



**Stellungnahme zu den Anträgen der Fraktionen
der FDP (Drucksache 16/9787) und der Piraten
(Drucksache 16/10058)**

Anhörung von Sachverständigen des Ausschusses für
Schule und Weiterbildung am 24.2.2016

Vorsitzender: W. Große Brömer

Die schulische Inklusion, die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung ist ein anspruchsvolles, in sich spannungsreiches und in Teilen widersprüchliches Unternehmen, das viele Schulen vor erhebliche Herausforderungen stellt.

Das Land Nordrhein-Westfalen hat mit dem Ersten Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz) einen Rechtsanspruch festgelegt, der Schülern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf den Besuch einer Allgemeinen Schule erlaubt. Nunmehr geht es darum, dass eine entsprechende Umsteuerung auf dem Weg zu mehr Gemeinsamkeit erfolgt. In einer sachgerechten Weise, die dazu führt, dass alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren (zumindest niemand einen gravieren Nachteil hat), Lehrerinnen und Lehrer über die dazu notwendigen Arbeitsbedingungen verfügen (qualifikatorisch; personell; sächlich) und die Schulen insgesamt vor Aufgaben gestellt werden, die sich bei realistischer Betrachtung als lösbar erweisen.

Die Schwierigkeiten, die sich in diesem Umsteuerungsprozess einstellen, sind in vielen Bundesländern erheblich. Das gilt offensichtlich auch für Nordrhein-Westfalen. Hierzu liegt unter anderem eine von der Humboldt-Universität zu Berlin (Fakultät für Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaften; Institut für Rehabilitationswissenschaften) verfasste empirische Studie vor, die sich an alle Elternvertreterinnen und Elternvertreter des Landes an Schulen des Gemeinsamen Unterrichts gerichtet hat (Ahrbeck/Fickler-Stang/Friedrich/Weiland 2015).

Ihr Ergebnis: Bei grundsätzlicher Befürwortung des Inklusionsgedankens sehen die Elternvertretungen massive Umsetzungsprobleme. Sie beziehen sich auf das als überhöht erlebte Reformtempo, unzureichende strukturelle Rahmenbedingungen und Ausstattungen vor Ort sowie um die Sorge, dass keine hinreichende Förderung erfolgt, und zwar nicht nur bei denjenigen, die einen speziellen Förderbedarf aufweisen. Es zeigt sich weiterhin, dass die Umsetzungsprobleme auch dort fortbestehen, wo es bereits längere Integrations-/Inklusionserfahrungen gibt.

Das Bemühen und Engagement von Schulleitungen und Lehrkräften wird hingegen ausdrücklich gelobt. Dem Erhalt elterlicher Wahloptionen zwischen unterschiedlichen Schulungsformen wird ein sehr hoher Stellenwert eingeräumt, auch und gerade dort, wo bereits Integrations-/Inklusionserfahrungen existieren (vgl. auch Forsa 2015, 9).

Entsprechende Erfahrungen und Bewertungen finden sich auch in anderen Bundesländern. Sie werden von diversen Fachverbänden aufmerksam wahrgenommen und kritisch kommentiert (z.B. vom Verband Sonderpädagogik). Sie sollten ernst genommen und nicht als randständige Momentaufnahmen betrachtet werden.

Bevor im Einzelnen auf die Anträge der Fraktionen FDP bzw. Piraten eingegangen wird, folgende Vorbemerkung:

Auch die - ohne jeden Zweifel wünschenswerte - gemeinsame Beschulung ist in sich legitimationspflichtig. Es reicht aber nicht aus, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf gemeinsam beschult werden. Die inklusive Schule muss sich

(wie jede andere Schule auch) in ihrer Leistungsfähigkeit erweisen und sicherstellen, dass Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Förderbedarf wirklich profitieren (vgl. Oberverwaltungsgericht Lüneburg 2014). Entscheidend dafür ist, dass pädagogisch auf einem hohen Niveau gearbeitet werden kann, was die dafür notwendigen qualitätssichernden Rahmenbedingungen voraussetzt. Anderenfalls besteht die Gefahr, dass der Umsteuerungsprozess erheblich erschwert wird oder gar scheitert und die Inklusionsidee dadurch beschädigt wird.

Insofern ist ein Wettstreit zwischen den einzelnen Bundesländern problematisch, der sich allein auf numerische Quoten bezieht. Gleiches gilt auch für einen innereuropäischen oder gar weltweiten Vergleich angesichts unterschiedlicher Bildungsstraditionen, divergierender Diagnosekriterien, unklarer institutioneller Benennungen und unvollständiger Datensätze.

Wissenschaftlich besteht weiterhin ein erheblicher Forschungsbedarf. Viele Fragen sind ungeklärt und die vorliegende Forschungslage ergibt kein einheitliches Bild (zum Beispiel: Felder/Schneiders 2016; WHO 2011).

Vor diesem Hintergrund kann den vorliegenden Anträgen beider Fraktionen in weiten Bereichen gefolgt werden.

1. Es bedarf gesicherter Qualitätsstandards, um für eine gehaltvolle und zukunftssträchtige inklusive Umsteuerung zu ermöglichen. Dazu gehört, dass Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen, die ein hohes akademisches Qualifikationsniveau aufweisen. Weiterhin muss definiert werden, was ihre Aufgaben sind und was nicht – unter Anerkennung vorhandener Möglichkeiten und Grenzen.

Ein hohes Qualifikationsniveau in der universitären Ausbildung bedeutet, dass es zu keiner Nivellierung fachspezifischer Inhalte zugunsten einer allgemeinen Inklusionspädagogik kommen darf. Die in anderen Bundesländern vorgenommene Bündelung sonderpädagogischer Disziplinen zugunsten eines sog. LES-Studiums (Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung, Sprache) ist kritisch zusehen, da sie das fachliche Niveau absenkt (Ahrbeck/Fickler-Stang 2015). Deshalb ist dieses

Modell in Hamburg nach jahrelanger Erfahrung wieder aufgegeben worden, in Berlin wird es in der ursprünglich geplanten Form nicht durchgeführt. Erfreulicherweise geht Nordrhein-Westfalen hier einen anderen Weg: Es können zwei sonderpädagogische Fachrichtungen studiert werden.

Ein hohes Qualifikationsniveau ist ebenfalls für berufsbegleitende Maßnahmen zu sichern, die zu einem sonderpädagogischen Abschluss führen. Eine universitäre Ausbildung und Qualitätskontrolle ist auch hier unerlässlich. Zudem bedarf es, wie im Antrag der Fraktion der Piraten gefordert, Mindeststandards für die Qualifikation von Inklusionsassistenten.

2. Die vielfach geforderte Doppelbesetzung mag aus verschiedenen Gründen wünschenswert sein, realistisch ist sie bereits aus Kostengründen nicht. Es wäre schon viel geholfen, wenn eine Doppelsteckung in den Kernfächern möglich wäre. Da die Bedingungen vor Ort erheblich variieren (u.a. aufgrund der Zusammensetzung der Klassen) sind flexible Gestaltungsmöglichkeiten durch die Schulen anstrebenswert. Hinzu kommt: In die Berechnung der Stundenkontingente muss eingegangen werden, dass ein nicht unerheblicher Mehrbedarf durch Konsultationen und Absprachen entsteht, der im Unterricht selbst nicht realisiert werden kann.

Besonders wichtig ist, dass die jeweils benötigten sonderpädagogischen Fachqualifikationen in den Schulen zur Verfügung stehen (oder ohne größere Probleme von außen angefordert werden können). Aufgrund der hohen Differenziertheit der einzelnen Fachdisziplinen kann, wie bereits unter Ausbildungsgesichtspunkten erwähnt, nicht erwartet werden, dass sie von den einzelnen sonderpädagogischen Fachkräften in ihrer gesamten Breite abgedeckt werden.

Einiges spricht dafür, dass die entsprechenden Bedarfe an Schwerpunktschulen durch Bündelung der Kräfte besser eingesetzt werden können.

3. Die einzelnen Bundesländer gehen bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention unterschiedlich vor, nicht nur hinsichtlich des Reformtempo, sondern auch bezüglich der längerfristigen Zielvorstellungen. Dabei spielt auch das Elternwahlrecht

eine wichtige Rolle. Ein genuines Elternwahlrecht kann es nur dort geben, wo anerkannt wird, dass legitimer Weise unterschiedliche Entwicklungswege im Rahmen einer institutionellen Vielfalt existieren. Das setzt voraus, dass Förderschulen in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen, gut erreichbar sind und über eine adäquate Ausstattung verfügen. Ihre Weiterexistenz wird, wie bereits erwähnt, von den befragten Elternvertretungen des Landes mit Entschiedenheit gefordert.

4. Die nationale und internationale Erfahrung zeigt, dass auch unter relativ günstigen Rahmenbedingungen auf spezielle Einrichtungen nicht grundsätzlich verzichtet werden kann – insbesondere für Schüler mit dem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung (Ahrbeck 2012; Ellinger/Stein 2012 Stein/Müller 2015). Klein- und Förderklassen werden inzwischen in einzelnen Bundesländern dort wieder eingeführt, wo sie ursprünglich für entbehrlich gehalten wurden (z. B. in Bremen und Hamburg). Auch Nordrhein-Westfalen wird darauf nicht gänzlich verzichten können. Zum Sinngehalt der UN-Konvention stehen sie nicht im Widerspruch. Die deutsche Stellungnahme zum UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung („German Statement 2016“) lässt daran keinerlei Zweifel aufkommen, auch im Hinblick auf spezielle Schulen. Wichtig ist dabei, dass zeitlich überschaubare, flexible und durchlässige Modelle entstehen, die nach angemessener Zeit eine Rückkehr ermöglichen.

Literatur

Ahrbeck, B. (2012): Der Umgang mit Behinderung. Kohlhammer: Stuttgart.

Ahrbeck, B.; Fickler-Stang, U. (2015): Ein inklusives Missverständnis. Warum die Dekategorisierung in der Verhaltensgestörtenpädagogik die Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie erschwert. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 43 (4), S. 255-263.

Ahrbeck, B./Fickler-Stang, U./Friedrich, S./Weiland, K. (2015): Befragung der Elternvertreterinnen und Elternvertreter zur Umsetzung der Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Forschungsbericht. Eine Studie im Auftrag der FDP-Fraktion im Land Nordrhein-Westfalen. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Ellinger, S./Stein, R. (2012): Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Empirische Sonderpädagogik 22 (3), S. 85–109.

Europarat, Ministerkomitee (2006): Empfehlung Rec (2006)5 des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten zum Aktionsplan des Europarats zur Förderung der Rechte und vollen Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft: Verbesserung der Lebensqualität behinderter Menschen in Europa 2006-2015. [http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aktionsplan_Europarat.pdf?_blob=publicationFile, entnommen am 15.10.2013].

Felder, M., Schneiders, K. (2016): Inklusion kontrovers: Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wochenschau: Schwalbach

Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2015): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE). [<http://www.vbe-bw.de/wp-content/uploads/2015/05/Inklusion-Ergebnisse-BW.pdf>, entnommen am 14.10.2015].

German Statement concerning the Draft General Comment on Article 24 CRPD. In: www.ohchr.org/Documents/.../CRPD/.../Germany.p...D entnommen am 14.2.2016

Oberverwaltungsgericht Lüneburg (2014): Beschluss v. 7.8.2014, Az.: 2 ME 272/14) (Anspruch auf Zuweisung zur Förderschule Lernen). [<http://www.rechtsprechung.niedersachsen.de/jportal/portal/page/bsndprod.psml?doc.id=MWRE150000144&st=null&showdoccase=1¶mfromHL=true#focuspoint>, entnommen am 13.10.2015].

Stein, R./Müller (2015): Inklusion im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Kohlhammer: Stuttgart

WHO (2011) World report on disability: In:
www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf, entnommen
14.2.2016