LANDTAG
NORDRHEIN-WESTFALEN
16. WAHLPERIODE

**STELLUNGNAHME**
**16/822**

Alle Abg

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Dr. Conny Melzer
Marie-Christine Vierbuchen
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Fakultät 1
C.v.O. Universität Oldenburg

# Stellungnahme zum „Ersten Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz)“

---

Die vorliegende Stellungnahme konzentriert sich vornehmlich auf Aspekte zum Förderschwerpunkt Lernen. Auf Gesichtspunkte im Hinblick auf die emotionale und soziale Entwicklung gehen Prof. Dr. Hennemann und Prof. Dr. Huber in ihrer Stellungnahme intensiv ein. In weiten Teilen stimmen unsere Argumente mit diesen Ausführungen überein.

Grundsätzlich erscheint die Schulgesetzänderung als ein großer Schritt auf dem Weg zu mehr Gemeinsamem Lernen. Viele derzeitige Bemühungen der Praxis bekommen auf diese Weise eine rechtliche Grundlage. Besonders positiv einzuschätzen ist die Einordnung der sonderpädagogischen Unterstützung in der allgemeinen Schule als Regelfall. Der Gesetzentwurf räumt grundsätzlich Raum für die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Bildung ein und sieht – entsprechend dem Begriff inklusiver Bildung der UNESCO (2005/ deutsch 2009) – hierin die vorrangige Orientierung für alle schulorganisatorischen, pädagogisch-didaktischen sowie sonderpädagogischen Entscheidungen. Der Gesetzentwurf weist § 2 Ab. 5 das Recht auf besondere Förderung für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung aus. Entsprechend Art. 24 Abs. 2d der UN-Behindertenrechtskonvention sollte die genannte Formulierung konkretisiert werden: Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen erhalten die Unterstützung, die sie für eine wirksame Bildung benötigen. Ein inklusives Bildungssystem gewährleistet die effektive Bildung, also *bestmögliche,* in ihrer Wirksamkeit wissenschaftlich überprüfte Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Bedürfnisse – diesem Ziel dienen schulorganisatorische Rahmenbedingungen. Dabei ist auch für die Gesetzgebung zu beachten, dass schulorganisatorische Veränderungen nach internationalen Studien sehr wenig Wirkung auf die Lern- und Entwicklungsprozesse der Lernenden zeigen – dies gilt sowohl für die Frage eines inklusiven Bildungssystems (Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009; zum Überblick: Hillenbrand, 2012, 2013) wie auch für andere Fragen (vgl. die internationalen

Vergleichsstudien wie PISA). Nur durch das gemeinsame Setting des Lernens finden noch nicht eine bessere Unterstützung des Lernens und mehr soziale Akzeptanz statt. Die UN-Konvention trifft denn auch keine organisatorischen Vorentscheidungen, die vielmehr in der Hand der Unterzeichnerstaaten liegen (Bielefeldt, 2010).

Der vorliegende Entwurf zur Schulgesetzänderung enthält positive Aspekte zur Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem, aber auch kritische Punkte, die eine inklusive Entwicklung aus unserer Sicht behindern können oder mit grundlegenden Sichtweisen in Widerspruch stehen. Im Folgenden zählen wir diese Aspekte auf, begründen unsere Einschätzung und unterbreiten ggf. Vorschläge zur Veränderung.

## 1. Bildungsauftrag (§ 2)

Die Änderung drückt in angemessener Weise den Auftrag inklusiver Bildung aus. Positiv ist die ausdrückliche Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse.

## 2. Zieldifferentes Lernen und Abschlüsse (§ 18, Abs. 4; § 19, Abs. 4).

Der Entwurf sieht vor, dass Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung einen eigenen, „gleichwertigen“ Abschluss der Schullaufbahn erreichen – dies ist nicht der Abschluss der Hauptschule oder Gesamtschule. Dies erscheint widersprüchlich: Wenn tatsächlich eine „Gleichwertigkeit“ gemeint ist, kann ja auch der entsprechende Abschluss der allgemeinen Schule vergeben werden. Sollte die Gleichwertigkeit in irgendeiner Form eine mindere Qualifikation darstellen, würde dies dem Prinzip der „Acceptability“ inklusiver Bildung widersprechen (Lindmeier, 2009). Demnach sollen alle Schüler die Möglichkeit erhalten, den Abschluss für eine grundsätzliche Bildung innerhalb einer bestimmten Kultur zu erreichen – für dieses Ziel besteht das Recht auf umfassende und intensive Unterstützung durch alle notwendigen Maßnahmen. Nur dadurch ist grundsätzlich die Bedingung der Möglichkeit einer Teilhabe an der jeweiligen Kultur gegeben. Der Gesetzentwurf sollte daher die grundsätzliche Orientierung am Lehrplan der allgemeinen Schule (Grundschule, Gesamtschule oder Hauptschule) betonen. Höchstens als Hilfe auf dem Weg zur Erreichung des entsprechenden Bildungsniveaus können weitere Pläne herangezogen werden – immer jedoch mit dem Ziel, möglichst den Abschluss der allgemeinen Schule, vielleicht auch nur in Modulen und Teilbereichen, die entsprechend dokumentiert werden, zu erreichen.

Ansonsten stellt sich hier die Frage, weshalb den Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen auf Ebene des Gesetzes (!) nicht das Erlangen eines Hauptschulabschlusses ermöglicht wird – dies erscheint als grundsätzlicher Ausschluss vom allgemeinen Bildungssystem und ist daher u.E. mit dem Auftrag eines inklusiven Bildungssystems unvereinbar. Es widerspricht zudem den wissenschaftlichen Befunden, die von einer hohen Dynamik der individuellen Lernentwicklung ausgehen und bei evidenzbasierter Unterstützung hohe Lerngewinne belegen - einen aktuellen und hervorragenden Überblick bietet hierzu die Zusammenfassung von 900 Metaanalysen von Hattie (2009), die seit kurzem auch auf deutsch verfügbar ist (Hattie, 2013).

Der Entwurf spricht von einem „gleichwertigen Abschluss“, dies stellt eine Inkonsequenz für ein inklusives Bildungssystem dar. Inklusion muss zudem nach der Schule weitergehen, ein

„nicht etikettierender“ Abschluss wäre aus schulpädagogischer ein erster Schritt in diese Richtung. Als nächste Schritte zur Realisierung wäre ein modularisierter Hauptschulabschluss denkbar, der auch zeitlich gestaffelt in den verschiedenen Fächern modular abgeschlossen wird. Positive Erfahrungen hierzu mit einer ähnlichen Strukturierung liegen in den früheren Versuchen mit dem freiwilligen 10. Schuljahr an Förderschulen in verschiedenen Bundesländern (Rheinladn-Pfalz) und in der Kooperation von Förderschulen mit Berufsschulen in Baden-Württemberg („Kooperationsklassen“) vor.

## 3. Angebot zum Gemeinsamen Lernen (§19, Abs. 5).

Diese Formulierung ist prinzipiell sinnvoll zur Unterstützung des Gemeinsamen Lernens und der Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem. Inhaltlich und qualitativ geht dies aber nicht weit genug. Wie zu Beginn dieser Stellungnahme beschrieben, fordert die VN-Behindertenrechtskonvention eine qualitativ hochwertige und effektive Förderung. In der Schulrechtsänderung bleibt die Qualität außen vor. Es müssen neben dem prinzipiellen Angebot des Gemeinsamen Lernens auch die notwendigen Bedingungen und ein qualitativ hochwertiger Unterricht gesichert sein, als ein dem Unterstützungsbedarf angemessenes qualitativ hochwertiges Angebot. Dies gilt selbstverständlich in gleicher Weise für Förderschulen und Schwerpunktschulen und für den Fall, dass nach § 132, Abs. 1 Förderschulen in einem Kreis vollständig aufgelöst werden können. Im Vergleich mit anderen Ländern der Bundesrepublik Deutschland geht die Formulierung nicht sehr weit: Es sollte in einer Region von *jeder* Schulform ausnahmslos ein entsprechendes Angebot zur Realisierugn gemeinsamen Lernens unterbreitet werden, wie dies z.B. in Niedersachsen ab 2013 der Fall sein wird und wo ab 2018 jede Schule barrierefrei sein muss. Auf diese Weise kann das Elternwahlrecht weiter unterstützt und eine Delegation der „Aufgabe Inklusion“ nur an bestimmte Schulformen (z.B. Hauptschulen) kann vermieden werden.

## 4. Einholung eines sonderpädagogischen Gutachtens (§19, Abs. 5)

In diesem Artikel sollte sprachlich konsequent von sonderpädagogischer Unterstützung gesprochen werden (vgl. KMK 2011).

Das bisherige Verfahren zur Diagnose des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (AO-SF) stellt eine erprobte Basis dar, wobei der Zeitbedarf bisher regelmäßig unterschätzt und die Beteiligung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule überschätzt wurde (vgl. Iskenius-Emmler, Nußbeck & Haustein, 2003). Das Verfahren benötigt allerdings mit Blick auf das gemeinsame Lernen eine Überarbeitung und stärkere Orientierung an diagnostischen Verfahrensweisen mit Bezug auf die Prävention und den Einsatz früher Hilfen. Die Möglichkeit zur gemeinsamen Bearbeitung der Entwicklungs-, Lernstands- und Lernverlaufsdiagnostik, z.B. durch Curriculumbasiertes Messen (Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011), sowie der Förderplanung muss als Teil der pädagogischen Aufgaben des sonderpädagogischen Fachpersonals wie auch der Fachkräfte der allgemeinen Schule betont werden. Eine explizite Berücksichtigung in der Schulorganisation (z.B. Fachkonferenz sonderpädagogische Unterstützung) und im Zeitbudget muss grundgelegt werden, ansonsten bleibt die Betonung gemeinsamer Verantwortung Makulatur und Fassade.

## 5. Beratung durch die Schulaufsicht (§ 19, Abs. 6)

Der Entwurf betont die Funktion der Schulaufsicht in der zentralen Aufgabe der Beratung. Als Aufgabe einer Entscheidungsinstanz ist diese Verpflichtung grundsätzlich sehr zu begrüßen. Allerdings sollte dabei der Hinweis auf die Beratung durch Lehrkräfte der allgemeinen Schule und der Lehrkräfte für Sonderpädagogik nicht vernachlässigt werden. Dies wäre im Entwurf unsers Erachtens zu ergänzen. Hierfür wären zudem Qualifikationsprozesse, wie sie beispielsweise in Hessen stattfinden, anzubieten.

## 6. Schulischer Antrag auf Förderbedarf Lernen (§ 19, Abs. 7).

Die Möglichkeiten der allgemeinen Schule, die Durchführung eines Diagnose-Verfahrens zu initiieren, werden durch die Formulierungen erheblich begrenzt. Damit wird ungünstigen Tendenzen einer zu frühen oder verspäteten Diagnostik entgegen gewirkt. Allerdings erscheint dies nur dann sinnvoll, wenn zugleich die Möglichkeiten zur Unterstützung in den allgemeinen Schulen gewährleistet sind und ausgebaut werden – ansonsten würde dies eine Benachteiligung aufgrund ausbleibender Unterstützung darstellen. Damit wird die Forderung unterstützt, in allen Grundschulen sonderpädagogische Kompetenz vorzuhalten, die präventiv und frühinterventiv Bedarfe, insbes. im Bereich des Lernens, unterstützen kann. Gerade in den Eingangsjahren würden sonst Zeit und Fördermöglichkeiten verstreichen, die nicht wieder aufholbar sind. Die Gefahr eines „Wait to fail“ (Huber & Grosche, 2012), dem nicht Einsetzen früher Hilfen (die nachweislich die wirksamsten Hilfen sind), wäre dann in hohem Maße gegeben.

In diesem Zuge ist die Argumentation der Stellenbudgets (S. 49f) grundsätzlich schlüssig, sollte aber auf Ebene der Schule zugesprochen und nicht regional zugewiesen werden. Daher erscheint die Schaffung von Stellenbudgets (Sonderpädagogen) an den Grundschulen auf nachvollziehbarer Berechnungsgrundlage (Anzahl der Klassen oder Schüler unter Berücksichtigung sozialer Indikatoren) schlüssig. Dies würde bedeuten, dass jeder Klasse ein Stundenbudget sonderpädagogischer Unterstützung zur Verfügung steht. Positive Erfahrungen werden seit 1998 mit einem solchen Vorgehen in Niedersachsen gemacht. In Form der Sonderpädagogischen Grundversorgung steht jeder Grundschule eine rechnerische Mindestausstattung sonderpädagogischer Fachkräfte pro Klasse zur Verfügung, die vor Ort flexibel eingesetzt werden können. Ein solches Verfahren vermeidet die mit der Diagnose und Etikettierung verbundenen negativen Nebeneffekte (Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma).

Die Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Lehrbefähigung sollten jedoch nicht nur in die Kollegien der allgemeinen Schulen eingebunden, sondern zugleich in ihrer spezifischen Professionalität gestärkt werden. Sonst fehlt der professionelle Erfahrungsaustausch, die Unterstützung verschiedener sonderpädagogischer Profile (Förderschwerpunkte) und die gezielte Fortbildung in zentralen sonderpädagogischen Fragestellungen (bsp. Unterstützung bei Mehrfachbeeinträchtigungen in inklusiven Settings, Vernetzung der Hilfen bei massiven psychischen Störungen). Sowohl in den inklusiv arbeitenden als auch in den Förderschulen sollten Möglichkeiten des Austauschs im Sinne von Supervision, Austausch und Koordination regional (z.B. in den Schwerpunktschulen) ermöglicht werden. Die Organisationsform (Schleswig-Holstein: Förderschulen ohne Schüler; Niedersachsen: Kompetenzzentren sonderpädagogischer Unterstützung) kann zunächst erprobt werden.

Für die Zeit nach dem 6. Schulbesuchsjahr sollte eine Regelung für auftretende Lernschwierigkeiten im Zuge von biologischen, psychischen und sozialen Risiken (Unfälle, psychische Erkrankungen wie Substanzkonsum, familiäre Krisen) geschaffen werden. Hier kann eine (zeitweise) schulische Unterstützung durch sonderpädagogische Maßnahmen ein

wesentlicher Beitrag zur (Re-) Habilitation darstellen, wie die Erfahrungen mit den Schulen für Kranke zeigen.

**7. medizinische Gutachten als Teil der Diagnostik s(§ 19 Abs. 5).**

Der vorliegende Text schwächt die Pflicht zur Einholung eines medizinischen Gutachtens ab. Vor dem Hintergrund des organisatorischen Aufwandes und der teilweise fraglichen Qualität solcher Gutachten ist dieser Passus eigentlich zu begrüßen. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass immer noch viel zu häufig leichtere körperliche Beeinträchtigungen (Hör- und Sehschädigungen, Wahrnehmungsprobleme) übersehen werden, die jedoch die Ausgangsbedingungen für schulisches Lernen beeinträchtigen. Eine qualifizierte Diagnostik in den Förderschwerpunkten Sprache, Hören und Kommunikation, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung durch qualifizierte medizinische Fachkräfte muss zudem selbstverständlich abgesichert sein. Daher sollte eingefügt werden, dass die diagnostizierende Lehrkraft für Sonderpädagogik im Einzelfall das Hinzuziehen eines medizinischen Gutachtens prüfen soll und der eventuelle Verzicht auf eine medizinische Begutachtung zu begründen ist.

**8. Möglichkeiten innerer und äußerer Differenzierung (§ 20, Orte sonderpädagogischer Förderung, Abs. 3).**

Die Formulierung lässt eine Vielfalt inklusiver Beschulungsformen zu und kommt damit der schulischen Praxis sehr nah; sie ist damit grundsätzlich positiv einzuschätzen und zu begrüßen. Zusätzlich wäre es sinnvoll Umsetzungsmöglichkeiten anzubieten, z.B. Spezialklassen („special classes“), wie sie in vielen skandinavischen Ländern (Norwegen oder Finnland; vgl. Schroeder 2010) oder in den angelsächsischen Ländern (Lindsay, 2007; McLeskey et al., 2012) Anwendung finden. Weiterhin wäre eine konkrete Definition durch die KMK, ab wann eine „volle Inklusion“ erreicht ist, sinnvoll, die auf den genannten Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung aufbaut. Eine Orientierung an internationalen Einteilungen erscheint hilfreich: Längsschnittliche Vergleiche der Entwicklung in den USA (McLesky et al., 2012) definieren bspw. die vollständige Inklusion („full inclusion“) eines Schülers bzw. einer Schülerin mit 80% der gemeinsamen Unterrichtszeit auch mit innerer Differenzierung, Spezialklassen hingegen zwischen 40 und 60 % der gemeinsamen Unterrichtszeit. Eine flexible Organisation der sonderpädagogischen Unterstützung nach dem individuellen Bedürfnis der Lernenden ist als hilfreicher einzuschätzen als die verpflichtende Vorgabe bestimmter Organisationsformen (Lindsay, 2007). Das Schulgesetz als Rahmen sollte hier eher eine Breite von organisatorischen Möglichkeiten bieten als zu stark einzugrenzen.

**9. Beratung als zentrale Aufgabe der Schulaufsicht (§ 20, Abs. 4).**

Beratung stellt eine zentrale Aufgabe inklusiver Bildungssysteme dar und wird national wie auch international als Aufgabe aller beteiligten Professionen beschrieben (Melzer & Hillenbrand, 2013). Die Schulaufsicht nimmt selbstverständlich auch Beratungsaufgaben wahr, jedoch sollte sie nicht die einzige im Gesetz benannte Instanz sein. Die Koordination und Beratung können wesentlich alltagsnäher von Sonderpädagogen bspw. in den

Schwerpunktschulen – hier ist natürlich eine flächendeckende Einführung einer Schwerpunktschule pro Kreis notwendig – geleistet werden. Auch könnten unabhängige Berater im Schulsystem oder eine Beratungslehrerstelle (ohne Unterrichtsaufgaben) an allgemeinen Schulen geschaffen werden, wie dies z.B. im Counseling-System in den USA umgesetzt wird.

**10. Einrichtung von Schwerpunktschulen (§ 20, Abs. 6).**

„Schwerpunktschulen" werden in diesem Gesetzentwurf u.E. erstmals so beschrieben. Die Erwartungen an diese Konzeption könnten die Bündelung sonderpädagogischer Kompetenz sein, die sich zu einem essentiellen Bestandteil eines inklusiven Schulsystems entwickelt. Die Erfahrungen aus den Kompetenzzentren könnten möglicherweise hier einfließen, wodurch bereits bestehende Ressourcen und Erfahrungen genutzt werden. Der Übergang spezifischer Strukturen auf allgemeine Schulen könnte damit unterstützt werden, beispielsweise haben zahlreiche Förderschulen positive Netzwerke für den Übergang Schule – Beruf entwickelt, die auch für Schüler anderer Schulformen hilfreich und daher in ein inklusives Bildungssystem zu überführen wären. Eine wissenschaftliche Begleitung solcher Entwicklungen wäre hilfreich. Die Gefahr einer negativen Etikettierung dieser Schulen in der Region ist allerdings nicht ganz auszuschließen – daher erhalten die Entwicklung von Schulprogrammen, die Evaluation von Erfolgen und deren publizistische Verbreitung eine große bedeutung.

Der Begriff „Schwerpunktschulen" erscheint jedoch ungünstig gewählt, da dieser im Sprachgebrauch sowohl praktisch wie auch wissenschaftlich anders belegt ist (als Schulen mit hohem Anteil einer bestimmten, teilweise als schwierig angesehenen Schülergruppe). Daher sollte eine andere Bezeichnung gewählt werden (z.B. Förderzentrum, Hamburg).

In der vorliegenden Konzeption sollen die Schwerpunktschulen alle drei Formen von Entwicklungsstörungen aufnehmen müssen, dazu einen weiteren Förderschwerpunkt. Dies erscheint zumindest für den Start eines inklusiven Bildungssystems als Überforderung! Haben bisher schon Förderschulen oftmals Probleme, zusätzlich zur bisherigen Zielgruppe gerade auch Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die unter hoher Symptombelastung ihren Bildungsgang bewältigen müssen (Schmid et al., 2007), adäquat zu unterrichten, wird dies für viele allgemeine Schulen eine völlig neue und bisher nicht bewältigte Aufgabe darstellen. Gerade für den Beginn sollte es ausreichend sein, wenn eine Form von Entwicklungsstörung mit einem anderen Förderschwerpunkt kombiniert werden muss.

Solche „Schwerpunktschulen" sollten im Übrigen in allen Schulformen des Sekundarbereichs, ausdrücklich einschließlich der Gymnasien, eingerichtet werden (Hillenbrand, 2013). Es liegen langjährige und umfangreiche Erfahrungen mit zielgleicher Beschulung in Gymnasien vor. Eine ganze Reihe von Modellschulen haben zudem langjährige positive Erfahrungen mit Kooperationsklassen (Niedersachsen), Außenklassen oder ähnlichen Organisationsformen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gesammelt. Keine der Modellschulen hat nach bisherigem Kenntnisstand ihr Vorgehen wieder aufgegeben! Insofern sollten auch Gymnasien die Chance erhalten, diese neuen Erfahrungen zu sammeln. Die Elternschaft dieser Schulform ist nicht selten zunächst eher skeptisch eingestellt, unterstützt zumindest in großen Teilen aber auf Dauer intensiv das Vorgehen. Inklusive Bildung kann zudem zu einem spezifischen Profil der jeweiligen Schulen beitragen.

**11. Abschaffung integrativer Lerngruppen (§ 20, Streichung des ehem. Abs. 8).**

Ein inklusives Schulsystem steht für die Vielfalt von Lernorten gemeinsamen Lernens. Aus diesem Grund ist die geplante Abschaffung kritisch zu sehen. Integrative Lerngruppen bieten bislang eine gelingende und erfahrungsreiche Möglichkeit gemeinsamen Lernens. Sie bilden eine Form der Special Classes (McLeskey et al., 2012; Lindsay, 2007), die auch international sehr verbreitet zur Verwirklichung inklusiver Bildung genutzt wird. Mit einer dynamischen Strukturierung entsprechend der Bedürfnisse der Lernenden hin zur möglichst umfangreichen gemeinsamen Bildung kann sie eine wichtige Organisationsform sein, die spezifische Funktionen übernehmen kann (Rückführung aus spezialisierten Maßnahmen, Intensivierung und Spezialisierung der Unterstützung). Die Aufhebung erscheint daher eher kontraproduktiv.

**12. Erfüllung der Schulpflicht in Einrichtungen der Jugendhilfe (§ 37, Abs. 3).**

Vermutlich wurde diese Möglichkeit insbesondere mit dem Blick auf das Problem des Absentismus, also für schulferne Kinder und Jugendliche, geschaffen. Hier haben sich in den letzten Jahren zahlreiche, meist hoch engagierte Angebote verschiedener Träger entwickelt. Allerdings sind die Erfolge begrenzt: Schulschwänzende Jugendliche konnten nur ausnahmsweise in das allgemeine Schulsystem rückgeführt werden. Präventive Maßnahmen innerhalb der allgemeinen Schule erweisen sich auch nach dem internationalen Kenntnisstand als zielführender (Ricking & Schulze, 2012)!

Zudem muss darauf hingewiesen werden, dass hier die Möglichkeit für ein paralleles Förderschulsystem in nichtöffentlicher Trägerschaft, vielleicht außerhalb der Reichweite der Schulaufsicht, geschaffen wird. Die Gefahr des Abschiebens von Schülerinnen und Schülern mit massivem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus dem inklusiven Bildungssystem, gar aus dem Bildungssystem generell, steigt mit dieser neuen Möglichkeit sehr stark an. Diese Möglichkeit sollte daher nur unter sehr rigiden Bedingungen, mit Ausnahmeregelung und Genehmigung sowie unter Aufsicht der Schulbehörde, zugelassen werden. Klare Kriterien und Auflagen (z.B. Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Lehrbefähigung, Orientierung an Mindeststandards, Vorlage einer unterrichtlichen Konzeption) sollten hier Genehmigungsgrundlage sein.

**13. Begrenzung der Aufnahme in Sek 1 (§ 46, Abs. 4)**

Diese Begrenzung im Gesetz widerspricht unseres Erachtens dem Gedanken der schrittweisen Überführung in ein inklusives Bildungssystem, weil gerade zu Beginn nicht genügend Schulen und Plätze vorhanden sein könnten. Auch könnte an dieser Stelle das Elternwahlrecht stark begrenzt werden. Die Konstruktion des Gesetzentwurfs setzt eine Verschiebung der Klassengrößen in Gang, der Unzufriedenheit bei anderen Lehrkräften und damit die Ablehnung inklusiver Bemühungen hervorrufen kann. Angesichts der großen Skepsis in vielen Kollegien würde damit eine ungünstige Ausgangsbasis geschaffen. Es wird empfohlen, bei einer höheren Schülerzahl mehr Ressourcen zu gewährleisten und damit die Qualität zu sichern anstatt Schülerinnen und Schüler abzuweisen. Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, dass die Kinder und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf doppelt gerechnet werden, wie dies bspw. in Niedersachsen gehandhabt wird.

## 14. Verzicht auf Förderschulen in Kreisen und kreisangehörigen Gemeinden (§ 132, Abs. 1).

Wenn Schulträger auf die Förderschulen verzichten können, ist umso dringlicher die Qualität der sonderpädagogischen Unterstützung am Förderort allgemeine Schule zu gewährleisten. Auch für eine Übergangszeit sollte der Gesetzgeber die Beachtung von Qualitätsmerkmalen und eine effektive Förderung betonen, sonst kann unter dem Etikett Inklusion sehr leicht eine Sparintention zu Lasten bereits benachteiligter Personen umgesetzt werden.

Ehrlicherweise sollte der Gesetzgeber zudem formulieren, dass das Wahlrecht der Eltern (S. 47), gerade im Förderschwerpunkt Lernen, nicht mehr gegeben ist: Wenn die Wahl einer Förderschule ausgeschlossen ist, gibt es keine Wahlmöglichkeit mehr. Zur Stärkung und Sicherung professioneller Kompetenz sowie zur Gewährleistung des Elternwahlrechts könnte daher in einer Übergangszeit die Einrichtung einer Schwerpunktschule in jedem Kreis bzw. jeder kreisangehörigen Gemeinde in jedem Kreis als notwendige Bedingung für die Schließung der Förderschule gesetzt werden.

## 15. Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Lehrbefähigung in Leitungsfunktionen allgemeiner Schulen (Landesbesoldungsgesetz Art. 3).

Diese Entscheidung wird die Bemühungen um inklusive Bildung stärken, indem die Perspektive und Kompetenz sonderpädagogischer Unterstützung auch in Schulleitungen vertreten ist. Die Maßnahme knüpft damit an internationale Entwicklungen an. In mehreren internationalen Studien und europäischen Staaten (Großbritannien, Schweden, Finnland, Zypern, Niederlande) werden die Koordinationsaufgaben von Sonderpädagogen in der Inklusion hervorgehoben (Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013, S. 46) und Sonderpädagogen gehören der Schulleitung an (z. B. Großbritannien; Oldham & Radford, 2011).

Es stellt sich jedoch die Frage, weshalb im vorliegenden Entwurf Leitungsfunktionen im Gymnasien nicht erwähnt werden. Koordinationsaufgaben und damit Aufgaben in der Leitung ergeben sich in allen Schularten, sei es die zielgleiche Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Hören und Kommunikation, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung oder sei es die zieldifferente Unterrichtung in Gymnasien, die zumindest angeboten und nicht per Gesetz ausgeschlossen werden sollte.

Im Folgenden erlauben wir uns einige kritische Anmerkungen zu den Erläuterungen, die den Gesetzentwurf begleiten.

## 16. **Qualifizierung von Lehrkräften für inklusive Bildung (S. 3f.)**

„Der Weg zu einem inklusiven Schulsystem darf aber nicht zu einem Abbau sonderpädagogischer Kompetenz innerhalb der Lehrerkollegien führen.“ (S.3) Die Betonung der Bedeutung sonderpädagogischer Kompetenzen ist sehr wichtig und unterstreicht die Notwendigkeit professioneller und qualitativ hochwertiger Inklusionsbemühungen. Vor

diesem Hintergrund – qualitativ hochwertiger und effektiver Unterstützung – ist eine umfängliche Erweiterung von Lehreraus- und –fortbildung essentiell. In unserem umfassenden Qualifizierungsprojekt in NRW wird versucht, durch die Moderatoren der Kompetenzteams eine solche Basis-Qualifikation der Lehrkräfte der allgemeinen Schule für die Bereiche Lernen, Sprache und Verhalten bereit zu stellen. Die 13 Module stellen dem Land NRW auf Dauer wissenschaftlich fundierte Fortbildungsinhalte für Lehrkräfte inklusiver Schulen zur Verfügung. Sie ersetzen keineswegs eine qualifizierte, universitäre Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Der Verzicht auf eine universitäre Ausbildungsphase und damit die wissenschaftliche Fundierung der pädagogischen und sonderpädagogischen Unterstützung widerspricht den internationalen Bemühungen, die die Notwendigkeit anspruchsvoller, wissenschaftlich fundierter Inhalte nach den Prinzipien der Evidenzbasierung gerade im Kontext Inklusion in den Mittelpunkt stellt (vgl. unsere Expertise zur Lehrerbildung für Inklusion für das DIPF, BMBF und BMAS: Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013).

Die Initiative des Ministeriums (S.4), für eine Übergangsphase zur Schließung der Bewerberlücke eine berufsbegleitende Ausbildung zum Lehramt für sonderpädagogische Förderung (vom 20. Dezember 2012, GV. NRW. 2013) anzubieten, unterläuft jedoch diese unverzichtbare Qualität sonderpädagogischer Unterstützung.

**17. Veränderungen der Einstellung - schulstrukturelle Veränderungen? (S. 5).**

In der genannten Erläuterung wird auf die Bedeutung des Unterrichts und der inneren Einstellung verwiesen. Dem ist grundsätzlich zuzustimmen und die Relevanz dieser Aspekte ist zu unterstreichen. An dieser Stelle wird allerdings die Dimension des *Wissens* um erfolgreiche Perspektiven inklusiver Bildung – nach der Einteilung der European Agency (2012) der dritte Aspekt neben den Einstellungen und dem Handeln – ausgeklammert. Gerade mit dem Blick auf europäische Bemühungen um eine inklusionsfreundliche Lehrerbildung sollten die notwendigen unterrichtlichen, diagnostischen und präventiv-interventiven Wissensbestände für Lehrkräfte der allgemeine Schulen wie auch für Lehrkräfte für Sonderpädagogik benannt werden. Damit werden auch das Recht auf und die Pflicht zu Fortbildung begründet, die insbesondere von Lehrkräften der allgemeinen Schulen als unverzichtbar angesehen werden.

Wenn an dieser Stelle zudem die „Kultur des Behaltens“ (Wie zeigt sie sich? Wie entwickelt man eine Kultur, die als Ziel von außen gesetzt wird?) betont wird, strukturelle Änderungen jedoch negiert werden (S.5), erscheint dies durchaus widersprüchlich zum Gesetzentwurf, der doch erhebliche schulstrukturelle Konsequenzen nach sich ziehen wird: Die Einrichtung von Schwerpunktschulen, die Möglichkeit zum Verzicht auf Förderschulen sowie die Schulpflichterfüllung in Jugendhilfeeinrichtungen sind prinzipiell strukturelle Veränderungen und wären auch als solche zu benennen.

**18. Assistenzpersonal (S. 6).**

Mit den vorliegenden Erläuterungen zu den Assistenzkräften bleibt der Einfluss der Schulbehörde auf Assistenzkräfte (Integrationshilfe) – wie schon bisher – sehr gering. Dies ist aufgrund der unterschiedlichen Systeme (Behindertenhilfe – Schule) zwar durchaus nachvollziehbar, pädagogisch gesehen jedoch nicht sinnvoll. Im Zuge der Entwicklung inklusiver Bildungssysteme wird national (Dworschak, 2012) wie auch international (Farrell

et al., 2010) eine starke Zunahme von Assistenzkräften in den allgemeinen Schulen beschrieben, die ja durch Eltern für den Einzelbedarf ihres Kindes beantragt werden. Eine Qualifikation dieser Kräfte ist in Deutschland bisher weder notwendig noch vorgesehen! Der Einsatz solcher Assistenten in inklusiven Klassen kann jedoch nach vorliegenden empirischen Studien auch eine gegenteilige, separierende Wirkung haben (Giangreco, 2010, S. 341). Aufgehoben und in eine Unterstützung umgewandelt werden kann dies mit Aus- und Fortbildungen von Assistenzkräften (z.B. 40-wöchige Fortbildungscurricula in Großbritannien). Dies kann nur mit einem zunehmenden Einfluss der Schule auf Auswahl und Einsatz dieser Kräfte erreicht werden. Hier sind kurzfristig Absprachen der beteiligten Systeme und auf Dauer auch rechtliche Änderungen unumgänglich. Die Professionalisierung und Unterordnung von Assistenzkräften unter die Schulaufsicht ist eine wichtige Voraussetzung zum Gelingen von inklusiver Bildung in den einzelnen Schulen und Klassen.

## 19. Beschaffung von Lernmitteln

Der Text geht davon aus, dass die Durchschnittsbeträge für die Beschaffung von Lernmitteln unabhängig vom Förderort identisch sind (S. 8). Diese Aussage kann in der Praxis nur aufrechterhalten werden, wenn eine gezielte Auswahl von Lernmitteln nach ihrer Wirksamkeit für inklusive Bildung erfolgt. Dadurch könnten zahlreiche Mittel eingespart werden, wie die Evaluation der zahlreichen Programme zur Sprachförderung zeigt. Denn durch die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf auf mehrere Schulen müssen einige Materialien, die vormals für eine Förderschule angeschafft wurden, nun für jeden Schüler und jede Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung bzw. für jede inklusive arbeitende Schule angeschafft werden (z.B. pc-gestützte Förderprogramme, Diagnoseverfahren im Bereich Lesen, Schreiben, Mathematik, Förderprogramme sozial-emotionaler Entwicklung). Es ist für die Arbeit vor Ort essentiell notwendig, dass Materialien bereits im Vorfeld angeschafft werden, da andernfalls dem „Wait to fall“-Prinzip Vorschub geleistet würde. Es wird daher eine sukzessiv anzulegende und kontinuierlich zu erweiternde Grundausstattung für alle inklusiv arbeitenden Schulen empfohlen. Hierbei kann man sich an der Fachliteratur, an den Vorschlägen entsprechender Expertengremien (z.B. Medienberatung NRW) oder an den Materialempfehlungen für die dienstliche Unterweisung der Moderatorinnen und Moderatoren orientieren.

## 20. Verpflichtende Förderplanung

Die Förderplanung für jeden Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf stellt eine sinnvolle und wirksame Forderung dar. Die Evaluation der realisierten Unterstützung und damit die Prüfung, ob die individuellen Bedarfe tatsächlich erreicht wurden, erfordert eine fundierte Planung. Für die Kooperation der verschiedenen Fachkräfte stellt es zudem ein unverzichtbares Kommunikationsinstrument dar.

Eine solche, intensive Förderplanung erscheint jedoch als Forderung für alle Schüler, auch derjenigen ohne spezifische pädagogische und sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe, nicht sinnvoll. In manchen Diskussionen wird dies als Pflicht inklusiver Bildungssysteme angeführt. Für die größte Gruppe von Lernenden reicht jedoch ein wenig aufwändiges Screening zur Prüfung der Lern- und Entwicklungsfortschritte, in dem die adäquaten Entwicklungsfortschritte dokumentiert werden. Hier sind Förderpläne für jeden Lernenden

eine nicht notwendige und oftmals nicht realisierbare Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte. Pädagogisch gesehen ist zudem der Einsatz universeller Präventionsmaßnahmen (nach Strukturierung der Weltgesundheitsorganisation WHO) für die meisten Schülerinnen und Schüler völlig ausreichend. Dies erfordert keine individuelle Förderplanung, sondern ein allgemeines, abgestimmtes Präventionskonzept für die gesamte Schule.

Individuelle Förderplanung wird ab der selektiven und indizierten Prävention (WHO) jedoch unverzichtbar, um Qualität und Professionalität zu sichern. Diese Vorgehensweise würde auch der gängigen Praxis beispielsweise in den USA entsprechen, die eine Förderplanung (IEP) nur für Schülerinnen und Schüler mit einem Unterstützungsbedarf gesetzlich verpflichtend vorsieht. Weitere Förderpläne sind freiwillig.

## 21. Übergänge (Transitionen)

Auch in einem inklusiven Bildungssystem stellen die Übergange, z.B. von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule, Grundschule – Sekundarstufe, Sekundarstufe – Berufsvorbereitung, Berufsvorbereitung – berufliche Tätigkeit) oftmals krisenhafte Phasen dar. Hier fehlt dem vorliegenden Entwurf bisher die Konzeption für eine erfolgreiche Begleitung der Schülerinnen und Schüler. Auch parallele Transitionen (stationäre Einrichtung – allgemeine Schule) erfordern einen höheren Grad der Unterstützung. Gerade für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder Verhalten besteht in inklusiven Settings der Sekundarstufe eine erhöhte Gefahr des Dropout (Lindsay, 2007). Der Übergang in die berufliche Bildung oder Berufstätigkeit erfordert ein Netzwerk sozialer Angebote, in dem qualifizierte schulische Fachkräfte, bspw. Fachkräfte der Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Lehrkräfte für Sonderpädagogik mit einem Profil berufliche Bildung, wichtige und häufig unorthodoxe Tätigkeiten übernehmen. Diese Felder müssen für ein erfolgreiches inklusives Bildungssystem ausgebaut werden. Auch die Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Schulen im Kontext sonderpädagogischer Unterstützung stellt eine wichtige Aufgabe dar, die bisher aufgrund der getrennten Systemlogiken zu wenig Berücksichtigung fanden.

## 22. Netzwerke der Kooperation

Die Bildung von Netzwerken der Kooperation stellt, wie schon im vorherigen Abschnitt begründet, einen zentralen Erfolgsfaktor dar. Der Gesetzentwurf sollte dies explizit aufnehmen. Die Kooperation mit professionellen Einrichtungen der Jugendhilfe und der Medizin mit Rehabilitation wird für viele allgemeine Schulen eine neue Aufgabe darstellen, bei der sie Unterstützung benötigen.

## Literatur

Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79, 66 – 69

Dworschak, W. (2012). Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 63 (10)*, 414 - 421.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers.* Zugriff am 07.11.2012 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm.

Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstreaming schools: a review of the literature. *Educational Review,* 62 (4), 435-448.

Giangreco, M. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind. *Euopean Journal of special needs education*, 25 (4), 341-345.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge

Hattie, J.A.C. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Hillenbrand, C. (2012). Inklusive Bildung: Plädoyer für einen Perspektivwechsel. *Pädagogik*, 64 (2012), H.12, S. 44 – 46.

Hillenbrand, C. (2013). Inklusion im Gymnasium. In Deutscher Philologenverband (Hrsg.). *Gymnasium und Inklusion – Möglichkeiten und Grenzen. Dokumentation einer Fachtagung des Deutschen Philologenverbandes* (S. 17 – 39). Berlin: Deutscher Philologenverband.

Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In Weishaupt, H. & Döbert, H. (Hrsg.). *Inklusion professionell gestalten* (S.33 – 68). Münster: Waxmann (im Druck).

Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, S. 311-322.

Iskenius-Emmler, Hilla, Nußbeck, Susanne, Haustein, Stephanie (2003): Die Verordnung zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (VO-SF): Anspruch und Wirklichkeit - eine Befragung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in NRW. *Zeitschrift für Heilpädagogik,* 33, S. 28-40.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1 – 24.

Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S., Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 464 – 472.

McLeskey, J., Landers, E., Williamson P. & Hoppey, D. (2012). Are we moving toward education with Disabilities in less restrictive environments? *The Journal of Special education*, 46, 131 – 140.

Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, S. 194 - 202

Oldham, J. & Radford, J. (2011). Secondary SENCos leadership a universal specialist role? *British Journal of Special Education*, 38 (3), 126-134.

Ricking, H. & Schulze G. (Hrsg.) (2012). *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ruijs, N. M. & Peetsma, T.T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67 – 79

Schmid, M., Fegert, J.M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, S. 282 - 290

Schroeder, J. (2010). Lernen von Finnland? Im Ernst? Probleme der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79, 97–103

Oldenburg, 3. Juni 2013

Clemens Hillenbrand

Conny Melzer

Marie-Christine Vierbuchen