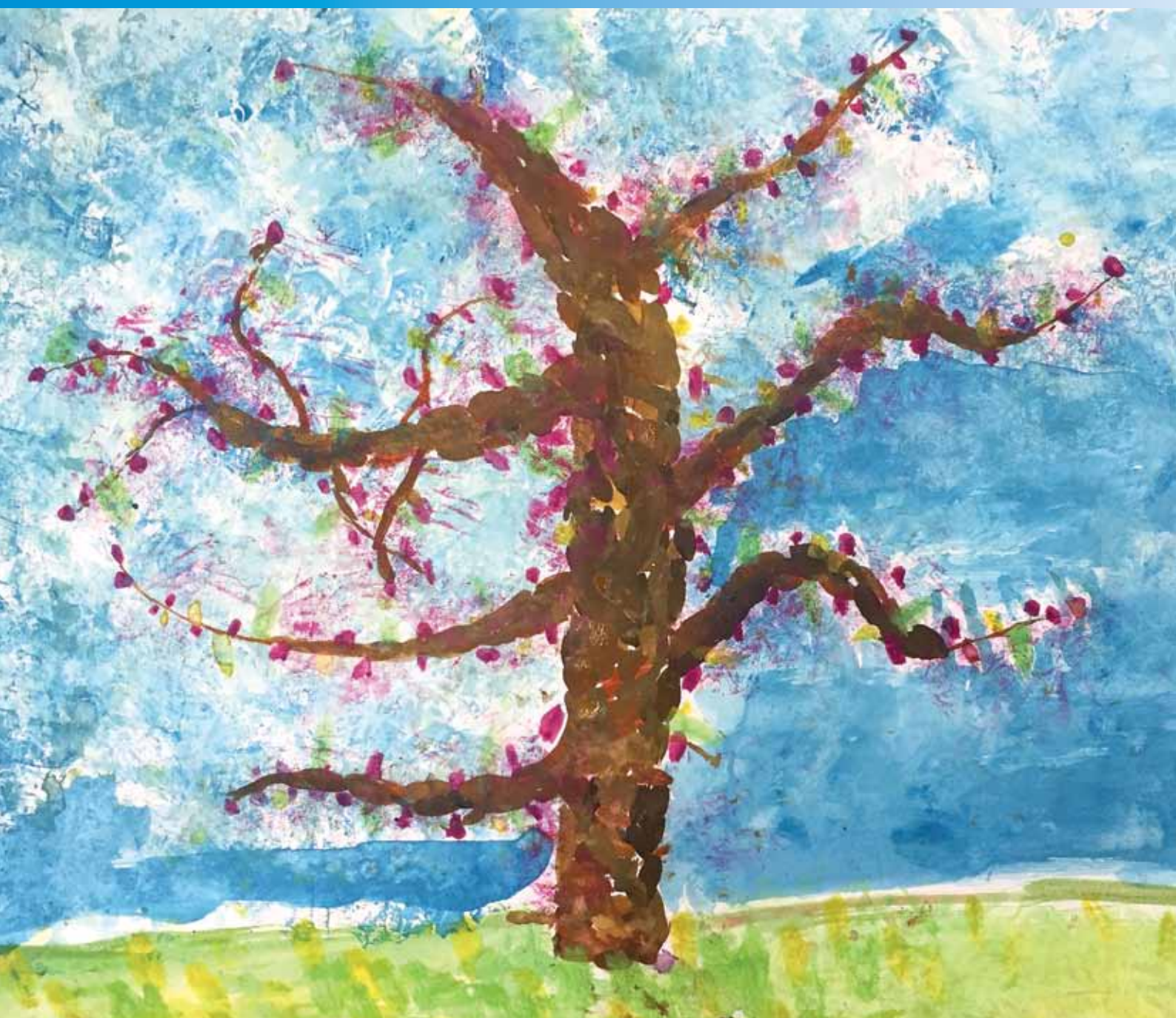


**VERBAND  
SONDERPÄDAGOGIK**

*Landesverband  
Nordrhein-Westfalen e.V.*



**Sonderpädagogische  
Förderung in NRW**



## Inhaltsverzeichnis

<i>René Schroeder</i>	1	<i>Editorial</i>
<i>Johannes Schumacher</i>	3	<i>Bensberger Tagung 2016: Gemeinsam Lehren und Lernen – Die Rolle der Sonderpädagogik innerhalb der inklusiven Fachdidaktik und einer gemeinsamen Unterrichtsverantwortung</i>
<i>Bernd Ahrbeck / Ulrike Fickler-Stang / Sophie Friedrich</i>	15	<i>Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen aus der Sicht von Elternvertreterinnen und -vertretern</i>
<i>Natascha Stahl-Morabito</i>	26	<i>Adäquate Lernangebote im Fach Englisch für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Sekundarstufe I</i>
<i>Marietta Wischmeyer</i>	33	<i>Sensomotorische Lernschrittfolgen beim Lesen- und Schreibenlernen in heterogenen Gruppen</i>
<i>Marcel Porten-Rolfes</i>	42	<i>„Von 4 bis 4“ – Ein Förderkonzept in Entwicklung</i>
<i>Marcel Feichtinger</i>	46	<i>AT und UK im LWL-Beratungshaus Münster (Westfalen) – ein Angebot zur Unterstützung schulischer Inklusion</i>
<i>Marcel Feichtinger / Conny Pivt</i>	52	<i>Checkliste Assistive Technologien</i>
<i>vds-aktuell</i>	66	<i>Stellungnahmen des vds – Landesverband NRW</i>
	72	<i>Ihre Ansprechpartner des vds-NRW</i>

### Die Frühlingbilder auf den Umschlagseiten entstanden in der Lise-Meitner-Gesamtschule Duisburg.

Die Redaktion bittet weiterhin um Hinweise auf Kunstprojekte, deren Ergebnisse in dieser Zeitschrift dokumentiert werden können!

**Impressum:** Sonderpädagogische Förderung in NRW  
Mitteilungen des Verbandes Sonderpädagogik e.V.  
Landesverband NRW • Heft 2/2016 ISSN 1618-6036

**Herausgeber:**  
Verband Sonder-  
pädagogik (vds)  
Landesverband NRW e.V.

**Vorsitzender:** Wolfgang Franz,  
Kleiststraße 25, 50321 Brühl,  
Tel.: 0 22 32 / 94 27 50, Fax: 0 22 32 / 94 27 51  
e-mail: w.franz@verband-sonderpaedagogik-nrw.de

**Herstellung:** Druck+Graphik manumedia gmbh  
Bottroper Str. 180, 45964 Gladbeck  
Tel.: 0 20 43 / 48 39-0,  
Fax: 0 20 43 / 48 39-39

**Mitgliederverwaltung:**  
Dirk Wasmuth  
Hohenzollernring 18 A  
13585 Berlin  
e-mail: post@verband-  
sonderpaedagogik-nrw.de

**Geschäftsführer:** Dirk Wasmuth  
Hohenzollernring 18 A, 13585 Berlin  
e-mail: post@verband-sonderpaedagogik-nrw.de

**Schriftleiter:** René Schroeder  
Bergstr. 50, 44791 Bochum  
Tel.: 02 34 / 5 44 72 06  
e-mail: schroeder@verband-sonderpaedagogik-nrw.de

Die Artikel dieser Ausgabe können mit Genehmi-  
gung der Schriftleitung unter Quellenangabe  
nachgedruckt werden. Namentlich gekennzeichnete  
Beiträge geben nicht unbedingt die Auffassung  
des VDS wieder.

**Bezugspreis:** Die Zeitschrift ist im Mitgliedsbeitrag  
enthalten. Jahresabo 15 EURO  
Auflage: 2.800 Exemplare

Erscheinungstermine	15. März	15. Juni	15. September	15. Dezember
Redaktionsschluss	15. Februar	15. Mai	15. August	15. November

## Liebe Leserinnen und Leser,

ich darf Sie herzlich zur zweiten Ausgabe Sonderpädagogische Förderung in NRW in 2016 begrüßen. Die aktuelle Ausgabe zeichnet sich dieses Mal in besonderer Weise durch die Vielfältigkeit wie auch Vielzahl ihrer Beiträge zu aktuellen Fragen sonderpädagogischer Fachlichkeit in Nordrhein-Westfalen aus. Dabei richtet sich der Blick sowohl auf die Bestimmung offener Fragen, etwa in der Umsetzung schulischer Inklusion in NRW und bestehender Problemfelder, wie auch auf ganz praktische Antworten zu einzelnen Herausforderungen in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern.

Zuerst berichtet **Johannes Schumacher** über die diesjährige Bensberger Tagung des IfL mit dem vds-NRW, die unter dem Motto **„Gemeinsam Lehren und Lernen – Die Rolle der Sonderpädagogik innerhalb der inklusiven Fachdidaktik und einer gemeinsamen Unterrichtsverantwortung“** stand. Angeregt durch einen interessanten Eingangsvortrag von Prof. Dr. Bettina Amrhein von der Universität Bielefeld wurden intensiv die Rollen von Sonderpädagogik und Fachdidaktiken im Zusammenspiel für Gemeinsames Lernen diskutiert. Hierzu fanden drei moderierte Workshops statt, in denen die grundsätzliche Thematik der Tagung unter dem Blickwinkel der Fachdidaktiken Mathematik, Sachunterricht und katholische Religionslehre konkretisiert wurde. Im Abschlussplenum wurden dann zentrale Ergebnisse wie auch offene Fragen und zukünftige Aufgaben im fachlichen Austausch zusammenfassend diskutiert.

In ihrem Beitrag **Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen aus der Sicht von Elternvertreterinnen und -vertretern** berichten **Bernd Ahrbeck, Ulrike Fickler-Stang** und **Sophie Friedrich** aktuelle Befunde aus einer Befragung zu Wahrnehmungen, Einschätzungen und Erfahrungen zur Umsetzung der schulischen Inklusion in NRW. Mittels eines teilstandardisierten Fragebogens wurden Elternvertretungen an Schulen des Gemeinsamen Lernens zu insgesamt acht Themenschwerpunkten befragt. In ihren Ergebnissen können die Autoren der Studie einen durchaus kritischen Blick der Elternvertretungen auf den aktuellen Umsetzungsprozess nachzeichnen, auch wenn bezogen auf die einzelne Schule hier durchaus ein höheres

Maß an Zufriedenheit besteht. Probleme werden hingegen hinsichtlich der Bereitstellung notwendiger personeller und materieller Ressourcen für das Gemeinsame Lernen gesehen.

**Adäquate Lernangebote im Fach Englisch für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Sekundarstufe I** stehen im Zentrum des Artikels von **Natascha Stahl-Morabito**. Dabei werden drei zentrale Herausforderungen für das Fach Englisch in diesem Bedingungsfeld bestimmt und daran anschließend konkrete Vorschläge unterbreitet, wie diesen im Rahmen des Gemeinsamen Lernens durch adäquate Strukturen, inhaltliche Angebote sowie geeignete Übungsformate entsprochen werden kann. Dabei richtet sich das Augenmerk auch auf die Frage des Classroom Discourse als besonderem Balanceakt Gemeinsamen Lernens.

Mit Blick auf die konkrete Gestaltung gemeinsamer Lernsituationen stellt **Marietta Wischmeyer** in ihrem Beitrag ein Konzept zu **Sensomotorischen Lernschrittfolgen beim Lesen- und Schreibenlernen in heterogenen Lerngruppen** vor. Hierbei sollen anknüpfend an die Theorie der sensorischen Integration vor allem Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Ergänzung zu typischen Fibellehrgängen Unterstützungsmöglichkeiten für den Schriftspracherwerb geboten werden. Im Sinne einer inklusionspädagogischen Perspektive werden zugleich Möglichkeiten aufgezeigt, wie entlang der verschiedenen Bausteine des Konzepts auch eine intensive Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf realisiert werden kann.

Ebenfalls mit einem deutlichen Praxisbezug stellt **Marcel Porten-Rolfes** erste Grundgedanken zum **Förderkonzept „Von 4 bis 4“** der Mariengrundschule in Roxel, einer Schule des Gemeinsamen Lernens, dar. Anschaulich werden hierbei die bisher erfolgten Schritte zur Entwicklung eines umfassenden Förderkonzeptes orientiert am „Response-to-Intervention“-Ansatz (RTI) mit einer deutlich präventiven Ausrichtung beschrieben. Das schulische Förderteam koordiniert und dokumentiert dabei die unterschiedlichen

Maßnahmen differenzierter und individualisierter Förderung mit dem Ziel, Kindern notwendige Hilfestellungen bei ihren individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen bei gleichzeitiger Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen geben zu können.

**Marcel Feichtinger** aus dem Team des LWL-Beratungshauses Münster stellt in seinem Beitrag das **Beratungskonzept zum Bereich der Unterstützenden Kommunikation (UK) und Assistiver Technologien (AT)** vor. Neben möglichen Zielgruppen sowie organisatorischen Strukturen dieses Beratungsangebotes zur Unterstützung schulischer Inklusion in der Regierungsbezirk Münster werden auch

konkrete Praxiserfahrungen in der Kooperation mit den unterschiedlichen Beteiligten berichtet. Darüberhinaus werden **Checklisten** sowie **Beratungsbögen** für die Hand von Lehrkräften in diesem Arbeitsfeld vorgestellt.

Mit der Vielzahl der Beiträge in dieser Ausgabe hoffen wir auch diesmal, ein für Sie nutzbringendes und anregendes Angebot zur sonderpädagogischen Fachlichkeit in Nordrhein-Westfalen zusammengestellt zu haben. Ich wünsche Ihnen daher viel Vergnügen bei der Lektüre unserer Mitteilungen.

René Schroeder



Seit 25 Jahren – und 2016 zum letzten Mal – war Johannes Schumacher Moderator der gemeinsamen Jahrestagung von IfL und vds, seit langem bekannt als „Bensberger Tagung“. Für seine Verdienste für den vds zeichnete ihn der Verband Sonderpädagogik jetzt mit seiner „Goldenen Nadel“ aus, die Wolfgang Franz (links im Bild) ihm in Bensberg überreichte.

## Gemeinsam Lehren und Lernen – Die Rolle der Sonderpädagogik innerhalb der inklusiven Fachdidaktik und einer gemeinsamen Unterrichtsverantwortung

### Protokoll der vds/IfL-Fachtagung am 16. – 17.2.2016 in Bensberg

In einer sich inklusiv verändernden Bildungs- und Schullandschaft muss sich die Sonderpädagogik neu verorten. Die über Jahrzehnte in speziellen Förderschulen entwickelte sonderpädagogische Fachlichkeit der Lern- und Entwicklungsförderung kann nur in veränderter adaptierter Form in inklusive Settings eingebracht werden. In der sich notwendigerweise auch verändernden allgemeinen Schule sind neben der Teamarbeit gemeinsame Lernsettings im inklusiven Unterricht die Nagelprobe des gelingenden Transformationsprozesses. Lernen am gemeinsamen Gegenstand auf der Basis eines inklusiven Schulcurriculums wird zu einer gemeinsamen fachdidaktischen Herausforderung für alle Fächer und für die Fachlichkeit der Sonderpädagogik, die bisher vorrangig auf Förderschwerpunkte ausgerichtet war.

Wie können Fachdidaktik und sonderpädagogische Perspektiven in ein produktives Miteinander geführt werden, um den gemeinsamen Unterricht in einer sehr heterogenen Lerngruppe zielgleich und zieldifferent zu gestalten? Welche spezifische – auch didaktisch-methodische – Rolle übernimmt dabei die Sonderpädagogik in einem Unterricht, der unterschiedliche individuelle Lernmöglichkeiten und die Teilhabe aller am gemeinsamen Lerngegenstand im Blick haben will? Was sind die Leitprinzipien dieser inklusiven Fachdidaktik, die nur als eine kooperative Didaktik aller Unterrichtenden denkbar ist? Wie kann das gegenwärtig oft praktizierte Nebeneinander der Professionen zu einer gemeinsamen fachlichen Unterrichtsverantwortung weiterentwickelt werden?

Diese Fragen stellen sich derzeit in Hochschulen, ZfSL und Teams an allgemeinen Schulen. Sie sollten auf der diesjährigen Fachtagung vertiefend und ergebnisorientiert bearbeitet werden.

Folgende Leitfragen haben uns in Bensberg beschäftigt:

- Welche grundlegenden fachlichen und rollenspezifischen Klärungen benötigt ein Unterricht, der sich

„inklusiv“ nennt und von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik gemeinsam verantwortet wird?

- Wie gestalten wir einen individuell passenden gemeinsamen inklusiven Fachunterricht für eine heterogene Schülerschaft? Welche anschlussfähigen Fachmodelle können die Basis einer kooperativen Didaktik sein?
- Wie können Sonderpädagogen und Allgemeinpädagogen eine gemeinsame Verantwortung für inklusiven Unterricht übernehmen und dabei ihre spezifischen Zugangsweisen und Expertisen in eine produktive Ergänzung bringen?

Nach einem grundlegenden Einführungsreferat von Frau Prof. Dr. Bettina Amrhein, Universität Bielefeld, wurde inklusiver Unterricht für folgende drei Fächer weiter konkretisiert: Sachunterricht, Mathematik und Kath. Religionsunterricht. Dieses Protokoll fasst die Inhalte und Ergebnisse der Tagung zusammen.

### Inklusiver Unterricht – ein gemeinsamer Auftrag für Sonderpädagogik und allgemeine Pädagogik

Wenn wir von Inklusion und inklusivem Unterricht sprechen, dann bildet ein tragfähiger und unterrichtsrelevanter Inklusionsbegriff den Ausgangspunkt der Überlegungen. Wie kann die erweiterte „neue Heterogenität“ im Unterricht als Chance gesehen und lernförderlich gestaltet werden? Hier gab Frau Prof. Amrhein zu Beginn eine Orientierung mit einem weit gefassten Inklusionsbegriff: „Schulische Inklusion ist ein Prozess, der auf die Verschiedenheit der Bedürfnisse **aller Lernenden** durch Erhöhung der Teilhabe an Bildung, Kultur und Gesellschaft eingeht und den Ausschluss innerhalb und von der Bildung reduziert“ (UNESCO Guidelines 2005 S. 13). „Inklusiv“ sind demnach pädagogische Ansätze und Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, „die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer 2009).

Diese Perspektive passt nicht mehr zu einem vorran-

gig lehrergesteuerten Unterricht im allgemeinen selektiven Schulsystem. Durch die Inklusion ergeben sich neue Anforderungen an die Unterrichtsentwicklung, wobei die grundsätzlichen Fragen nicht neu sind. Das, was jede planende Lehrkraft immer schon herausgefordert hat, wird nun eine noch größere Aufgabestellung:

- Multiple Zielstrukturen und Zielkonflikte in jedem Unterricht sollen gesehen, reflektiert und im Rahmen des Möglichen berücksichtigt werden;
- Der Unterricht soll sich gleichzeitig an vorgegebenen Leistungsnormen und an den durch die Inklusion formulierten Ansprüchen jedes Lernenden in seinen Lernmöglichkeiten und -grenzen orientieren.

Diese Zielkonflikte jeder Unterrichtsstunde lassen sich nicht aufheben, sondern nur gewichten und ausbalancieren. Ist der Reformauftrag – wie in NRW – antinomisch bestimmt und in antinomischen Schulstrukturen umzusetzen, dann muss sich die Verwirklichung des Inklusionsauftrages diesen Antinomien stellen. Dies bedeutet, dass auch in der Kooperation von Sonderpädagogen und Allgemeinpädagogen Unsicherheiten, Widersprüchlichkeiten und Klärungsnotwendigkeiten (zunächst) selbstverständlich dazu gehören werden.

Hinzu kommt ein Spannungsverhältnis von Inklusion und Sonderpädagogik: Eine kategoriale Auffassung von Behinderung und Förderschwerpunkten ist nach wie vor zentraler Gegenstand (sonder-)pädagogischer Theorie und Praxis und macht die Identität vieler SonderpädagogInnen aus. Sonderpädagogik benötigt (derzeit noch) Etikettierungen, um eigene notwendige Ressourcen sicher zu stellen. Sie definiert ihre Fachlichkeit und Expertise vielfach noch sehr spezifisch kategorisierend. Aus inklusiver Sicht ist ein verändertes Selbstverständnis der Sonderpädagogik nötig. Es gilt Perspektiven einer „nonkategorialen“ Sonderpädagogik zu entwickeln, ohne dabei die förderschwerpunktspezifischen Expertisen aufzugeben.

Doch auch Regelschule kategorisiert und sondert aus. „Die verbreitete und in ihrer Grundintention durchaus zutreffende Kritik an Sonderpädagogik als aussondernder Pädagogik greift insofern zu kurz, als Aussonderung ja nicht nur durch die Sonderpädagogik stattfindet, sondern auch im allgemeinen Schulsystem und im Hinblick auf ‚Abweichungen‘ aller Art“ (Degener 2012).

Inklusive Bildung kann kein Plädoyer für die Abschaffung der Sonderpädagogik sein, sondern vielmehr eine Aufforderung, sich zu modernisieren und sich an einem pädagogischen Reformprozess von gesamtgesellschaftlichem Ausmaß zu beteiligen. Dieser Auftrag ist genauso an die allgemeine Schule gerichtet, die ihre Formen von Etikettierung und Selektion überwinden muss. Perspektivisch brauchen wir eine „inklusionskompetente Allgemeinen Pädagogik“ (Feuser 2013).

## SonderpädagogInnen auf der Suche nach ihrer Rolle im inklusiven Unterricht und in der inklusiven Klasse

SonderpädagogInnen können sich künftig nicht nur als Spezialisten für einzelne Förderschwerpunkte oder einzelne Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten verstehen. Neben ihrer speziellen Expertise sollten sie auch als Lehrer/innen der gesamten Klasse tätig werden. Dies wird durch Erfahrungsberichte bestätigt. In einer Interviewreihe mit SonderpädagogInnen (Werning u.a. 2014) äußerte sich z.B. eine Sonderpädagogin so:

*„Was sich ganz gut erwiesen hat, ist wenn man öfter mal auch die ganze Klasse hat, zum Beispiel im Vertretungsunterricht, also ich hab im letzten Halbjahr unheimlich viel vertreten müssen, weil immer wieder Lehrer ausgefallen sind, und wenn das der Fall ist, dann hat man ein besseres Standing in der Klasse“.*

SonderpädagogInnen werden in einer ausschließlichen Zuständigkeit für wenige Kinder in der Klasse in ihrer Lehrerrolle tendenziell von der Klasse und den KollegInnen als „Lehrer zweiter Klasse“ wahrgenommen. Nur wenn sie Unterricht mit vorbereiten, ihn selbstverantwortlich gestalten und anschließend reflektieren, können sie ihre Expertise einbringen und auch kollegial auf Augenhöhe wahrgenommen werden. Nur wenn sie die ganze Klasse unterrichten, sind sie aus Schülersicht eine „richtige Lehrerin.“ – wie Mikroanalysen von Schüleräußerungen belegen. So gesehen ist die erkennbare gemeinsame Unterrichtsverantwortung eine Stärkung der Lehrerrolle in den Augen der SchülerInnen. Unter dem Aspekt der Rollenwahrnehmung ist daher der (zeitweise) Einsatz von SonderpädagogInnen im Fachunterricht im Aufgabenprofil unverzichtbar.

Weiter und vertiefend betrachtet ergeben die Interviews: Viele SonderpädagogInnen wollen selbst nicht nur für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig sein, wie dies gemäß ihrer professionellen Ausbildung denkbar wäre, sondern auch für andere Kinder mit Lernschwierigkeiten und darüber hinaus auch für die leistungsstarken Schüler/innen. Gerade diese fitten SchülerInnen werten die Förderung lernschwacher Mitschüler gegenüber dem Leistungsunterricht tendenziell ab. In ihrer Vorstellung gibt es einen „richtigen“ Unterricht, den die „normalen“ Lehrer/innen geben, und eine besondere Form von Unterricht, die nur die SchülerInnen erhalten, die dieser besonderen Förderung bedürfen. Die leistungsstarken Schüler/innen können sich durch die Distanzierung von den schwachen Schülern und der sie unterrichtenden Förderlehrkraft als leistungsstark fühlen und im sozialen Raum als solche definieren. Nur Helfen macht für sie keinen „richtigen“ Lehrer und keinen „richtigen“ Unterricht aus.

## Das Deprofessionalisierungsrisiko für Sonderpädagoginnen in der Regelschule

Die Rollenfindung der SonderpädagogInnen im Kollegium der Allgemeinen Schule ist gegenwärtig von Unsicherheit geprägt. Da Rahmenvorgaben fehlen, kommt dem Aushandlungsprozess in Lehrerteams die wesentliche Bedeutung zu. Nach AMRHEIN sind folgende Dynamiken in der allgemeinen Schule zu beobachten:

- Eine beanspruchte Deutungsmacht der Regelschullehrkräfte, die sich alleine für ihren Unterricht verantwortlich fühlen;
- ein vorrangiger Anspruch auf das Kerngeschäft des Fachunterrichts, die ergänzende „Förderung“ hat für sie nicht den gleichen Stellenwert;
- Betonung des fachlich anspruchsvollen Unterrichts durch Lehrer/innen, die das Fach studiert haben, dafür spezialisiert sind und auch ihre berufliche Identität daraus ableiten;
- Entstehung eines Zweit-Lehrer-Systems, bei dem sich die SonderpädagogInnen nach Vorgaben in den gewohnten Unterricht einzugliedern haben;
- Sonderpädagoge/Sonderpädagogin werden „nur noch“ als sonderpädagogisches Personal für eine bestimmte Teilschülergruppe mit Teilaufgaben gesehen, bzw. definieren sich z.T. auch selbst so.

Insgesamt ist gegenwärtig im selektiven mehrgliedrigen Schulsystem eine strukturell bedingte Rollendiffusion der Lehrkräfte erkennbar. Die Allgemeine Schule und die Sonderpädagogik sind nicht auf die Kooperation der beiden Professionen vorbereitet, ja es gibt vor allem bei den SonderpädagogInnen ein „Professionalisierungsrisiko“.

Nachdem sie vielfach jahrelang eigene Klassen an den Förderschulen geführt haben, werden sie nun – je nach organisationaler Rahmung und Kooperationsfähigkeit der Regelschullehrkraft- degradiert zu „Hilfs-Lehrkräften“ außerhalb des Klassenunterrichts. Um dieser Abwertung zu entgegen, müssen sie das, was eigentlich für eine Lehrkraft selbstverständlich ist, nämlich eine Klasse führen zu können, im neuen beruflichen Kontext erst wieder unter Beweis stellen. Umgekehrt stellt sich für die Regelschullehrkräfte das Problem, sich angesichts neu hinzu kommender Schüler behaupten zu müssen, nicht die schlechteren Lehrer/innen zu sein. Hierbei können sich die Regelschullehrkräfte argumentativ nur auf ihre Fächerprofession zurückziehen, d.h. darauf, dass nur ihr Unterricht „fachlich anspruchsvoll“ sei.

Die beiden Professionen werden in der neuen Akteurkonstellation der inklusiven Schule damit systemisch bzw. strukturell zu Abgrenzungen gezwungen, die in der Folge zu Situationen führen, innerhalb derer die jeweilige Lehrkraft

wieder das Terrain zurück erobern muss, das ihr zunächst professionell abgesprochen wird.

Eine Alternative zu diesem konkurrierend aushandelnden Umgang mit der strukturell bedingten Rollendiffusion ist die verbindliche Vorgabe der Schulleitung. Diese führt dazu, dass streng arbeitsteilig operiert wird, wobei die stärkere Deutungsmacht auf der Seite der Regelschullehrkräfte und ihrem Anspruch auf das „Kerngeschäft Unterricht“ liegt. Dadurch entsteht das Zweit-Lehrersystem, innerhalb dessen die Sonderpädagog/innen nicht mehr als Lehrkräfte im eigentlichen Sinne, sondern „nur noch“ als sonderpädagogisches Personal für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf definiert werden. Im Sinne des eigenen Professionsverständnisses reicht es nicht aus, nur beratende Kraft oder Spezialist für Teilgruppen zu sein, sondern als „inklusive“ Lehrkraft muss auch eine Vorstellung von Klassenführung in das professionelle Selbst- und Fremdbild integriert werden. In manchen Schulen haben SonderpädagogInnen dazu passend die Rolle des Klassenlehrers übernommen.

Vor einer gemeinsamen Didaktik braucht es also ein tragendes Professions- und Kooperationsverständnis, in dem sich Sonderpädagoge und Allgemeinpädagoge mit ihren Expertisen gemeinsam wiederfinden können. Damit dieses Modell zukunftsfähig wird, sind seine Kennzeichen:

- Prozessorientiert angesichts vielfältiger neu entstehender Fragen,
- kooperativ in wechselseitiger Ergänzung der Expertisen,
- Fachlichkeit sichernd bezogen auf Lehrplananforderungen und Unterstützungsbedarfe der Klasse,
- die gegenwärtigen Widersprüchlichkeiten aufgreifend und ausbalancierend,
- konkurrenzarm zwischen den Berufsgruppen,
- krisen- und problembewältigend.

Frau Amrhein stellte dafür das Leitbild einer „extended professionalism“ (Pollard 2014) vor, das sich nicht durch Kompetenzkataloge, sondern durch drei Grundhaltungen auszeichnet:

- **The reflecting teacher:** Das eigene Verhalten und die Situation in der Klasse ist kontinuierlicher Reflexionsgegenstand und schließt über die Praxisreflexion die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Befunden ein.
- **The enquiring teacher:** Die Lehrpersonen stellen sich aktuelle ungelösten Fragen und gehen mit forschend-fragender Haltung daran, die Situation zu verstehen, gemeinsam Lösungen zu entwickeln und deren Wirksamkeit zu evaluieren.
- **The transformative teacher:** Die Lehrpersonen verändern, erweitern und transformieren ihr Wissen und

Handeln und passen es kontinuierlich und immer besser den Herausforderungen des Unterrichts an. Sie wirken mit, die Schule weiter zu entwickeln.

Inklusive LehrerInnen sind demnach Professionelle, die im Prozess kooperativ, reflektierend und forschend die gemeinsame Aufgabe eines inklusiven Unterrichts angehen. Dies setzt ein Setting voraus, in dem Co-teaching praktiziert wird und ausreichend Zeit zur Planung und Reflexion von Unterricht strukturell verankert ist. Dies ist gegenwärtig nur in wenigen inklusiven Schulen gegeben, aber als Basis für eine gemeinsame Professionalisierung unaufgebbar.

### **Unterricht differenziert in Leistungsgruppen – ein kritischer Blick**

Inklusive Unterrichtsentwicklung bedeutet den Abschied vom Lernen im Gleichschritt. Es geht um die Herausforderung, Heterogenität als Lernchance zu sehen und lernunterstützend zu organisieren. Vielerorts werden SchülerInnen in Leistungsgruppen eingeteilt, um ihnen dort entsprechend ihrem Gruppenniveau passende Förderangebote zu machen. Damit kann man (scheinbar) die Heterogenität reduzieren. Studien zeigen, dass die SchülerInnen und LehrerInnen sich den Leistungserwartungen ihres Niveaunkurses anpassen, was besonders für die schwächeren Lerngruppen sehr nachteilig sein kann. Die im englischsprachigen Raum auch als „ability labelling“ bekannte Praxis formt die Sicht der Lehrkräfte auf Schülerinnen und Schüler und limitiert ihre Erwartungen an die Lernleistungen dieser Kinder. Lehrkräfte stimmen ihren Unterricht auf diese reduzierten Erwartungshaltungen ab und gehen unterschiedlich mit Kindern um, die sie als „bright“, „average“ or „less able“ titulieren. Ähnliche Stufungen finden sich auch in Deutschland in „Grund- und Erweiterungskursen“ oder speziellen „Förderkursen und -bändern“. Wie viele Forschungsbefunde zeigen, lernen die SchülerInnen, sich diesen Gruppenerwartungen entsprechend zu verhalten. Inklusive Pädagogik im schulischen Kontext bedeutet, sich als Team bzw. als ganze Schule bewusst gegen ein solches „bell-curved thinking“ (Prinzip Normalverteilung) zu entscheiden, um zu verhindern, dass durch reduzierte Erwartungshaltungen der Lehrkräfte mögliche Potentiale ungenutzt bleiben und Entwicklungen festgeschrieben werden.

### **Der spezifisch inklusive Blick auf die individuelle Förderung**

Gegen eine festlegende und limitierende Gruppierung der Lernenden schaut die inklusive Perspektive anders auf die Heterogenität der SchülerInnen:

- Sie sieht Lernen und Leisten nicht personbezogen individuell festgelegt, sondern ist offen für ein soziales und

damit dynamisches Modell von Lernschwierigkeiten und Behinderungen.

- Sie präferiert ein soziales Modell von Lernschwierigkeiten: Hindernisse für Lernen und Teilhabe sind in der Situation enthalten oder sie entstehen durch die Interaktion zwischen SchülerInnen und ihrem Kontext – den Menschen, Strukturen, Institutionen, Kulturen und den sozialen und ökonomischen Umständen, die ihr Leben beeinflussen (Werning & Lütje-Klose 2012).
- „Aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive dürfen weder Diagnose- noch Förderkonzepte hinter die Komplexität dynamischer Systeme zurückfallen. Lineare Input-Output-Modelle weichen so systemisch-konstruktivistischen Perspektiven“ (Werning/Lütje-Klose 2012).

Daraus ergeben sich spezifisch inklusive Fragestellungen:

- Was sind die Barrieren für Lernen und Teilhabe in der Schule?
- Wer stößt auf Barrieren für Lernen und Teilhabe in der Schule?
- Was kann dabei helfen, Barrieren für Lernen und Teilhabe zu überwinden?
- Welche Ressourcen sind nutzbar, um Lernen und Teilhabe zu unterstützen?

### **Das inklusive Unterrichtsmodell von WOCKEN**

(siehe Tab. auf Seite 7)

### **Eckpunkte einer inklusiven Didaktik**

- Inklusive Fachdidaktik bedeutet: gemeinsame Verantwortungsübernahme von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik für den Fachunterricht.
- Die inklusive Grundhaltung besteht darin, die Unterschiedlichkeit in der Lerngruppe anzunehmen und für Lernen nutzbar zu machen. Sie wird nicht durch Gruppierungen nivelliert, sondern vorrangig durch gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand lernförderlich organisiert.
- Wir benötigen vergleichbare Standards
  - für einen inklusiven Unterricht und
  - für die Kooperation der Berufsgruppen.
- Es geht um eine dynamische Balance zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen. Der Unterricht ermöglicht selbstgesteuerte, lehrergesteuerte und kooperative Lernphasen.
- Im Unterricht sind die individuell erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen gesichert.
- Inklusive Curricula bilden die gemeinsamen Grundlagen für Lern- und Leistungserwartungen. Sie konkretisieren sich in:
  - Kompetenzrastern
  - Differenzierter Leistungsbewertung (mit individueller Bezugsnorm)



## Definition „Inklusiver Unterricht“ als Checkliste

Inklusiver Unterricht bedeutet:			++	+	-	--
Vielfalt der Kinder	1.1	dass alle Kinder				
	1.2	einer unausgelesenen				
	1.3	und ungeteilten Lerngruppe				
Vielfalt des Unterrichts	2.1	sich allgemeine Bildung				
	2.2	nach individuellem Vermögen und				
	2.3	nach individuellen Bedürfnissen				
	2.4	in vielfältigen Lernprozessen				
	2.5	mit gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen				
	2.6	unter Nutzung förderlicher Ressourcen				
	2.7	ohne behindernde Lernbarrieren				
	2.8	ohne diskriminierende und exkludierende Praxen				
	2.9	sowie mit entwicklungsorientierter Lernevaluation				
Vielfalt der Pädagogen	3.1	aneignen können, und zwar mit aktiver Unterstützung				
	3.2	von kooperierenden Pädagogen				
	3.3	und sozialen Netzwerken.				

- Fächerübergreifendem Unterrichtsverständnis mit lebensnahen Rahmenthemen für alle SchülerInnen.

### Inklusiver Unterricht in den einzelnen Fächern

Mit dem bildungspolitischen Auftrag der Inklusion sind für alle Fächer in der allgemeinen Schulen didaktische Aufgabenstellungen und Herausforderungen verbunden. Die größer werdende Heterogenität der Schülerschaft bedeutet eine differenziertere Auseinandersetzung mit der Struktur der Lerninhalte und der Frage, wie Unterricht gestaltet sein muss, um unterschiedliche Aneignungsprozesse auf unterschiedlichen Niveaus zu ermöglichen. Neben den bildungspolitischen und schulstrukturellen Fragen müssen die inhaltsbezogenen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in der inklusiven Klasse in den Blick genommen werden. Der Weg dorthin ist der Dialog und die wechselseitige Ergänzung zwischen den Fachdidaktiken und der Fachlichkeit der Sonderpädagogik. Alle Lehrer/innen einer Klasse sind die vermittelnde Instanz zwischen den fachlichen Lerngegenständen und den heterogen Lernenden. Die inklusive Herausforderung besteht darin, dass diese Vermittlungsprozesse in der sehr heterogenen Klasse mit Individualisierung und dem Anspruch von Gemeinsamkeit

zu organisieren sind. Wie kann das gelingen? In der Tagung wurden für die Fächer Sachunterricht, Mathematik und Religionsunterricht exemplarische Lösungsansätze erarbeitet.

### Bausteine eines inklusiven Religionsunterrichts

Auch wenn sich der Workshop auf den katholischen Religionsunterricht beschränkte, wurden didaktische Ansatzpunkte vorgestellt, die für alle Formen des konfessionellen Religionsunterrichts hilfreich sind.

Michael Wittenbruch, Schulreferent beim Erzbistum Köln, stellte in seinem Workshop die Bausteine einer inklusiven Didaktik im Religionsunterricht vor:

- ein anschlussfähiges allgemeines Modell religiösen Lernens,
- Elementarisierung als fachdidaktisches Planungsinstrument,
- vier Aneignungswege für ein individualisiertes Lernen fachlicher Inhalte,
- Praktizieren und Erleben von gemeinschaftsstiftenden Ritualen,
- leichte Sprache als Zugangsweise zu Bibeltexten und Glaubensthemen.

# Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen aus der Sicht von Elternvertreterinnen und -vertretern – Zentrale Ergebnisse einer empirischen Untersuchung<sup>1</sup>

## 1 Einleitung

In Nordrhein-Westfalen wurde 2013 mit der Einführung des Ersten Gesetzes zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz) eine juristische Grundlage dafür geschaffen, dass Kinder mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf berechtigt sind, an einer allgemeinen Schule unterrichtet zu werden. Deshalb werden „Schulen des Gemeinsamen Lernens“ aufgebaut, die spätestens vom Schuljahr 2014/15 an ihre Arbeit aufnehmen. Zu großen Teilen verfügen sie bereits über Erfahrungen mit der gemeinsamen Unterrichtung, für relativ wenige Schulen stellt sich eine gänzlich neue Situation ein. Alle Schulen sind jedoch mit erheblich veränderten Anforderungen konfrontiert, denen sie möglichst gut gerecht werden sollen. Das stellt alle Beteiligten vor beträchtliche Herausforderungen.<sup>2</sup>

In den einzelnen Bundesländern bestehen unterschiedliche, teils konträre Vorstellungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2008) und darüber, wie inklusive Umsteuerungsprozesse gestaltet werden sollen. Sie betreffen das Reformtempo und, was noch wichtiger ist, die mittel- und langfristigen Zielvorstellungen. Eine Reihe wichtiger Punkte ist jedoch weitgehend unumstritten.

Eine gemeinsame Beschulung kann nur dann ertragreich gelingen, wenn die äußeren Rahmenbedingungen stimmen. Dazu gehört eine ausreichende personelle und materielle Ausstattung der Schulen, die sich kostenneutral nach aller Erfahrung und realistischer Voraussicht nicht umsetzen lässt (Klemm 2013; Speck 2014). Weiterhin müssen in ausreichender Zahl Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Verfügung stehen. Als unabdingbar gilt es gemeinhin, dass das bisherige hohe sonderpädagogische Ausbildungsniveau erhalten bleibt, es also zu keiner nivellierenden Abschleifung der entsprechenden Inhalte kommt. Doch bereits dieser Punkt ist nicht völlig unumstritten (Ahrbeck & Fickler-Stang 2015). Zudem bedarf es einer kontinuierlichen, an den jeweiligen Bedürfnislagen ausgerichteten Fort- und Weiterbildung aller am Inklusionsprozess

beteiligten Fachkräfte sowie einer Veränderung der Lehrerbildung insgesamt. Hinzu kommt: Eine entscheidende Rolle spielen die Haltungen und Einstellungen aller Beteiligten, von Lehrkräften, Schülern und Eltern gleichermaßen. Sie müssen, wenn schulische Inklusion gelingen soll, den inklusiven Gedanken grundsätzlich mittragen und davon überzeugt sein, dass der eingeschlagene Weg für alle Schülerinnen und Schüler im individuellen Rahmen erfolgreich sein kann. Das allerdings unter der Maßgabe, dass sich keine gravierenden Probleme einstellen, die als kaum lösbar erscheinen oder es in der Tat auch manchmal wirklich nicht sind.

Eltern haben eine beträchtliche Beteiligung am schulischen Entwicklungsweg und am Bildungserfolg ihrer Kinder (vgl. u.a. Baumert, Maaz & Trautwein 2009; Becker & Lauterbach 2007). Der Einfluss der Eltern auf schulische Belange hat sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten im Allgemeinen ausgeweitet. „Übereinstimmend kommen verschiedene Diagnosen zur Partizipation von Eltern und ihrer rechtlichen Stellung gegenüber der Schule zu dem Ergebnis, dass sich [...] das besondere Gewaltverhältnis der Schule zusehends relativiert hat und die Partizipationsrechte von Eltern gestärkt worden sind. Dies resultiert nicht zuletzt aus der Einrichtung von beschlussfassenden Gremien wie etwa der Schul- oder Gesamtkonferenz, in die Eltern eingebunden und in denen sie auch stimmberechtigt sind. Allerdings ist die rechtliche Stellung und sind die Partizipationsmöglichkeiten von Eltern in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern durchaus eher bescheiden einzustufen“ (Busse & Helsper 2008, 483; vgl. auch Avenarius & Füssel 2008; Avenarius 2010).

Auch in Nordrhein-Westfalen gewinnt der Elternwille an Gewicht. Die Wahrnehmungen, Erfahrungen und Bewertungen von Eltern und Elternteilen werden zunehmend als eine im schulischen Gesamtgeschehen beachtenswerte Größe anerkannt. In Schulentwicklungsprozesse sind sie nunmehr stärker eingebunden und sie gelten zugleich als eine wichtige Zielgruppe pädagogischer Forschung (Börner, Gerken, Stötzel & Tabel 2013, 36ff.).

Diesem Umstand trägt die durchgeführte Untersuchung Rechnung. Sie geht davon aus, dass die am inklusiven Umsteuerungsprozess beteiligten Elternvertreterinnen und Elternvertreter einen differenzierten Blick auf die gegenwärtigen bildungspolitischen und schuladministrativen Reformen werfen. Als informierte und engagierte Beobachter können sie beurteilen, wie sich schulstrukturelle und pädagogische Veränderungen konkret auswirken, was sich an Problemen zeigt, worin diese begründet sein mögen und wie sich die Gesamtbilanz aus ihrer Sicht darstellt.

## 2 Ziel- und Fragestellung der Untersuchung

Den Hintergrund der Studie bildet eine bisher wenig befriedigende Forschungslage. Gegenwärtig beschäftigt sich zwar eine ganze Reihe von Studien mit der Umsetzung der Inklusion, in der Regel als wissenschaftliche Begleitforschung. Aufgrund der föderalen Bildungsstrukturen haben sie zumeist einen regionalen Schwerpunkt. Der Großteil dieser Studien berücksichtigt aber, wenn überhaupt, die Einstellungen und Bewertungen von Eltern nur am Rande. Betont wird allerdings fast durchgängig, dass elterliche Aussagen zum Inklusionsprozess durchaus eine hohe Relevanz haben (zur Übersicht Preuss-Lausitz 2014).

Für Nordrhein-Westfalen kann auf eine Studie von Hennemann, Wilbert und Hillenbrand (2014) verwiesen werden, die ebenfalls als wissenschaftliche Begleitforschung zur Umsetzung der Inklusion (im Kreis Mettmann) angelegt ist. Die Elternschaft wird dort in die Untersuchung mit einbezogen, um „ein möglichst umfassendes Bild auf die inklusive Bildungslandschaft [...] zu erhalten“ (Hennemann, Wilbert & Hillenbrand 2014, 27). Der Schwerpunkt des Forschungsinteresses liegt jedoch auf der Erfassung und Analyse der Perspektiven des pädagogischen Personals (Lehrkräfte & Schulleitungen) sowie der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse sollen hier deshalb nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden.

Die vorliegende, Mitte 2015 abgeschlossene Studie ist mit Blick auf die Eltern sehr viel breiter angelegt. Sie bezieht sich auf die Erfahrungen und Sichtweisen von Elternvertreterinnen und Elternvertretern an Schulen des Gemeinsamen Lernens. Diese Personengruppe wurde angesprochen, da sie als gewählte Repräsentanten der Elternschaft im besonderen Maße an schulischen Entwicklungen interessiert und mit ihnen vertraut ist. Die Untersuchung war von dem Bestreben geleitet, durch eine möglichst hohe Stichprobenzahl verallgemeinerbare Aussagen zu ermöglichen, die sich auf das gesamte Land beziehen.

Die zentralen Fragen der quantitativ angelegten Untersuchung lauteten:

- Wie nehmen Elternvertreterinnen und Elternvertreter an „Schulen des Gemeinsamen Lernens“ die aktuellen schulpolitischen Veränderungen und die Umsetzung der Inklusion in Nordrhein-Westfalen wahr?
- Wie empfinden die Elternvertretungen den Informationsfluss zwischen ihnen und der Schule sowie die Kommunikation zwischen den am Bildungsprozess beteiligten Akteuren?
- Wie schätzen die Befragten die Vorbereitung der Lehrkräfte auf die veränderten Anforderungen in Hinblick auf die Umsetzung der Inklusion ein?
- Wie bewerten die Elternvertreterinnen und Elternvertreter die Organisation und die Zusammenarbeit an der jeweiligen Schule? Bestehen transparente konzeptionelle Grundlagen zur Umsetzung der Inklusion?
- Sind mit der Einführung der Inklusion konkrete Veränderungen hinsichtlich personeller Ressourcen, unterrichtsbezogener und baulicher Maßnahmen erfolgt? Wenn ja, in welchem Maß und bestehen darüber hinaus weitere Personal- und Ausstattungsprobleme?
- Welche Erfahrungen haben die Elternvertreterinnen und Elternvertreter bislang persönlich in Bezug auf Inklusion auf der Klassen- und Schulebene gemacht? Wie erleben die Befragten die Umsetzung erklärter Ziele, wie Wertschätzung und Akzeptanz sowie gegenseitiges Profitieren auf der sozialen und der Leistungsebene an den Schulen? Wo liegen mögliche Kritikpunkte, welche die Elternvertretungen selbst beobachten bzw. die von den Eltern der Schule an sie herangetragen werden?
- Wie schätzen die Elternvertretungen der Schulen die Zufriedenheit der gesamten Elternschaft mit schulbezogenen Angeboten sowie personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ein?
- Welche positiven und kritischen Aspekte sehen die Elternvertretungen gegenwärtig in ihren Schulen? Bestehen Wünsche bzw. Anregungen oder auch Befürchtungen für die Zukunft hinsichtlich des Inklusionsprozesses an der Schule?

## 3 Methode und Stichprobe

Die Studie erfolgte mittels einer quantitativen Datenerhebung, die in anonymisierter schriftlicher Form durchgeführt und mit Hilfe eines neu entwickelten, teilstandardisierten Fragebogens gestaltet wurde, der bei einigen Aspekten freie Beantwortungen zuließ. Es wurden sämtliche Schulen angeschrieben, die am Umsteuerungsprozess Inklusion beteiligt sind (Landtag Nordrhein-Westfalen 2014).

Inhaltlich wurden die folgenden acht Themenschwerpunkte abgebildet:

## Adäquate Lernangebote im Fach Englisch für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Sekundarstufe I

Im Zuge der Umgestaltung des Schulsystems in Nordrhein-Westfalen werden inzwischen zunehmend Schülerinnen und Schüler mit einem ausgewiesenen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in der Sekundarstufe I an Orten des Gemeinsamen Lernens unterrichtet. Dabei kommt dem Unterrichtsfach Englisch eine besondere Bedeutung zu, da in diesem Fach die Unterrichtssprache selbst für einige Schülerinnen und Schüler die gleichberechtigte Teilhabe deutlich erschwert. Die Schwierigkeit besteht für die unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen also darin, auf der einen Seite allen Schülerinnen und Schülern die barrierefreie Teilhabe zu ermöglichen und ihnen den Weg zur persönlichen Exzellenz (Reich 2014, S. 223) zu eröffnen, indem alle Schülerinnen und Schüler auf ihrem derzeitigen Kompetenzniveau Lernangebote erhalten, und auf der anderen Seite die Schülerinnen und Schüler, die sich auf das Erreichen der in den Kernlehrplänen vorgegebenen Kompetenzen und das erfolgreiche Absolvieren der zentralen Abschlussprüfungen vorbereiten, die entsprechende sprachliche Herausforderung zu bieten. In vielen Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen zeigte sich dies, insbesondere im Fach Englisch, als eine Herausforderung.

Bei einigen Beispielen und Ideen aus den Anfängen des Gemeinsamen Lernens stellte sich schon die Frage nach dem Lernzuwachs für alle Schülerinnen und Schüler, denn selbstverständlich ist es kein adäquates Lernangebot, wenn Schülerinnen und Schüler das Wortbild ‚dog‘ ausmalen, während ihre Mitschüler sich in kommunikativen Prozessen eine Fremdsprache aneignen, und es ist auch kein adäquates Lernangebot, wenn Schülerinnen und Schüler, die zieldifferent im Bildungsgang Lernen unterrichtet werden, in sich wiederholenden Schleifen Vokabelspiele auf der Einwort-Ebene durchlaufen. Denn es geht um adäquate Lernangebote und nicht um fremdsprachliche Beschäftigung.

Die Gründe, warum das Gemeinsame Lernen im Fach Englisch als besonders große Herausforderung und durchaus auch zuweilen als problematisch empfunden wird, sind vielfältig. Deswegen sollen an dieser Stelle nur ausgewählte Aspekte Beachtung finden. Dieser Artikel befasst sich mit

der Skizzierung einiger, sehr häufig genannter, Probleme und Herausforderungen, die sich im inklusiven Englischunterricht ergeben, und dem Versuch, Ansatzpunkte für die schulische Arbeit zu skizzieren. Da die Ausgestaltung des inklusiven Bildungsauftrags und die Umsetzung im konkreten Unterricht in den Händen der Schulen und der unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen liegt, kann es das eine Konzept für alle nicht geben. Diese Ausführungen beziehen sich auf die schulrechtlichen Vorgaben in Nordrhein-Westfalen. Die Vorgaben zum Bildungsgang Lernen sind dementsprechend nicht ohne Weiteres auf andere Bundesländer zu übertragen.

### Drei zentrale Herausforderungen rund um das Fach Englisch

#### Herausforderung 1: Bildungsgang Lernen

Schülerinnen und Schüler mit dem ausgewiesenen Förderschwerpunkt Lernen werden in Nordrhein-Westfalen in einem gesonderten Bildungsgang unterrichtet: dem Bildungsgang Lernen. Dies beinhaltet zwei im Alltag wesentliche Punkte, die das Fach Englisch betreffen: die Möglichkeit, die für das Fach Englisch vorgesehenen Unterrichtsstunden für anderweitige Förderung zu nutzen, und die Vorgaben zu der Möglichkeit, den Abschluss zu erwerben, der dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 vergleichbar und gleichgestellt ist. Beide Punkte bergen Chancen, aber auch Risiken für die Förderung, weil sie sich unter Umständen gegenseitig ausschließen.

Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen besteht die Möglichkeit, in Klasse 10 einen dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 gleichwertigen, Abschluss zu erlangen (AO-SF § 35 (3)). Dazu gibt es aber die ergänzende Bestimmung, dass dies nur dann möglich ist, wenn diese Schülerin/dieser Schüler in den Klassen 9 und 10 durchgehend am Englischunterricht teilgenommen hat und die Leistungen den Abschlussbestimmungen entsprechen. In den Abschlussbestimmungen gemäß AO-SF (§ 35(3)) zählen die Leistungen im Fach Englisch zwar nicht als Hauptfach, aber im Gesamtkontext aller Noten mit. Hierfür werden

die Kompetenzerwartungen für den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 zu Grunde gelegt. Diese Vorgaben müssen Kolleginnen und Kollegen im Hinterkopf haben, wenn sie darüber nachdenken, die für das Fach Englisch vorgesehenen Stunden für anderweitige Förderung zu nutzen.

Gemäß der Ausbildungsordnung über die sonderpädagogische Förderung (AO-SF § 31(2)) kann die Klassenkonferenz beschließen, die für das Fach Englisch vorgesehenen Stunden entweder für das Fach Englisch oder für ein verstärktes Bildungsangebot in anderen Fächern der Stundentafel zu verwenden. Diese Entscheidung kann die Klassenkonferenz für einzelne Schülerinnen oder Schüler treffen, nicht aber für ganze Lerngruppen.

Wenn also von der Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, für einzelne Schülerinnen und Schüler keinen Englischunterricht zu erteilen, müssen Schulen sich über folgende Punkte verständigen und im Klaren sein:

- Es wird diesen Schülerinnen und Schülern erheblich erschwert, einen Abschluss zu erreichen, weil sie ohne durchgehenden Englischunterricht kaum eine realistische Chance haben, die an den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 gestellten Kompetenzerwartungen im Fach Englisch zu erfüllen, wenn sie nur in den Jahrgängen 9 und 10 am Englischunterricht teilnehmen. Eine nicht ausreichende Leistung im Fach Englisch müsste dann durch entsprechende Zensuren in den anderen Fächern ausgeglichen werden.
- Es muss durchgehend, im Umfang der für das Fach Englisch in der Stundentafel vorgesehenen Unterrichtsstunden, Förderung in anderen Fächern der Stundentafel durchgeführt und nachgewiesen werden. Es müssen dafür Bildungsangebote in anderen Fächern der Stundentafel durchgeführt werden.
- Für Schülerinnen und Schüler bedeutet es im Bildungssystem und im Alltag einen erheblichen Nachteil, wenn sie keine Kenntnisse in einer Fremdsprache erwerben, die im Alltag eine so hohe Präsenz aufweist. Der Anschluss in das Bildungssystem der Berufskollegs wird deutlich erschwert, eine Ausbildung auf dem ersten oder zweiten Arbeitsmarkt ist kaum noch möglich und auch im Freizeitbereich sowie im alltäglichen Sprachgebrauch sind zumindest rudimentäre Englischkenntnisse von Vorteil. Keinen Englischunterricht zu haben, bedeutet eine erschwerte Teilhabe und u.U. den Aufbau von Barrieren, verhindert Lernchancen.

Von daher sollte die Entscheidung, einzelne Schülerinnen und Schüler nicht am Englischunterricht teilnehmen zu lassen, nach Meinung der Autorin, die absolute Ausnahme darstellen.

## Herausforderung 2: Gemeinsame Themen

Die Maxime ‚so viel gemeinsam wie möglich‘ erfordert, dass möglichst häufig mit allen Schülerinnen und Schülern, egal nach welchen Curricula sie unterrichtet werden, am gleichen Thema und/oder Lerngegenstand gearbeitet wird, unter der Voraussetzung, die Lernaufgaben für die Schülerinnen und Schüler zu differenzieren. Das hört sich erst einmal in der Theorie relativ einfach an, stellt die unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen im Alltag aber immer wieder vor Herausforderungen, weil die erforderliche Bandbreite im Anforderungsspektrum und in den Aneignungswegen sich nicht immer in den verwendeten Lehrwerken der Schule widerspiegeln. Ein Englisch-Lehrwerk, welches für die Sekundarstufe I des Gymnasiums konzipiert wurde, eignet sich eben nur bedingt für den Einsatz im Unterricht mit lernbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern und das Lehrwerk für die gleiche Jahrgangsstufe im Förderschwerpunkt Lernen entspricht eben nicht den Ansprüchen an die in den Kernlehrplänen des Gymnasiums gestellten Anforderungen. Dennoch sitzen die Schülerinnen und Schüler aber gemeinsam in einem Unterricht und sollten nach Möglichkeit an gleichen thematischen Inhalten arbeiten. Hinzu kommt, dass sich für die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen auch die fachliche Zielsetzung an den in den Förderplänen festgehaltenen Entwicklungsständen und Zielsetzungen und nicht an Jahrgängen orientiert, diese Gruppe also auch auf sehr verschiedenen sprachlichen Entwicklungsstufen lernt.

Biewer, Böhm und Schütz sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Entwicklungsschere“, die es zunehmend erschweren kann, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbeeinträchtigung an Lernangeboten der Lerngruppe aktiv teilnehmen: „Dies kann dazu führen, dass jene, insbesondere jene mit intellektuellen Beeinträchtigungen, kaum noch einen Zugang zu den Unterrichtsinhalten haben, die ihren Mitschüler/innen präsentiert werden“ (Biewer u.a. 2015, S. 15). Damit sprechen die Autoren einen weiteren zentralen Aspekt an, nämlich den thematischen Zugang zu Unterrichtsinhalten und Lernangeboten. Wenn man die vier von Hallet (2011, S. 97 ff) beschriebenen Kriterien zur Auswahl von Unterrichtsinhalten zu Grunde legt (Relevanz für Lernende, Bedeutsamkeit, zur Auseinandersetzung anregender Problemgehalt, Handlungsorientierung), wird schnell deutlich, dass insbesondere Relevanz und Bedeutsamkeit so individuelle Aspekte sind, dass es kaum möglich ist, diesen Kriterien immer für alle Lernenden zu entsprechen. Auch die von Haß (2012, S. 211 E) geforderte Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der Auswahl von Unterrichtsthemen ist im Alltag nicht durchgehend zu realisieren, da die Vorgaben schulinterner Curricula und der

## Sensomotorische Lernschrittfolgen beim Lesen- und Schreibenlernen in heterogenen Gruppen

In diesem Beitrag werden sensomotorische Lernschrittfolgen vorgestellt, die vor allem Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf in der geistigen Entwicklung zum erfolgreicheren Lesen- und Schreibenlernen verhelfen – zugleich stellen sie auch für Schülerinnen und Schüler ohne diesen Unterstützungsbedarf eine sinnvolle Erweiterung üblicher Lese- und Schreiblernschritte dar.

Mit einem so gestalteten „sensomotorischen Lernschrittsetting“ wird das Ziel verfolgt, allen Schülerinnen und Schülern beim Lesen- und Schreibenlernen in heterogenen Lerngruppen gemeinsames Lernen „auf Augenhöhe“ zu ermöglichen.

Ein Lehrauftrag der Universität Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, gab den Anstoß, das vorzustellende Konzept zu entwickeln. Die Anregung seitens der Universität war die, den Ansatz „Lesenlernen und sensorische Integration“ (vgl. Wischmeyer, 2002) auf das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen zu übertragen.

Von der Verfasserin dieses Beitrags wurde das ursprüngliche Konzept bearbeitet in der Überzeugung, dass die „unterrichtsimmanente Förderung sensorischer Integration“ zu einem pluralen Lerngeschehen führt, das für alle Schülerinnen und Schüler eine bereichernde Erweiterung darstellt und von inklusionspädagogischer Bedeutung sein kann.

Erweitert und neu entwickelt wurde der ursprüngliche Ansatz im Hinblick auf

- sensomotorische Lernschritte entlang der in Fibelwerken üblicherweise geforderten Lernschritte beim Lesen- und Schreibenlernen
- die Konstruktion dieser sensomotorischen Lernschrittfolgen durchgängig als Partner- oder Gruppenübungen, die als gemeinsames Lernen an einem jeglichen Förderort durchgeführt werden können.

**Nachfolgend zu beschreibende Bausteine** stellen – in verkürzter Form – die Struktur des entsprechend durchgeführten Seminars dar, wobei die konkrete, praxisorientierte Beschreibung der sensomotorischen Lernschrittfolgen den Schwerpunkt dieses Beitrags bildet.

### Sensorische Integration und Lernen

„Das Schwinden der Sinne“ – so betitelte Reinhard Kahl seinen Film, der 1992 im NDR ausgestrahlt wurde. Nichts hat er von seiner Aktualität eingebüßt – im Gegenteil: mehr denn je führt erst ein Unterricht mit pluralen Lernwegen viele Schülerinnen und Schüler zu Konzentration, Ausdauer und kognitiver Aufnahmebereitschaft. Mehr denn je sind viele Schülerinnen und Schüler angewiesen auf unterrichtsimmanente Anregungen ihrer sensomotorischen Wahrnehmung, weil „Kindheit heute“ häufig geprägt ist vom sehr frühen und ausgeprägten Umgang mit elektronischen Medien und infolgedessen vielfältige sensomotorische Erfahrungen zu kurz kommen.

Die Folgen, die nicht selten ergotherapeutisch behandelt werden müssen, zeigen sich u.a. im Lernverhalten.

Nach den langjährigen Erfahrungen der Autorin und ihrer Kolleginnen und Kollegen in einer Förderschule geistige Entwicklung führt aber auch die unterrichtsimmanente Förderung sensorischer Integration vor allem in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht zu einem Erfahrungsfeld mit allen Sinnen, das den Erfolg rein ergotherapeutischer Anregungen steigert.

Die methodisch-didaktische Kompetenz in der Vermittlung der jeweiligen Lerninhalte darf nicht fehlen – „der entscheidende Funke“ aber springt für viele Schülerinnen und Schüler im Primärbereich über, wenn ein abstrakter Lerngegenstand begreifbar, spürbar, fühlbar und mit allen Sinnen erlebbar wird.

Es war die amerikanische Ergotherapeutin und Psychologin Dr. Jean Ayres, die das Konzept der „sensorischen Integration“ begründete und 1979 die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit in dem Buch „Lernstörungen – sensorisch integrative Dysfunktionen“ darlegte. Die Erforschung der neurologischen Grundlagen des Lernens führte sie zu der Erkenntnis, dass die Wahrnehmungsverarbeitung von Sinneseindrücken über alle Sinnesbahnen eine zentrale Rolle spielt bei der Entwicklung des Lernvermögens und Verhaltens. Dies gilt als Kernaussage ihrer Forschung.

Jean Ayres definiert sensorische Integration „als einen Prozess des Ordnen und Verarbeitens sinnlicher Eindrücke (sensorische Inputs), so dass das Gehirn eine brauch-

## „Von 4 bis 4“ – Ein Förderkonzept in Entwicklung

### Vorwort

Was könnte ein Förderkonzept mit der Zahl 4 zu tun haben? Die Antwort auf diese Frage, auf welchen Ankerpunkten das Konzept beruht und wie es sich entwickelt hat, wird im Verlauf geklärt. Eines möchten wir vorwegschicken: Es ist selbstverständlich kein abgeschlossenes Konzept oder eines, das in irgendeiner Art und Weise komplett ist. Vielmehr dient es dazu, alle Beteiligten, also Eltern, Lehrer, Kinder und Förderkräfte immer wieder zum Nach- und Neudenken und zum Handeln zu animieren. Eine Sensibilisierung für die (frühkindliche) Entwicklung von Kindern und (im Späteren) den Bezug zur schulischen Entwicklung herzustellen, ist der Grundgedanke des Konzeptes „Von 4 bis 4“.

Konzepte sind generell diskussionswürdig. Es gilt unterschiedliche und auch kontroverse Standpunkte mit curricularen Anforderungen und im besten Fall noch einer exzellenten wissenschaftlichen Basis so miteinander zu verknüpfen, dass sich alle Beteiligten wiederfinden können. Und genau das ist der Reiz einer solchen Konzeptentwicklung. Eine exakte wissenschaftliche Orientierung diesem Konzept zu Grunde zu legen gelingt nicht, gleichwohl es im Ansatz an das RTI-Modell nach Huber und Grosche (2012) angelehnt ist. Es soll auch nicht der Anspruch in diesem Artikel sein, eine wissenschaftliche Standpunktdebatte auszuführen. Vielmehr steht, nach unserer Ansicht, ein praktikables Förderkonzept in Entwicklung, das den Ansprüchen der Kinder, Lehrer, Eltern und den curricularen und rechtlichen Anforderungen zunehmend gerecht wird, im Fokus. Zudem wird dem Konzept ein umfassender „Förderbegriff“ zu Grunde gelegt, der sowohl „Fördern“ als auch „Fordern“ beinhaltet. Allein eine Betrachtung der Begriffe im Duden legt nahe, dass der Begriff der „Forderung“ eher negativ konnotiert ist: „(jemandem) etwas abverlangen; zu einer Leistung zwingen“ (Duden 2016). Fördern hingegen: „unterstützen, verstärken“ (ebd.). Somit erfassen wir unter dem Begriff „Fördern“ eine grundsätzliche Unterstützung aller Kinder.

### Zum Titel

Wer im Kontext Schule denkt, verbindet mit der Zahl 4 mehrere Aspekte. Die erste Assoziation beinhaltet meist die Notengebung. Im zweiten Nachdenken fügt sich die Jahrgangsstufe mit ein. Erweitert gedacht beinhaltet es den

Elternabend, der zu Zeiten der im Schulgesetz (§36) verankerten Sprachstandsfeststellung der 4-Jährigen in NRW durchgeführt wurde. Die Durchführung der Sprachstandsfeststellung wurde komplett in die Kitas gegeben. Der von Schule und Kita(s) kooperativ gestaltete Elternabend ist bislang noch geblieben. Dieser Zeitpunkt, an dem die Eltern der 4-jährigen Kinder über die Sprachstandsfeststellung informiert wurden, bildet kurzerhand nun den Ausgangspunkt für das Förderkonzept und ist Repräsentant für die erste „4“. Die zweite „4“ symbolisiert in der Tat die Klassenstufe. Somit umfasst das Förderkonzept bezüglich der Kinder einen Zeitraum von ca. sechs Jahren.

### Ausgangslage

Seit gut zwei Jahren wird an dem Förderkonzept der 4-zügigen Mariengrundschule in Roxel gearbeitet. Mit dem Zuwachs im Kollegium von einer Sozialpädagogin, einer Heilpädagogin und einem Sonderpädagogen stellte sich schnell die Frage nach einem sinnvollen, an Ressourcen orientierten Einsatz der unterschiedlichen Professionen. Vor 2013 bestand eine sonderpädagogische Förderung an unserer Schule lediglich in einer klassischen zeitlichen Zuweisung von Sonderpädagogenstunden durch die benachbarte Förderschule (LE) für drei Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Das unterrichtliche Konzept war zu diesem Zeitpunkt überwiegend klassisch orientiert. Innere Differenzierung war durch den strukturellen Aufbau der Lehrwerke, durch Wochenplanarbeit und Werkstattarbeit gegeben. Äußere Differenzierung erfolgte über Kursangebote sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts. Mit dem stetig wachsenden Stadtteil und der damit verbundenen Heterogenität wurde der Ruf nach individueller Förderung und deren Strukturierung immer dringlicher.

Die Marienschule beschult zurzeit rund 391 Schüler, davon haben 9 Schülerinnen und Schüler einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen SQ, LE, Sehen und KM. Ca. 70 Kinder aus dem 3. und 4. Jahrgang werden in außerhalb des Unterrichts stattfindenden Kleingruppen gefördert. Im 1. und 2. Jahrgang sind es z. Z. ca. 60 Kinder, wobei weitere 25 DaZ-Kinder hinzukommen (inkl. 14 Flüchtlingskinder). Einige Kinder werden zweimal in der Woche gefördert, die DaZ-Kinder nach Möglichkeit täglich. Insgesamt müssen ca. 155 Förderanliegen durch innere und äußere Differenzierung in unterschiedlichen Ausprägungen

## AT und UK im LWL-Beratungshaus Münster – ein Angebot zur Unterstützung schulischer Inklusion

### Einleitung

In diesem Beitrag wird das 2012 gegründete LWL-Beratungshaus in Münster vorgestellt. Ziel dieser Kooperation zwischen dem Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL), der Bezirksregierung Münster und der Stadt Münster ist die Unterstützung schulischer Inklusion. In einem multiprofessionellen Team ist unter anderem die Beratung zur Unterstützten Kommunikation (UK) und den Assistiven Technologien (AT) verankert.

Doch wer wird wie beraten? Welche Strukturen haben sich etabliert? Entstehen Synergieeffekte im Austausch mit den Teamkolleginnen und -kollegen der weiteren Förderschwerpunkte und der therapeutischen oder pflgerischen Bereiche? Welche Praxiserfahrungen werden gemacht?

### Das LWL-Beratungshaus Münster

Die Mitarbeitenden sind zum einen Sonderpädagoginnen und -pädagogen, zum anderen sind es Angestellte des LWL. Aufgrund der regionalen Besonderheit, dass am Campus „Bröderichweg“ in Münster vier LWL-Förderschulen beheimatet sind, waren ebendiese Schulen in der Gründungsphase initiativ beteiligt. Namentlich sind dies die Irisschule (Förderschule Sehen), die Martin-Luther-King Schule (Förderschule Sprache Sek.I), die Münsterlandschule (Förderschule Hören und Kommunikation) und die Regenbogenschule (Förderschule Körperliche und motorische Entwicklung; KmE) – allesamt in Trägerschaft des LWL. Zusätzlich sind die Bereiche Pflege, Therapie, Assistive Technologien und Unterstützte Kommunikation und die Autismusberatung des Schulamtes Münster im LWL-Beratungshaus vertreten. Dem Team mit 15 Personen stehen ein Tagungsraum, ein Büro und ein weiterer Besprechungsraum mit Computerarbeitsplatz zur Verfügung. Das Beratungshaus befindet sich ebenfalls auf dem Campus am Bröderichweg in Münster.

### Die Aufgaben des Beratungshauses

*„Was muss geschehen, damit ein körperlich-motorisch beeinträchtigtes Kind aus der integrativen KiTa in die allgemeine Grundschule wechseln kann? Wie schafft ein seh-*

*oder hörbehinderter Jugendlicher den Übergang in eine allgemeine, weiterführende Schule? Welche Hilfsmittel und baulichen Veränderungen sind dafür nötig? Wie können Nachteile für einen behinderten Schüler fair und sinnvoll ausgeglichen werden? (...)“ (Onlinequelle Nr.1).*

Das Beratungsteam hat die Aufgabe, schulische Inklusion durch qualifizierte Beratung zu unterstützen. Der Zugang zum Spezialwissen des Teams und zur Vernetzung mit wichtigen Akteuren und Institutionen soll den Ratsuchenden ermöglicht werden. Das betrifft behinderungsbedingt praktische Hilfen für den Unterrichtsalltag, Fragen zur Umsetzung des schulischen Nachteilsausgleichs oder die Beratung bei Hilfsmittelversorgungen. Auch Informationen zu Behinderungsbildern und chronischen Erkrankungen und Hinweise für den pädagogischen, pflgerischen und therapeutischen Umgang der Schulen damit, können beim Beratungsteam eingeholt werden. Die Fragestellungen der Ratsuchenden sind ausgesprochen individuell. Die Beratung geschieht persönlich und gegebenenfalls vor Ort.

Die erfolgreiche Unterstützung schulischer Inklusion ist abhängig von einer Vielzahl an Faktoren: Thümmel und Erdélyi haben dies vor dem Hintergrund des Partizipationsmodells für unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler untersucht (vgl. Thümmel/Erdélyi 2013). Im Teilbereich „Einstellungen“ benennen sie als Förderfaktor unter anderem die „Positive Erfolgserwartung und Grundhaltungen von Kollegen“ (vgl. Thümmel/Erdélyi 2013, 468). Diese Ansicht teilen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des LWL-Beratungshauses.

„Das Spektrum an Haltungen zur Inklusion sei groß, berichtet ein Mitglied aus dem Beratungsteam. Es reiche von ‚Wir nutzen das und wollen das so gut wie möglich machen‘ bis zu ‚Hoffentlich geht das an uns vorbei.‘“ Ein Teammitglied „bringt es auf den Punkt: ‚Manche haben noch nicht verstanden, dass Inklusion ausnahmslos uns alle betrifft‘“ (vgl. Onlinequelle Nr.1.).

Dem Wissenstransfer des sonderpädagogischen, pflgerischen und therapeutischen Know-hows kommt ebenfalls eine zentrale Rolle zu: Lehrerinnen und Lehrer in inklusiven Settings unterrichten Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Förderbedarfen. Fachlichen Rat erhalten die



## Checkliste Assistive Technologien

### Anmerkungen zur Checkliste

Die gleichberechtigte und aktive Teilnahme am Unterricht ist für diejenigen Schüler erschwert, die nicht leserlich oder nicht schnell genug mit der Hand schreiben oder Geodreieck und Lineal handhaben können. Zum Teil fällt es ihnen schwer, die Standard-PC-Eingabegeräte wie Tastatur und Maus zu bedienen. Diese Schüler benötigen spezielle Ansteuerungshilfen und Softwarelösungen, um den Rechner (Laptop, Tablet, Desktop) selbstständig und effektiv nutzen zu können.

Aus der schulischen Beratungspraxis heraus haben sich wiederkehrende Fragen und Abläufe ergeben, die mit Hilfe dieser Checkliste systematisiert werden können. Dies kann Kolleginnen und Kollegen Orientierung geben, die selbst in der Beratung tätig sind oder Schüler mit einem Bedarf an Assistiven Technologien unterrichten.

Zur Checkliste Assistive Technologien gehören:

- ein Kontaktformular zur Aufnahme relevanter Daten im Rahmen einer Beratung
- ein Beratungsformular zur Dokumentation des Beratungsprozesses
- eine Checkliste, bestehend aus drei Teilen:
  - 1: Kompetenzen
  - 2: Hardware / Software
  - 3: Organisation

Die Checkliste ist so aufgebaut, dass im laufenden Beratungsprozess Notizen eingefügt werden können. In Endnoten sind ergänzende Praxistipps eingefügt.

Aufgrund der Dynamik der technischen Entwicklungen kann sich die Checkliste lediglich auf den gegenwärtigen Stand der Beratungspraxis beziehen (hier: April 2016). Die Beratungen erfolgen immer firmenunabhängig und im Text benannte Produkte dienen als Beispiele und unverbindliche Tipps zur schnelleren Orientierung für die Lesenden. Alle Inhalte erfolgen ohne Gewähr und ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Die betreffenden Schüler haben ein Recht darauf, dass ihnen die Hilfen zur Verfügung gestellt werden, die sie brauchen um aktiv am Unterricht teilnehmen zu können und durch ihre Behinderung keine zusätzlichen Einschränkungen zu erfahren. (Zur Finanzierung siehe Fußnote XIV)

## Kontaktbogen für Assistive Technologien

<b>Name des Schülers/der Schülerin:</b> <input style="width: 95%; height: 20px;" type="text"/>	<b>Geburtsdatum:</b> <input style="width: 95%; height: 20px;" type="text"/>
<b>Adresse</b> <input style="width: 95%; height: 40px;" type="text"/>	<b>Telefon</b> <input style="width: 95%; height: 20px;" type="text"/>
	<b>Email</b> <input style="width: 95%; height: 20px;" type="text"/>
<input type="checkbox"/> AO-SF mit Schwerpunkt(en): _____ <input type="checkbox"/> zielgleich <input type="checkbox"/> zieldifferent Aktueller Förderort: _____ Klasse: _____ Schulbesuchsjahr: _____ Versicherungsverhältnis: <input type="checkbox"/> GKV <input type="checkbox"/> Privat Muttersprache: _____	
<b>Diagnose:</b> <input style="width: 95%; height: 25px;" type="text"/>	
<b>Vorhandene Hilfsmittel:</b> <input style="width: 95%; height: 40px;" type="text"/>	
<b>Therapien (Häufigkeit und Praxen):</b> <input style="width: 95%; height: 45px;" type="text"/>	
<b>Nachteilsausgleiche, schulische Unterstützungsangebote:</b> <input style="width: 95%; height: 70px;" type="text"/>	
<b>Anmerkungen; weitere beteiligte Professionen; medizinische, pflegerische Aspekte:</b> <input style="width: 95%; height: 80px;" type="text"/>	

Aufgestellt durch / Datum

---

# Stellungnahme des vds - Landesverband NRW

## Stellungnahme vom 23.02.2016 an das Ministerium für Schule und Weiterbildung zur Novellierung der AO-SF

Mit einigen der vorgeschlagenen Änderungen der AO-SF werden einige Probleme gelöst, die in den letzten Jahren immer wieder zu Unruhe und Unverständnis geführt haben. Der Verband Sonderpädagogik (vds) begrüßt es, dass der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf beim Übergang in die berufliche Ausbildung und auch bei weiterführenden schulischen Ausbildungen in der Sekundarstufe II bei einigen Konstellationen bestehen bleibt. Der vds lehnt die Nicht-Anerkennung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs für die Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache in Allgemeinen Berufskollegs ab.

Offensichtlich war bei den Überlegungen im MSW im Hintergrund entscheidend, dass das Recht auf besondere Unterstützung in Korrelation vom Anspruch auf Rehabilitationsleistungen zum Schulrecht steht. Das wurde in der Vergangenheit konsequent abgelehnt. Allerdings weist der vds bei der veränderten Rechtsauffassung des MSW darauf hin, dass dieses Recht häufig unter der Maßgabe finanzieller Ressourcen steht. Damit sind die Rechtsmaßstäbe leider regelmäßig Schwankungen unterworfen. Dies führt zu negativen Auswirkungen im Schulbereich. Die auch vom MSW in der Begründung zu den Änderungen aufgestellte Forderung nach Vernetzung der Maßnahmen vom Schulbereich und von RehaMaßnahmen muss auch konkrete Konsequenzen haben.

Im Novellierungsentwurf werden die Berufskollegs neben „Förderberufskollegs“ gestellt. Im Schulgesetz werden letztere mit „Berufskolleg als Förderschule“ benannt. Der vds bittet darum, die Bezeichnung des Schulgesetzes im Sinne der Kontinuität zu nutzen

Zu den einzelnen vorgeschlagenen Änderungen nimmt der vds wie folgt Stellung:

**Zu § 19 (1) Sonderpädagogische Förderung aufgrund eines Verfahrens nach den §§ 11 bis 15 endet spätestens**

- 1. mit dem Ende der Vollzeiterschulpflicht oder**
- 2. nach einem Schulbesuch von mehr als zehn Schuljahren mit dem Erwerb eines nach dem zehnten**

***Vollzeitschuljahr vorgesehenen Abschlusses, soweit in den folgenden Absätzen nichts anderes bestimmt ist.***

Die Gewährung sonderpädagogischer Unterstützung auch im berufsbildenden Bereich ist erforderlich, um die Kontinuität in der Bildungslaufbahn zu gewährleisten. Die Klassifikation des ICF-CY beispielsweise bezieht sich auf die Altersstufe bis 18 Jahre und mit den Bereichen „Lernen und Wissensanwendung“ (Kapitel 1) und „Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen“ (Kapitel 7) auf Förderbedarfe der Förderschwerpunkte Lernen und ES. Zu Fragen der Diagnose von Förderbedarfen in der Sek II und hieraus sich ableitender Unterstützungsbedarfe wäre aus Sicht des vds die Orientierung am ICF-CY zielführend gewesen.

Schüler/innen, die bis zum 18. Lebensjahr sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf hatten und sich am Allgemeinen Berufskolleg anmelden, wenn sie eine BvB-Maßnahme erhalten, können dort abgelehnt werden. Diese Benachteiligung müsste im Sinne der Teilhabe beseitigt werden.

***§ 19 (2) Im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung entscheidet die Schulaufsichtsbehörde im Verfahren nach den §§ 11 bis 15 über einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in der Sekundarstufe II allein dann, wenn die Schülerin oder der Schüler nach der Wahl der Eltern ein Förderberufskolleg besuchen soll.***

Das MSW führt keine inhaltliche Begründung an, warum diese spezielle Regelung für Berufskollegs als Förderschule erfolgen soll. Der vds fordert, dass für Eltern und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Sinne der Wahlfreiheit an allgemeinen Schulen auch eine Wahlfreiheit an beruflichen Schulen gelten soll. Im Übrigen wird gerade hier eine Exklusivität für eine Gruppe von Jugendlichen konstatiert, die gegen die Zielrichtung der Behindertenrechtskonvention gerichtet ist. Es ist auch bei einer ausbildungsbezogenen Förderung erforderlich, dass sonderpädagogische Unterstützung gewährt wird, wenn

Förderbedarfe Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache vorhanden sind. Sonst ist immer mit einem Scheitern im schulischen Bereich der Berufsausbildung zu rechnen.

Es ist nicht nachvollziehbar, warum den Schüler/innen mit Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung keine sonderpädagogische Unterstützung in der Sekundarstufe II gewährt werden soll, den Schüler/innen mit Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung und zusätzlicher Autismus-Spektrum-Störung dies aber ohne weitere Überprüfung gewährt wird, wenn sie bereits in der Vollzeitschulpflicht diese Unterstützung erhielten.

Die Möglichkeiten von Unterstützung im Bereich des Unterrichts an Allgemeinen Berufskollegs würde für diese Schüler/innen mit den Förderbedarfen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache entfallen. Das hat auch Auswirkungen auf das Zuerkennen von Nachteilsausgleich. Damit entfallen mögliche Qualifikationen und Abschlüsse, z.B. in Fachschulen – vor allem bei sonderpädagogischen Förderbedarfen Emotionale und soziale Entwicklung, aber auch Sprache. Bildungsbrüche werden durch den Übergang in multiprofessionelle Teams entstehen, da dort oft keine Sonderpädagogen eingesetzt sind.

Erfahrungen aus Allgemeinen Berufskollegs, die Prof. Klemm in seinem Gutachten benennt, werden nicht aufgearbeitet: In den Klassen mit Schüler/innen ohne Berufsausbildungsverhältnisse erscheinen schon nach wenigen Wochen weniger als die Hälfte der Schüler nicht mehr zum Unterricht. Hier ist sonderpädagogische Unterstützung erforderlich, aber oft nicht vorhanden, teilweise sind die Klassen auch zu groß für diese Schülerschaft. Die Allgemeinen Berufskollegs haben in vielen Fällen nur wenige Möglichkeiten, um die schulischen Probleme dieser Schülerschaft aufzuarbeiten.

Mit der Regelung in diesem Absatz entfällt auch der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf bei berufsvorbereitenden Maßnahmen.

Das Fehlen des Förderschwerpunktes „Sprache“ ist auffällig. Es sind Schüler/innen auch im berufsbildenden Bereich bekannt, die **„mit erheblichem subjektiven Störungsbewusstsein sowie Beeinträchtigungen in der Kommunikation verbunden“ lernen müssen und die „dies nicht alleine durch außerschulische Maßnahmen“ (AO-SF § 4.3) beheben können.** Dazu gehören u.a. Schüler/innen, bei denen immer noch Auswirkungen einer schweren Sprachentwicklungsstörung, Dyspraxien, Aphasien, Redeflussstörungen, Mutismus usw. diagnostiziert werden. Zum Teil sind einige dieser Störungen erst in der späteren

Schulzeit aufgrund von hirnrorganischen Verletzungen entstanden. Auch für diese Menschen müssen nach Beendigung der Sekundarstufe I die angestrebten Veränderungen der AO-SF im Sekundarbereich II gelten.

Die in Diskussionen mit dem MSW gehörten Argumente einer schwierigen Diagnostik zwischen den verschiedenen Förderschwerpunkten von § 4 AO-SF können nicht dadurch gelöst werden, dass die Existenz dieser Förderbedarfe geleugnet wird.

**§ 19 (3) In den Fällen des Absatzes 2 endet die sonderpädagogische Förderung im Förderberufskolleg spätestens mit dem Ende der Schulpflicht in der Sekundarstufe II. Abweichend davon kann eine Schülerin oder ein Schüler auch dann ein Förderberufskolleg besuchen, solange sie oder er an einer von der Bundesagentur für Arbeit bewilligten Rehabilitationsmaßnahme zum Erwerb eines ersten Berufsabschlusses in einem Berufsausbildungsverhältnis teilnimmt (§§ 19, 115 Nummer 2 des Dritten Buches Sozialgesetzbuch – Arbeitsförderung – (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594, 595), das zuletzt durch Artikel 10 des Gesetzes vom 20. Oktober 2015 (BGBl. I S. 1722) geändert worden ist). In diesem Fall gilt ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung als festgestellt; ein Verfahren nach den §§ 11 bis 15 findet nicht statt.**

Es ist für eine Ausbildungsordnung sehr merkwürdig, dass für eine besondere Schulform besondere Regelungen geschaffen werden. Es ist auch merkwürdig, dass eine Entscheidung der Arbeitsagentur eine Entscheidung des Schulministeriums ersetzt. In den letzten Jahren wurde immer wieder beobachtet, dass RehaMaßnahmen nur nach der jeweiligen Haushaltslage bewilligt werden. Das Arbeits- und Sozialministerium hat in den letzten Jahren zunehmend RehaMaßnahmen aus ordnungspolitischen Gründen gekürzt. Mit weiteren Kürzungen ist aufgrund der allgemeinen politischen Lage zu rechnen. Das MSW macht sich damit von Budgetfragen abhängig und nicht von fachlichen Erwägungen.

Der Vorschlag aus dem MSW, Berufskollegs als Förderschule zu Bündelschulen umzuwidmen, hält schulrechtlichen Bestimmungen nicht stand. Bei einer Kooperation werden diese „Bündelschulen“ automatisch allgemeine Berufskollegs. In der Folge dieser Verordnung ist dann keine Gewährung sonderpädagogischer Unterstützung mehr möglich.

Eine Verlängerung einer berufsvorbereitenden Maßnahme darf nicht den Verlust des sonderpädagogischen

Unterstützungsbedarfs zur Folge haben. Dies lehnt der vds ab.

Wenn Schüler/innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aus bestimmten Gründen (Krankheit, Allergien...) eine Erstberufsausbildung abbrechen müssen und eine weitere Berufsausbildung beginnen, darf dies nicht zum Verlust des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs führen. Hier müssen besondere Regelungen getroffen werden.

***Zu § 19 (4) Eine Schülerin oder ein Schüler mit einem während der Vollzeitschulpflicht förmlich festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wird auch danach ohne ein neues Verfahren nach §§ 11 bis 15 sonderpädagogisch gefördert, solange sie oder er aufgrund der Schulpflicht oder einer Berechtigung nach §19 Absatz 9 des Schulgesetzes NRW eine Schule besucht.***

***Bei der Aufnahme einer Schülerin oder eines Schülers in ein allgemeines Berufskolleg als Ort des gemeinsamen Lernens wird sie oder er dort bis zu drei Jahre im Bildungsgang Ausbildungsvorbereitung unterrichtet. Der Schulbesuch dient der Vorbereitung auf eine Erwerbstätigkeit.***

Eine Unterteilung der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt GG nach Orten ihrer Unterrichtung ist nicht stichhaltig. Aus dem MSW ist immer wieder zu hören, dass die fehlende inhaltliche Ausrichtung in Richtlinien, Lehrplänen oder dergleichen durch ein Heranziehen der Literatur aus dem Freistaat Bayern ausgeglichen werden kann. Nach den Richtlinien in Bayern werden neben der berufsvorbereitenden Ausbildung im engeren Sinne auch andere unterrichtliche Schwerpunkte genannt für die Berufspraxisstufe: Öffentlichkeit, Partnerschaft, Freizeit. Dies gehört auch zum unterrichtlichen Auftrag in der Berufspraxisstufe. Fachlich gibt es keine Gründe, warum bei der Entscheidung über die Länge des Schulbesuchs Kriterien in Berufskollegs und andere in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt GG gelten sollen. Eine Reduzierung der Verweildauer, die auf einer Regelung in einer Rechtsverordnung beruht, dürfte im Rechtssystem außerdem fragwürdig sein, wenn das höher-rangige Schulgesetz etwas anderes aussagt.

Eine fachlich konzeptionelle Ausgestaltung der Berufspraxisstufe in allgemeinen Berufskollegs hat noch nicht begonnen und ist auch nicht geplant. Hier liegt das eigentliche Dilemma. So wird aus dem MSW vorgeschlagen, dass diese Schüler drei Jahre im Berufsgrundschuljahr verbleiben sollten. Andere Schüler/innen ohne diesen

Förderschwerpunkt verbleiben ein Jahr. Damit wechselt jedes Jahr die Klassengemeinschaft und das unterrichtliche Konzept wird drei Mal wiederholt. Eine spezifische konzeptionelle Gestaltung für diese Schülerschaft ist nicht angedacht. Die ersten Versuche in einem Kölner Berufskolleg sahen so aus, dass von sechs Jugendlichen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung fünf bereits nach einem halben Jahr von diesem Förderort in eine Förderschule gewechselt sind. Absprachen mit der Wirtschaft und Konzepte für modulare Ausbildungen sind noch nicht im Ansatz gegeben.

***§ 19 (5) Eine Schülerin oder ein Schüler mit einem während der Vollzeitschulpflicht förmlich festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation oder im Förderschwerpunkt Sehen oder im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung wird auch danach in der Sekundarstufe II während der Schulpflicht oder des Besuchs eines Bildungsgangs zum Erwerb eines weiterführenden Schulabschlusses ohne ein neues Verfahren nach den §§ 11 bis 15 sonderpädagogisch gefördert. Darüber hinaus wird sie oder er sonderpädagogisch gefördert, solange ein Berufsausbildungsverhältnis besteht, das sie oder er nach dem Ende der Schulpflicht begonnen hat.***

Diese Regelung wird begrüßt. Wenn diese Schüler/innen eine Berufsausbildung in einem Allgemeinen Berufskolleg machen, müssen sie sonderpädagogische Unterstützung im Sinne einer Einzelintegrationsmaßnahme erhalten.

***§ 19 (6) Für die Beendigung der sonderpädagogischen Förderung oder den Wechsel des Förderschwerpunkts in der Sekundarstufe II gilt § 18. Werden bei den in Absatz 5 genannten Förderschwerpunkten Anhaltspunkte für einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung erstmals zu Beginn oder während der Zeit des Schulbesuchs in der Sekundarstufe II festgestellt, ist gemäß den §§ 11 bis 16 zu verfahren.***

Diese Regelungen werden begrüßt.

***§ 42 (4) Eine Schülerin oder ein Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung und einem während der Vollzeitschulpflicht festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung wird auch danach in der Sekundarstufe II während des Besuchs der gymnasialen Oberstufe ohne ein neues Verfahren nach den §§ 11 bis 15 sonderpädagogisch gefördert. Im Übrigen gilt § 19 Abs. 3.***

Ein/e Schüler/in mit Autismus-Spektrums-Störungen und zusätzlichem sonderpädagogischen Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung soll sonderpädagogische Unterstützung erhalten. Dies gilt bei zusätzlichem Förderbedarf Sprache nicht. Aus fachlicher Sicht ist dies nicht zu rechtfertigen. Der aus dem MSW gemachte Vorschlag, hier einen Wechsel zum Förderschwerpunkt vorzunehmen, kann nicht befürwortet werden. Damit würde eine Vertuschung von Problemen der Jugendlichen erfolgen, indem eine formal gesetzeskonforme Lösung angezeigt würde.

Der vds fordert eine Trennung von Aspekten der Ausbildungsordnung von den Fragen der Orte schulischer Förderung im Bereich der Sek II. Beim Förderort allgemeines Berufskolleg ist erforderlich, dass inhaltliche Standards für inklusive Bildung vom MSW erlassen werden. Eine Klassenbildung von Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen neben anderen Klassen in allgemeinen Berufskollegs ist keine Form inklusiver schulischer Bildung.

Der vds sieht die Ausstattung des „Budgets“ für sonderpädagogische Förderung in Berufskollegs als deutlich zu gering. Die Gleichsetzung von Sonderpädagogen und Sozialpädagogen hält keiner ernsthaften fachlichen Prüfung stand. Außerdem bedarf es einer Aufstellung von Berufskollegs, die sonderpädagogische Unterstützung anbieten. Bei den vom MSW bestellten Gutachten haben außer beim Gutachten von Prof. Fischer **keine** Sonderpädagogen mitgewirkt. Eine Aussage über die Qualität sonderpädagogischer Förderung ist damit aus den Gutachten **nicht** herzuleiten. Das MSW muss inhaltliche und pädagogische Vorgaben machen, wenn das Gemeinsame Lernen in Allgemeinen Berufskollegs gelingen soll. Ansonsten droht Gemeinsames Lernen in Allgemeinen Berufskollegs zu scheitern.

**Stellungnahme vom 16.01.2016 an den Landtag NRW, Ausschuss für Schule und Weiterbildung, zum Thema:**

**„Nachhaltige Qualität bei der Inklusion gewährleisten – Förderchancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern“ in Verbindung mit „Inklusion verantwortungsvoll gestalten und Qualität gewährleisten“ (Anhörung Inklusion am 24.02.2016)**

Inklusiv unterrichtende Schulen müssen keine Konzepte vorlegen, in denen die Einbettung sonderpädagogischer Förderung in das schulische Unterrichtskonzept dargelegt wird. Die beruflichen Aufgabenfelder der Lehrkräfte unterschiedlicher Lehrämter sind nicht geregelt. Das betrifft den inhaltlichen Bereich, aber auch die Arbeitszeiten und Rahmenbedingungen. Jede einzelne Schule muss dies selbst erarbeiten und regeln. Eine eventuell erforderliche Korrektur durch eine sonderpädagogische Fachaufsicht ist nicht mög-

lich, da dies nicht in ihren Aufgabenbereich fällt. Das MSW ist nach Ansicht des „Verbandes Sonderpädagogik (vds)“ gefordert, Vorgaben zu erlassen. Die Inklusionsfachberater haben nur beratende Funktion und können in Konfliktfällen keine originär schulfachlichen Aufgaben wahrnehmen. Die Vergleichbarkeit der schulischen Qualität in NRW wird zunehmend untergraben.

**Aus Sicht des „Verbandes Sonderpädagogik (vds)“ gehört zur Qualität sonderpädagogischer Förderung:**

- Diagnostik ermöglichen
  - Lernbegleitdiagnostik differenziert durchführen
  - Vernetzung von sonderpädagogischen Fachleuten verlässlich sicherstellen
- Prävention stärken
  - Präventionsmaßnahmen durchführen, auswerten und evaluieren
  - Bei Verdacht auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf frühzeitig mit Unterstützungsmaßnahmen beginnen
- Standards sonderpädagogischer Förderung sichern
  - Fachlichkeit der verschiedenen sonderpädagogischen Schwerpunkte durch Expertise sichern
  - Peergroup – Lernen ermöglichen
  - Bildungsgänge sinnvoll für den/die einzelne/n Schüler/in gestalten
  - Unterrichtsrelevante Förderplanung gewährleisten
  - Verbindliche curriculare Vorgaben zur Ausgestaltung zieldifferenter Bildungsgänge werden den Lehrkräften vorenthalten
- Inklusionskonzept vor Beginn der Umsetzung vorlegen und unter Fachaufsicht weiterentwickeln
  - Peergruppen sicherstellen
  - Verbindliche Kooperationsstrukturen schaffen
  - Konzeptimmanente Ressourcensteuerung für Diagnostik, Prävention und Förderung
  - Übergänge im Bildungsweg beachten
  - Die Aufgabenbeschreibung für Sonderpädagogen und Lehrkräfte anderer Lehrämter muss durch das MSW erfolgen.

Die Eröffnung von Verfahren nach AO-SF hat deutlich zugenommen, obwohl viele Schulämter dieses abzuwenden versuchen. Bei zieldifferenter Förderung muss am Ende der Schuleingangsphase allerdings ein solches Verfahren durchgeführt werden, damit ein Bildungsabschluss unterhalb des Hauptschulabschluss gerechtfertigt werden kann. Nach schulgesetzlichen Vorgaben ist nur ein sehr kurzer Zeitraum für Verfahren nach AO-SF bei Förderbedarfen „Lernen“ vorgesehen.

Die „Förderquote“ aus dem Jahr 2012/13, die zur Berechnung des Stellenbudgets für die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „sozial emotionale Entwicklung“

herangezogen wird, entsprach schon nicht mehr der Schulsituation zum Ende des Schuljahres 13/14. Es gab keine Anpassung an die tatsächlichen Schülerzahlen des Jahres, bevor das Stellenbudget tatsächlich umgesetzt wurde. Aus dem Stellenbudget werden sowohl die Förderschulen wie die Allgemeinen Schulen bedient. Das Stellenbudget in Verbindung mit der geänderten Schüler-Lehrer-Relation an den Förderschulen wird auch nicht der veränderten Realität an den Förderschulen gerecht. Es entspricht nicht mehr dem Bedarf an Förderschulen. Flexible Regelungen sind nicht mehr möglich, wenn z.B. innerhalb des Schuljahres vermehrt Schüler/innen aus dem gemeinsamen Lernen an Förderschulen wechseln.

Die Ausbildung nach VOBASoF entspricht nach Auffassung des vds nicht den Anforderungen, die an die Vergabe eines zusätzlichen Lehramtes nach EU-Recht geknüpft ist. Schon bei den Rahmenbedingungen der Ausbildung werden bei einigen Kolleginnen und Kollegen fragwürdige Hilfskonstruktionen angewandt. So werden z.B. Ausbildungslehrer der Form halber mit zwei Stunden an die Ausbildungsschule abgeordnet und sollen mit dieser Stundenzahl die Kollegen ausbilden, obwohl sie die Klassensituation nicht kennen.

Die Personen, die Assistenzfunktion für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf umsetzen, müssen vorbereitet und qualifiziert werden. Der vds-Bundesverband hat nach einem Fachgespräch ein Positionspapier verfasst, das dieser Stellungnahme beigelegt wird.

In Folge der veränderten Mindestgrößenverordnung sind in vielen Regionen bereits Schulentwicklungs-Planungen für Förderschulen begonnen und teilweise umgesetzt worden, die eine gleichmäßige Verteilung von Förderschulen LE, ES und SQ im Kreisgebiet anstreben. Wegen der starren Regelung der Mindestgrößen ist allerdings besonders in dünn besiedelten Gebieten mit Problemen zu rechnen. Hier müssten Ausnahmen ermöglicht werden.

Raumkonzepte für Schulen des gemeinsamen Lernens sind unbedingt erforderlich. Lernbegleitdiagnostik ist unbedingt erforderlich, um rechtzeitig auch niederschwellige Fördermaßnahmen einleiten zu können. Diagnostik setzt Grundlagen, um spezifische Förderung einleiten zu können. Nur so können auch präventive Maßnahmen effektiv geplant werden.

**Stellungnahme vom 02.03.2016 an den Landtag NRW, Ausschuss für Schule und Weiterbildung, zum Thema:**

**„NRW braucht Unterstützungszentren für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“**

(Öffentliche Zuziehung von Sachverständigen am 9. März 2016)

Die Zahlen von Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf steigen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es nicht nur festgestellte Unterstützungsbedarfe gibt. Nach dem 9. SchRÄG werden die Unterstützungsbedarfe Lernen, Sprache und Soziale und emotionale Entwicklung in der Grundschule nur auf Elternantrag festgestellt. Leider entfällt damit auch sehr häufig eine Lernbegleitdiagnostik. Dies wird künftig zu weiteren Steigerungen der Unterstützungsbedarfe führen, da nicht mehr regelmäßig nach den fachlich erforderlichen Instrumenten gesucht wird.

Der Verband Sonderpädagogik NRW beobachtet mit Sorge, dass auch bei sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Emotionale und soziale Entwicklung Eltern vermehrt Schulbegleitungen für ihre Kinder beantragen. Außerdem wird vermehrt berichtet, dass Ruhen der Schulpflicht nach § 54 SchG ausgesprochen wird. Dies wird nicht statistisch erfasst. Da dies in der Regel keine Lösung ist, fragen Eltern nach einer bestimmten Zeit bei Schulaufsichten oder sonderpädagogischen Einrichtungen um Hilfe.

Auch der Aspekt der Prävention muss Berücksichtigung finden und durch Ressourcen abgedeckt sein. Notwendig ist allemal, dass bestimmte Ressourcen vorgehalten werden müssen, die nicht kurzfristig abgebaut werden. Das Stellenbudget, das den Schülern zur Verfügung steht, deckt den erforderlichen Bedarf bei Weitem nicht ab.

Der Verband Sonderpädagogik NRW sieht die Notwendigkeiten der Errichtung von Unterstützungszentren, um sonderpädagogische Expertise sicher stellen zu können. Dies trifft im Unterstützungsbedarf Emotionale und soziale Entwicklung, aber auch bei Seh- und Hörschädigungen zu.

**Im Entwicklungsprozess von Unterstützungszentren bei Unterstützungsbedarf Emotionale und soziale Entwicklung ist dabei wichtig:**

- dass Unterstützungszentren nicht erst nach Schließung aller Förderschulen in einer Region entstehen sollen, sondern frühzeitig insbesondere zur Begleitung und Entwicklung inklusiver Strukturen benötigt werden. Um jedoch der Gefahr von „Parallelstrukturen“ (Förderschule neben Unterstützungszentren) zu entgehen, brauchen diese Unterstützungszentren klare Aufträge und klare Strukturen, die vom Land NRW vorgegeben werden.

- dass Unterstützungszentren grundsätzlich in allen Regionen entstehen.  
In Regionen, die keine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung mehr vorhalten, müssen durch Gründung von Unterstützungszentren in Form von „Brückenschulen“ Transformationsprozesse dieser Förderschulen entstehen, die die Schülerinnen und Schüler dieser „Brückenschule“ als Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Stammschule belässt und je nach Bedarf ein Unterstützungsangebot vorhält, welches individuell abgestimmt ist.
- dass Unterstützungszentren streng nach Primar- und Sekundarbereich getrennt werden, da unterschiedliche Schwerpunkte zu berücksichtigen sind, z.B. Frühförderung, Berufsorientierung...
- dass Unterstützungszentren durch eine Deckelung nicht zu groß werden können.  
Sie müssen einen festen Standort haben (Anlaufstelle, sichert damit auch Fachlichkeit der Sonderpädagogen!).
- dass bereits bestehende Konzeptionen als Grundlage der Ausgestaltung genutzt werden.  
Dabei sollten weitere nationale und internationale Forschungsbefunde gesichtet werden.

Sowohl Erfahrungen aus anderen Bundesländern wie auch erste Umsetzungsversuche in nordrhein-westfälischen Kommunen zeigen dabei, dass folgendes Profil aus fachlicher Perspektive notwendig erscheint, um ein solches regionales Unterstützungszentrums als Baustein inklusiver, kommunaler Schulentwicklung erfolgreich zu implementieren... (s. auch Gutachten „Mögliche finanzielle Auswirkungen einer zunehmenden schulischen Inklusion“ (Klemm 2014, S. 12f.)

### **Die Unterstützungszentren haben in diesem Sinne u.a. folgende Aufgaben:**

- Beratung und Unterstützung von Schulen bei herausforderndem Verhalten.
  - Vorübergehende Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit begrenzter Dauer, um bestimmte Maßnahmen durchführen zu können, die eine Beschulung in der Stammschule wieder ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler in den Unterstützungszentren bleiben während des Aufenthaltes in den Unterstützungszentren Schüler/innen der Stammschulen.
  - Die Aufgaben und Verantwortlichkeiten werden klar zwischen Stammschule und Unterstützungszentren geregelt. In schriftlichen Vereinbarungen sollte es heißen: „Das Unterstützungszentrum wird durch... um Hilfe gebeten“.
  - Die Stammschule muss im Vorfeld nachweisen, dass die Ordnungsmaßnahmen als Teil eines Erziehungskonzeptes genutzt worden sind.
- Das Unterstützungszentrum kann für besondere erzieherische und unterrichtliche Maßnahmen und als „Time-out-Lernort“ genutzt werden. Voraussetzung dafür sind feste Ressourcen und Kapazitäten (s. Villa Interim).
  - Auch im „Time-out“ wird die Verantwortlichkeit der Stammschule erhalten (Verantwortung Beschulung wird geteilt durch Lehrer der Allgemeinen Schule und Sonderpädagogen).
  - In einer Fallclearingstelle des Unterstützungszentrums entscheidet ein multiprofessionelles Team über jeden Einzelfall.
  - Neben Sonderpädagogischen Lehrkräften arbeiten gesichert andere Professionen mit im Team.
  - Unterstützungszentren nutzen ein Netzwerk von Jugend- und Sozialhilfe, Therapeuten, Sozialpädiatrischen Zentren, Schulpsychologischer Dienst, Psychiatrie...
  - Schulträger sind auch Träger dieser Unterstützungszentren.

### **Unterstützungszentren als Expertisezentren bei Seh- und Hörschädigungen**

- Erarbeiten im Sinne eines dualen Curriculums bestimmte Techniken und Verfahren, damit die Schülerinnen und Schüler den Lehrstoff der allgemeinen Schule erarbeiten können
- Unterstützen die inklusiv arbeitenden Schulen durch Hilfsmittelberatung
- Unterstützen den Lernprozess mit adaptierten Medien und Lehrwerken (Medienzentren)
- Ermöglichen Peer-Group-Angebote, um die Identität der Schülerinnen und Schüler zu stärken
- Stärken Lehrkräfte der Allgemeinen Schulen, Eltern, Schulbegleiter und andere Unterstützungspersonen durch Fortbildungen



Ihre  
Ansprechpartner  
des  
vds-NRW

**Vorsitzender** Wolfgang Franz  
Kleiststr. 25, 50321 Brühl, Tel. 0 22 32 / 94 27 50, Fax 0 22 32 / 94 27 51

**1. Stellvertreterin** Angelika Frücht  
Eligiusstr. 2, 47574 Goch, Tel. 0 28 23 / 62 84, Fax 0 28 23 / 97 55 84

**2. Stellvertreter** Ralph Diehm  
Brinkmann Str. 2, 33428 Harsewinkel, Tel. 0 52 47 / 13 21

**Geschäftsführer** Dirk Wasmuth  
Hohenzollernring 18 A, 13585 Berlin

**Schriftleiter** René Schroeder,  
Bergstr. 50, 44791 Bochum, Tel. 02 34 / 54 47 82 06

**Kassenführer** Dirk Wasmuth  
Hohenzollernring 18 A, 13585 Berlin

**Fachreferenten im Landesverband NRW**

**Autismus** Maria Franzke-Zöllner  
Heidestr. 45, 58285 Gevelsberg, Tel. 0 23 32 / 8 38 04

**Emotionale und Soziale Entwicklung** Susanne Eßer  
Willingrott 35, 48157 Münster

**Hören und Kommunikation** N. N.

**Körperliche und motorische Entwicklung** Frank Zöllner  
Heidestr. 45, 58285 Gevelsberg, Tel. 0 23 32 / 8 38 04

**Lernen** Heike Grüter  
Eichenholzhof 94, 45149 Essen

**Geistige Entwicklung** Michael Rösch  
Kopernikusstr. 38, 40223 Düsseldorf, Tel. 02 11 / 69 56 04 69

**Schule für Kranke** Cornelius Busch  
Drususdeich 15, 47533 Kleve

**Sehen** Bernadette Heinz  
Am Mühlenberg 12, 47647 Kerken

**Sprache** Ursula Wulf  
Forstweg 4, 32805 Horn-Bad Meinberg

**Berufliche Bildung** Peter-Paul Marienfeld  
Alsenstr. 8, 58511 Lüdenscheid

**Sonderpädagogik in der Lehrerausbildung, -fortbildung und -weiterbildung**  
Elmar Rustemeyer

Rotheweg 34, 33102 Paderborn

**Sonderpädagogik in Lehre und Forschung** Frauke Jagfeld-Hölzl  
Weberstr. 5, 52349 Düren, Tel. 0 24 21 / 4 39 87

**RV Aachen** Christiana Roob  
Reuleauxstr. 14, 52249 Eschweiler, Tel. 0 24 03 / 83 82 38

**RV Bergisch Land** Manfred Diethert  
Gustav-Bohm-Str. 97, 58256 Ennepetal, Tel. 0 23 33 / 83 35 72

**RV Detmold** Gudrun Beckmann-Zander  
Stedefreunder Str. 5, 33729 Bielefeld, Tel. 05 21 / 76 37 91, Fax 0 52 31 / 17 11 744

**RV Dortmund** Anke Schulte  
Am Höhweg 11, 44149 Dortmund, Tel. 02 31 / 17 41 36

**RV Düsseldorf** Günter Benninghaus  
Haus-Endt-Str. 89, 40593 Düsseldorf, Tel. 02 11 / 7 00 57 68

**RV Emscher-Lippe** Michael Röder  
Hedwigstr. 15, 45699 Herten, Tel. 0 23 66 / 8 12 96

**RV Köln** Uwe Bongard  
Klettenberggürtel 15, 50939 Köln, Tel. 02 21 / 40 71 31

**RV Niederrhein** Angelika Frücht  
Eligiusstr. 2, 47574 Goch, Tel. 0 28 23 / 62 84

**RV Münster** Bernhard Witte  
Dahlienweg 40, 48712 Gescher, Tel. 0 25 42 / 28 29

**RV Westl. Ruhrgebiet** Christoph Hegener  
Martin-Heix-Platz 5, 46045 Oberhausen, Tel. 02 08 / 2 99 35 42

**RV Südwestfalen** Frank Zöllner  
Heidestr. 45, 58285 Gevelsberg, Tel. 0 23 32 / 8 38 04

**Die E-Mail-Adresse ist immer:**

**1. Buchstabe des Vornamens.Nachname@verband-sonderpaedagogik-nrw.de**

## Fachtagung vds NRW

# Schüler, die herausfordern: In Inklusion? Im Gemeinsamen Lernen? In Förderschulen? BILANZEN und PERSPEKTIVEN

**SA, 10.09.2016**

9.30 Uhr bis 16 Uhr

Schule im Ufo, Hans-Böckler-Str. 27, 42549 Velbert

### Tagungsprogramm:

Am Vormittag

**Vortrag Prof. Dr. Roland Stein, Würzburg:**

Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt  
emotionale und soziale Entwicklung - quo vadis?

Am Nachmittag

### Offene Diskussionsforen:

- Schülerinnen und Schüler berichten aus ihren Erfahrungen.
- Unterschiedliche schulische Konzepte werden vorgestellt und diskutiert.

Im anschließenden Podium stellen sich politisch und fachlich Verantwortliche den Fragen aus den Diskussionsgruppen.

### Im Podium (angefragt):

- Gabriele Mauermann, MSW
- Renate Hendricks, SPD, MdL
- Sigrid Beer, Bündnis 90 – Die Grünen, MdL
  - Petra Vogt, CDU, MdL
  - Yvonne Gebauer, FDP, MdL
  - Monika Pieper, Piraten, MdL
- Claus Hamacher, Städte- und Gemeindebund NRW
- Gerhard Dickers (Schulleiter Hundertwasserschule Gütersloh)
  - Moderation: René Schröder (Universität Bielefeld)

Tagungsbeitrag: 25,00 EUR für vds-Mitglieder, **50,00 EUR** für Nichtmitglieder

In diesen Kosten sind Getränke und ein Imbiss enthalten.

**Anmeldungen bis zum 27.06.2016 unter:**  
<http://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de>



Mitteilungen 2/2016

**Verband  
Sonder-  
pädagogik**

*Juniausgabe*

*Postvertriebsstück K 1544*

*Entgelt bezahlt*

Landesverband  
Nordrhein-Westfalen e. V.



[www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de](http://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de)