und spätestens diese muss in Gemeinschaft, in emanzipierten, unabhängigen, solidarischen, vor allem echten Beziehungen gelebt werden. Eigenständig, frei und im besten Sinne flexibel. Aber eben kein bisschen „angepasst“.

Eva M. Wehrheim

Eva M. Wehrheim, seit ca. zehn Jahren Mitglied der AG „Gegen die Ökonomisierung der Bildung“ der GEW Frankfurt, , Grundschullehrerin i. R. und Mutter von drei Kindern

Die AG beruft sich auf die bereits im Marburger Bildungsauftrag geforderte Abkehr von ökonomischer Dominanz in Bereichen, in denen der Mensch im Mittelpunkt der Arbeit stehen sollte, anstelle von betriebswirtschaftlicher Effizienz, Konkurrenz und Verwertbarkeit, unter der Überschrift „Demokratisierung anstatt Ökonomisierung“.

In der aktuellen Zusammensetzung haben die Mitglieder der AG bereits sieben Fortbildungsveranstaltungen organisiert. Zu Gast waren u. a. z. B. Dr. Stefan Siemens, Dr. Tim Engartner, Dr. Ralph Lankau, Prof. Jochen Krautz (in der Ganztagsveranstaltung am 29.02.2019) und zuletzt Dr. Andreas Hellgermann am 29.0.2022. Weitere Veranstaltungen sollen folgen.

Auf der Seite <https://www.gew-hessen.de/themen/gegen-die-oekonomisierung-der-bildung> finden sich ergänzende Informationen.

Andreas Hellgermann (1960), Dr. theol., Lehrer an einem Berufskolleg in Münster mit den Fächern Deutsch und katholische Religionslehre, Mitarbeit im Arbeitskreis Religionslehrer_innen im Institut für Theologie und Politik in Münster, Arbeitsschwerpunkte: neoliberale Bildung, instrumentelle Vernunft, befreiende Pädagogik (Paulo Freire).

Zuletzt veröffentlicht: kompetent, flexibel, angepasst. Zur Kritik neoliberaler Bildung (2018) und zusammen mit dem AK Religionslehrer_innen im ITP: Künstliche Intelligenz oder kritische Vernunft. Wie Denken und Lernen durch die Digitalisierung grundlegend verändert werden (2020); Aufsätze zu Klima, Bildung, Digitalisierung, instrumentelle Vernunft.



Raúl Aguayo-Krauthausen

**WER INKLUSION
WILL, FINDET EINEN WEG.
WER SIE NICHT WILL,
FINDET AUSREDEN.**



Raúl Krauthausen ist der bekannteste Aktivist für Inklusion und Barrierefreiheit – und die lauteste Stimme in Deutschland, wenn es um die Durchsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderung geht. «Betrachten Sie Behinderung einfach als eine Eigenschaft wie die Haarfarbe» ist eine seiner zentralen Botschaften, und er kämpft auf allen Plattformen – analog und digital – für Sichtbarkeit und gegen Diskriminierung. In seinem neuen Buch wirft er grundlegende und oft unangenehme Fragen zur Inklusion in Deutschland auf, bringt seine Leser:innen dazu, sich mit ihrem eigenen Ableismus auseinanderzusetzen, und entwickelt eine Idee davon, wie Inklusion auf allen Ebenen wirklich zu leben ist.



Über uns - selbstverständlich Inklusion!

Ein Ort der Vielfalt und einer offenen und fairen Gesellschaft – dafür steht die Orangerie Aukamm. Mit Nachhaltigkeit im Grundsatz und als Inklusionsbetrieb garantieren wir einen verantwortungsvollen Umgang mit Mensch und Natur. Für uns ist es selbstverständlich, dass wir in unserem Café Produkte anbieten, die zum Großteil aus fairem Handel stammen. Auch in unseren Gewächshäusern achten wir sehr bewusst darauf, die Umwelt zu schonen und die natürliche Bodenfruchtbarkeit durch Handarbeit zu erhalten.

Mit der Orangerie Aukamm erhalten wir einen attraktiven Anziehungspunkt für die Öffentlichkeit. Das Miteinander von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung unter Berücksichtigung ökologischer und kultureller Aspekte stehen für uns dabei im Vordergrund.

Als anerkannter Inklusionsbetrieb glauben wir an eine inklusive und facettenreiche Gesellschaft, die wir alle aktiv mitgestalten. Somit liegt es uns am Herzen die Barrierefreiheit in Wiesbaden durch das Angebot von Arbeitsplätzen und Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit Beeinträchtigung zu fördern.

Betreiber der Orangerie Aukamm ist die DBS gGmbH, ein Tochterunternehmen des Gemeinnützigen Vereins für Behindertenhilfe Wiesbaden und Rheingau-Taunus-Kreis e. V. Hier arbeiten wir besonders eng mit den facettenwerk Werkstätten sowie mit dem Bereich facettenwerk Bildung zusammen.

verwöhnen Sie sehr gerne mit Kaffee-Spezialitäten, leckeren Bio-Eis, Kuchen und selbstgemachten Cocktails!

Unsere Öffnungszeiten sind Montag bis Freitag von 12:00 bis 18:00 Uhr

Geschlossen an Wochenenden und Feiertagen