

Gutachten

Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen

Untersuchung der Grundkonzeption auf ihre
Eignung zur Entwicklung eines inklusiven
Bildungssystems in Nordrhein-Westfalen

Prof. Dr. Rolf Werning

unter Mitarbeit von Dipl.-Päd. Simon Lohse M.A.



1. Auftrag, Arbeitsweise

Im März 2011 erteilte das Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen den Auftrag, die Grundkonzeption der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung (KsF) im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen hinsichtlich ihrer Eignung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems zu untersuchen.

Folgende – vom Auftraggeber formulierte – Fragen sollten dabei bearbeitet werden:

1. Wie sind die auf der Basis der *Eckpunkte* für die unterschiedlichen, in der Praxis der zu untersuchenden Regionen, entwickelten Konzepte der KsF hinsichtlich der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems zu bewerten?
2. Wie ist die im Konzept der KsF vorgegebene Steuerung des Lehrerstellenbudgets (Personaleinsatzkonzept) hinsichtlich des Ziels einer quantitativen, qualitativen und flexiblen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen in der allgemeinen Schule (Grundschule und Sekundarstufe I) zu bewerten?
Kann hierdurch eine Stärkung der Kultur des Behaltens in den allgemeinen Schulen erreicht werden?
Geschehen hierdurch eine bessere Kooperation und ein besserer fachlicher Austausch mit Win-Win-Situationen zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften und denen der allgemeinen Schule?
3. Inwiefern trägt das Konzept der KsF aufgrund des Stellenbudgets zu mehr Flexibilität und damit einer verbesserten präventiven Förderung in der allgemeinen Schule bei? Wie werden die Handlungsfelder Diagnostik und Beratung hierbei zielführend eingesetzt?
4. Inwiefern trägt das Konzept zu einer inklusiven Unterrichtsentwicklung bei und unterstützt die Entwicklungs- und Leistungsförderung aller Schülerinnen und Schüler?
5. Wie kann die Vernetzung zwischen schulischen und außerschulischen Hilfsangeboten durch das Konzept der KsF unterstützt und ausgebaut werden?

6. Welche Chancen bietet das Konzept der KsF für die Unterstützung inklusiver Schulentwicklungsprozesse in der Region auch im Sinne der sozialen Teilhabe.
Ist allein eine Fokussierung auf die Förderschule als Ausgangspunkt eines KsF zielführend?
7. Welche Indikatoren müssen für einen gelingenden Prozess für die örtlichen Prozesse aufgestellt werden?
Müssen alle Schulen einer Region gleichberechtigt beteiligt werden (Gießkanne oder Schwerpunktschule)?
8. Welche Ergänzungen und Veränderungen könnten sinnvoll sein und wo liegen mögliche Stolpersteine?

Das vorliegende Gutachten basiert auf einer Analyse der durch das MSW formulierten Eckpunkte für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gem. § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW sowie aller genehmigten Anträge von Förderschulen auf Ausbau zu einem Kompetenzzentrum. Auf dieser Grundlage wurden sechs Kompetenzzentren für eine intensive Untersuchung ausgewählt. Bei der Auswahl wurden unterschiedliche Strukturmodelle und Konstellationen berücksichtigt. Dazu zählen:

- Förderschule im Verbund mit allen 3 Förderschwerpunkten
- Kommunale Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bzw. Lernen und Kooperationspartnern auf regionaler Ebene
- Kreismodell mit beteiligten kommunalen Schulen

Für die Untersuchung wurden Gruppendiskussionen mit der Leitungsebene (Steuergruppe, Schulleitungen), mit außerschulischen Kooperationspartnern, mit Lehrkräften der allgemeinen Schulen (Netzwerkschulen) und mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen des Förderzentrums bzw. der Förderschulen geführt.

2. Was ist inklusive Bildung?

Für die Bewertung der inklusionspädagogischen Bedeutung des Konzepts der KsF soll an dieser Stelle das zugrundegelegte Inklusionsverständnis skizziert werden.

Inklusion ist dabei im Bildungsbereich kein klar definiertes Konzept. Es umfasst vielmehr unterschiedliche Zugänge zu mehr gemeinsamem Lernen und Bildungsgerechtigkeit in einer Schule für Alle.

In erster Näherung kann Inklusion als Konzept zur gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen gefasst werden. Inklusion ist in diesem Kontext auf die Schüler/innen ausgerichtet, die bisher in Förderschulen unterrichtet werden bzw. wurden. Ainscow u.a. (2006, S. 15f.) weisen kritisch darauf hin, dass die Fokussierung auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen viele andere Aspekte von Verschiedenheit ignoriert, die die Bildungspartizipation von Schüler/innen behindern oder fördern können. Dazu gehören Ausgrenzungen bzw. Benachteiligungen, z.B. auf Grund von Geschlecht, sozialer Herkunft, spezifischen Lebensbedingungen und/oder Kultur. Vor diesem Hintergrund wird Inklusion als Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen verstanden und fokussiert unterschiedliche Formen des Schulversagens und der Exklusion im schulischen Kontext.

Ein weiterer Aspekt von Inklusion ist die institutionelle Entwicklung einer Schule für Alle. Damit rückt eine systemische Betrachtungsweise in den Vordergrund: Wie müssen Schulen beschaffen sein, damit alle Kinder und Jugendliche aufgenommen und optimal gefördert werden können? Die Frage der Inklusion und Exklusion wird nicht an den Schüler/innen, sondern an der Institution festgemacht. Es wird die Idee einer Schule angesprochen, die keinen Menschen ausschließt und bemüht ist, allen Personen die Möglichkeit der vollen sozialen Teilhabe am gemeinsamen Leben zu geben. Ainscow u.a. (2006, S. 25) sehen eine inklusive Perspektive zudem in enger Verbindung mit übergreifenden Werten wie Gleichheit, Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe sowie Respekt vor Vielfalt und Nachhaltigkeit.

Inklusion bedeutet aus dieser Perspektive, aktiv gegen Diskriminierung, Benachteiligung und Exklusion einzutreten und beschreibt damit einen dauerhaften Schulentwicklungsauftrag.

Die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen – so wie es auch in der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2006) gefordert wird – erfordert somit die Umsetzung von zentralen Reformen in der allgemeinen Schule. Inklusive Schulen sind durch eine Schulkultur gekennzeichnet, die durch Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit und durch die Bereitstellung von Bildungsangeboten für alle Schülerinnen und Schüler auf ihren jeweiligen Entwicklungsständen geprägt ist. Hierzu gehört eine institutionell verankerte Kooperation zwischen Lehrkräften mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen, die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und die konstruktive Einbeziehung von Eltern. Inklusive Schulen bieten eine Vielzahl von flexiblen Unterrichts- und Arbeitsformen in einem individualisierten und differenzierten Unterricht an, damit kein Kind von der aktiven Beteiligung am Unterricht und am Schulleben ausgeschlossen wird (vgl. Dyson/ Howes u. Roberts, 2004; Artiles, Kozleski, Dorn und Christensen, 2006, S. 67).

Inklusion bedeutet dabei nicht, dass die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern im Leistungsbereich und im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung immer aufgehoben werden können. Inklusion verfolgt vielmehr einen bewussten und sensiblen Umgang mit den Stärken und Schwierigkeiten jedes Einzelnen, so dass individuelle Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Stufen mit unterschiedlicher Intensität und Unterstützung möglich werden. Das Departement Bildung, Kultur und Sport im Kanton Aargau (Schweiz) spricht hier von einer leistungsorientierten Pädagogik der Vielfalt (2007, S.4).

Zu fragen ist also, inwieweit die Konzeption der KsF dazu beiträgt, diese Herausforderungen umzusetzen. Dies geschieht zunächst auf der Grundlage der Eckpunkte für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung. Anschließend sollen die Ergebnisse der Gruppendiskussionen dargestellt werden.

Zu beachten bleibt, dass Inklusion in einem gegliederten Schulwesen immer durch Widersprüche und Antinomien gekennzeichnet sein wird. Das Prinzip der

strukturellen Selektivität (z.B. durch Zurückstellung vom Schulbesuch, Klassenwiederholung, Zuweisung zu unterschiedlichen Schulformen mit nach Leistung differenzierten Bildungsgängen, Zuweisung zu Förderschulen), das bis heute das deutsche Schulsystem kennzeichnet, führt zu anderen pädagogischen Orientierungen als eine inklusive Bildungsperspektive (vgl. Werning/Löser 2010).

3. Vorgaben des Eckpunktepapiers des MSW

Im Eckpunktepapier für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung wird herausgestellt, dass alle sonderpädagogischen Maßnahmen gebündelt und wirkungsvoll an Förderschulen und im allgemeinen Schulsystem zu verankern sind. Damit wird ein „Zwei-Säulen-Modell“, Förderschule und allgemeine Schule (die im Sekundarstufe I Bereich noch in Schulformen mit unterschiedlichen Bildungsgängen differenziert ist) festgeschrieben.

Auf der einen Seite wird betont, dass es das Ziel von KsF ist, mehr wohnortnahe, integrative Förderung in allgemeinen Schulen zu ermöglichen. Hierzu soll eine effektive Bündelung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen und im allgemeinen Schulsystem umgesetzt werden. Es wird andererseits aber auch klargestellt, dass die sonderpädagogische Förderung „weiterhin sowohl an Förderschulen als auch an den übrigen allgemeinen Schulen“ (S. 2) stattfindet. Eine Präzisierung der spezifischen Aufgabenstellungen erfolgt hier nicht.

Die Zielformulierung, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemlagen ‚anschlussfähiger‘ – sowohl an die allgemeine Schule als auch an die Arbeits- oder Studienwelt – zu machen, ist aus inklusionspädagogischer Sicht zumindest missverständlich, da es nicht um die Anschlussfähigkeit des Kindes bzw. des Jugendlichen, sondern um die Fähigkeit von Bildungssystemen geht, anschlussfähige Angebote bereitzustellen.

Positiv herauszustellen an dem Konzept der KsF ist der Vernetzungsgedanke, der auf ein „Gesamtkonzept pädagogischer Förderung unter Einschluss sonderpädagogischer Förderung in den jeweiligen Einzugsbereichen“ abzielt. Inklusion nicht allein als Aufgabe von Lehrkräften oder von Einzelschulen, sondern

von sozial-räumlichen Kontexten her zu denken, ist ein vielversprechender Ansatz. Hierdurch ergibt sich die Möglichkeit der Bündelung von Ressourcen wie auch der interdisziplinären Kooperation bis hin zur Entwicklung inklusiver Bildungslandschaften. Ein wichtiger Schritt hierzu ist die Aufhebung einer kindbezogenen Ressourcenzuweisung. Der Schritt, den Kompetenzzentren im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen – unabhängig vom Ausgang der sogenannten AO-SF-Verfahren – Lehrerstellen für sonderpädagogische Lehrkräfte zuzuweisen ist wichtig, um das sogenannte Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma zu entschärfen und den Zugang zu sonderpädagogischer Förderung zu vereinfachen und zu normalisieren. Konsequenter wäre es, hier vollständig auf das AO-SF-Verfahren zu verzichten. Dies setzt jedoch die Umsetzung einer inklusionspädagogischen Beurteilungskultur (z.B. der Verzicht auf Noten bis Klasse 8) und die Einführung einer intensiven Rückmeldungskultur (Lernentwicklungsberichte; Portfolios) für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten über die Lern- und Leistungsentwicklung voraus. Dies gilt besonders dann, wenn ein Kind nicht mehr nach den Richtlinien und Lehrplänen der allgemeinen Schule unterrichtet werden kann.

Die Bindung von Ressourcen, die über einen längeren Zeitraum anhalten, an einen individuellen Förderplan ist dabei weiterhin sinnvoll, um den zusätzlichen Einsatz von Unterstützung zu planen, zu reflektieren, zu begründen und zu legitimieren.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Konzeption der KsF, wie sie im Eckpunktepapier und auch im Grundsatzpapier vom 13.7.2009 formuliert wurde, dem Grunde nach ein Inklusionsverständnis umfasst, dass auf die Ausweitung von gemeinsamem Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen ausgerichtet ist. Im Mittelpunkt stehen die sogenannten Lern- und Entwicklungsstörungen – also die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. Da hier auch besonders Schülerinnen und Schüler mit sozio-kulturellen Benachteiligungen und/oder Migrationshintergrund betroffen sind, zielt das Konzept auch auf den Abbau von Bildungsbenachteiligungen in diesen Bereichen.

Im Zentrum der Konzeption steht die Erhöhung der Flexibilität für sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule. Problematisch bleibt, dass eine klare Zielformulierung hinsichtlich konkreter Standards inklusiver Bildung

an allgemeinen Schulen, verbunden mit der Nennung konkreter Integrationsquoten und einer präzisen Aufgabenbeschreibung von allgemeinen Schulen und Förderschulen (sofern sie bestehen bleiben sollen) fehlen.

Im Folgenden sollen nun die oben genannten zentralen Fragestellungen des Gutachtens auf der Grundlage der ausgewerteten Gruppendiskussionen bearbeitet werden. Dazu wird zunächst die vorgegebene Steuerung des Lehrstellenbudgets (Personaleinsatzkonzept) hinsichtlich der Auswirkung auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen in der allgemeinen Schule sowie der Handlungsfelder Prävention, Diagnostik und Beratung beurteilt (Fragen 2 und 3). Danach werden die Bereiche der Unterrichtsentwicklung (Frage 4) sowie der Vernetzung zwischen schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern (Frage 5) thematisiert. Anschließend werden die Chancen des Konzeptes der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung (KsF) für die Unterstützung inklusiver Schulentwicklungsprozesse in der Region analysiert, um abschließende Empfehlungen zu formulieren (Fragen 6, 7 und 8).

4. Personaleinsatzkonzept hinsichtlich einer quantitativen, qualitativen und flexiblen Förderung in der allgemeinen Schule

Sowohl auf der Leitungsebene als auch auf der Ebene der Lehrkräfte wird die Einschätzung deutlich, dass die KsF zu einer schnelleren, flexibleren und unbürokratischeren Kontaktaufnahme zwischen den allgemeinen Schulen und den Förderschulen beitragen als dies davor möglich war. Dies ermöglicht einen niedrighschwelligem Zugang der allgemeinen Schule zu sonderpädagogischer Unterstützung und Expertise.

Durch die erleichterte Kooperation zwischen den Leitungen und den Lehrkräften der allgemeinen Schulen und der Förderschulen wird ein frühzeitiges Reagieren auf Problemsituationen möglich. Gelegentlich äußern die Lehrkräfte im Sek. I - Bereich, dass es zu viele Ansprechpartner gäbe und die Koordination der Maßnahmen umständlich sei. Insgesamt zeigt sich jedoch ein positiver Effekt durch die flexible Steuerung des Lehrstellenbudgets für die Umsetzung einer unbürokratischen und zeitnahen Kooperation zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen. Die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen begrüßen dabei überwiegend die Unterstützung

durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte. Dabei wird besonders die Erweiterung der eigenen Perspektive auf Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf betont.

Sichtbar wird hier eine Ausweitung der Kommunikation zwischen den Lehrkräften der allgemeinen Schule und den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Dies trägt dazu bei, dass die Möglichkeiten der spezifischen Förderung von Schülerinnen und Schülern in der allgemeinen Schule stärker thematisiert werden.

Sonderpädagogische Beratung ist nicht mehr vorrangig mit der Frage nach der Überweisung in die Förderschule verbunden, sondern wird zu einem Bestandteil der pädagogischen Unterstützung an der allgemeinen Schule. Dies fördert – insbesondere nach Aussagen der Leitungen der allgemeinen Schulen – eine „Kultur des Behaltens“. Der flexible Personaleinsatz von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen trägt somit dazu bei, die allgemeinen Schulen in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag zu stärken.

Es wird jedoch an einigen Stellen in den Gesprächen kritisch angemerkt, dass die Kultur des Behaltens teilweise lediglich durch administrative Vorgaben sowie durch rückläufige Schülerzahlen unterstützt wird. So wurde hin und wieder – insbesondere durch die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen – von der „Kultur des Behalten-müssens“ in der allgemeinen Schule gesprochen.

Durch die flexiblere Förderung wird auch ein präventives Potential deutlich. Durch frühe Beratung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die teilweise sechs Monate vor der Einschulung im Rahmen der Schulfähigkeitsüberprüfung stattfindet, ergibt sich die Möglichkeit einer vorschulischen Beratung. Diese kann dazu beitragen, spezifische Förderangebote bereitzustellen, so dass eine Verfestigung von Problemen verhindert werden kann. Es wird jedoch deutlich, dass diese Formen der präventiven Zusammenarbeit im vorschulischen Bereich stärker institutionalisiert werden sollten. Es fehlt hier an nachhaltiger interdisziplinärer Kooperation mit außerschulischen Institutionen (Schulärzte, Frühförderstellen, Jugendamt).

Kritisch ist anzumerken, dass der flexible Personaleinsatz für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen dazu führt, dass sie häufig an verschiedenen Schulen eingesetzt werden. Es wird kritisiert, dass hierdurch eine

kontinuierliche, nachhaltige Arbeit erschwert wird. Die überwiegende Zahl der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wünscht sich eine stärkere Anbindung an die allgemeine Schule. Als problematisch wird auch die unzureichende ressourcielle Anrechnung von Beratungs- und Kooperationszeiten außerhalb des Unterrichts gesehen. Hier kritisieren insbesondere die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, dass sie diese Aufgaben – die im Rahmen des KsF erheblich zunehmen – zusätzlich zu ihren sonstigen Dienstaufgaben umsetzen müssen.

5. Kompetenzzentren sonderpädagogische Förderung und Unterrichtsentwicklung

Mit Ausnahme eines KsF lag der Schwerpunkt der Ausrichtung auf den Bereichen der Beratung und der Diagnostik. Insgesamt wird deutlich, dass sich weiterführende Impulse für eine inklusive Unterrichtsentwicklung nur in Ansätzen ergeben. Die Präsenzzeiten der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen vor Ort in den allgemeinen Schulen werden als zu kurz kritisiert. Viele Sonderpädagogen fühlen sich als Gäste an den allgemeinen Schulen. Gemeinsame Unterrichtsplanung oder Team Teaching finden sehr selten statt. Die sonderpädagogische Förderung wird in der allgemeinen Schule überwiegend in äußerer Differenzierung (pull-out-System) durchgeführt. Dies entspricht auch häufig den Wünschen der Lehrkräfte der allgemeine Schule, die sich eine Entlastung wünschen und teilweise auch eine „Reparaturdienstorientierung“ hinsichtlich der Sonderpädagogik formulieren.

Im Sekundarstufe I Bereich wurde in einigen Gruppendiskussionen eine Abwehr der Lehrkräfte der allgemeinen Schule gegenüber dem Eindringen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den Kernbereich ihrer professionellen Kompetenz, den Unterricht, deutlich.

Teilweise beschränkt sich die Tätigkeit der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Unterricht an der allgemeinen Schule auf Hilfs- und Unterstützungstätigkeiten, da die Zeit für gemeinsame Planung und Reflexion fehlt oder nicht eingesetzt wird. Die Förderung durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bleibt damit überwiegend kindzentriert und additiv. Impulse für eine inklusive Unterrichtsentwicklung lassen sich dort ausmachen, wo eine längere und verlässliche Präsenz der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den

allgemeinen Schulen vorliegt und wo die Lehrkräfte bereit sind, sich gegenüber der Teamarbeit zu öffnen. So gibt es in einem KsF sog. Pilotschulen, in denen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit höherer Stundenzahl (bis hin zu voller Stundenzahl) tätig sind. Teilweise gibt es an einzelnen KsF Verknüpfungen mit dem Gemeinsamen Unterricht (GU). Dabei zeigt sich auch, dass im Primarbereich durch das Klassenlehrerprinzip strukturell deutlich bessere Bedingungen für die kooperative Unterrichtsentwicklung vorliegen als im Sekundarstufe I Bereich. Ein ausdifferenziertes Fachlehrerprinzip erschwert hier deutlich die Koordination der Arbeit mit den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, sofern nicht Teamstrukturen z.B. auf Klassen- oder Jahrgangsebene vorhanden sind.

Durch die Aussagen der Lehrkräfte der allgemeinen Schule und der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wird ferner deutlich, dass in vielen Fällen eine ausgeprägte Rollendiffusität vorliegt. Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule erwarten z.B. konkrete Tipps bzw. die spezielle Förderung eines Kindes um Schwierigkeiten zu minimieren. Ein klarer Beratungsauftrag ist meist nicht gemeinsam ausgehandelt worden. Aufgrund der geringen Vor-Ort-Präsenz werden dann überwiegend additive Förderkonzepte in äußerer Differenzierung unterstützt.

Ferner ist nicht geklärt, welche Aufgaben die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen hinsichtlich einer inklusiven Unterrichts- bzw. Schulentwicklung an den allgemeinen Schulen übernehmen sollen. Die ungeklärten Rollenbeschreibungen werden deutlich, wenn Lehrkräfte der allgemeinen Schule betonen, dass sie durch die Arbeit im KsF ins kalte Wasser geworfen worden sind. Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen äußern ihre Unsicherheit bezüglich der Beratung von Lehrkräften der allgemeinen Schule („Hierfür sind wir nicht ausgebildet worden“) und ihrer Möglichkeiten, auf den Unterricht an der allgemeinen Schule einzuwirken. Beide Gruppen betonen, wie schwierig es unter den gegebenen Bedingungen ist, gemeinsamen Unterricht zu realisieren.

Zu intensiveren Formen der unterrichtsbezogenen Kooperation kommt es dann, wenn die Lehrkraft der allgemeinen Schule und der/die Sonderpädagoge/in klare Absprachen und Vereinbarungen getroffen haben. Dies gelingt nur, wenn gemeinsame Planungszeiten angesetzt und eingehalten werden. Notwendig ist hierzu auch die strukturelle Verankerung von Kooperationsmodellen in der allgemeinen Schule.

Weitergehende Impulse für eine inklusive Unterrichtsentwicklung hängen somit vom jeweiligen Rollenverständnis sowohl der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als auch der Lehrkräfte der allgemeinen Schule ab. Hier finden die Aushandlungen zwischen den Personen vor Ort statt, wobei eine klare Aufgabenbeschreibung und Auftragsabklärung meist nicht sichtbar wird.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Konstruktion des KsF durch eine klarere Rollendefinition und Tätigkeitsbeschreibungen der beteiligten Berufsgruppen – auf der Grundlage gemeinsam festgelegter Standards für inklusive Bildung an allgemeinen Schulen – ergänzt werden müsste. Dies ist deshalb von besonderer Bedeutung, da die in dem Eckpunktepapier benannten Bereiche des Unterrichts, der Diagnostik der Beratung und der Prävention sehr unterschiedliche Handlungsbereiche umfassen, die teilweise unterschiedlicher struktureller Vorgaben bedürfen.

6. Vernetzung zwischen schulischen und außerschulischen Partnern

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es kaum zu einer deutlichen Verbesserung oder Intensivierung der Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Partnern im Rahmen der KsF kommt. Es wurde über etablierte und funktionierende Kooperationsstrukturen – z.B. im Rahmen von Arbeitskreisen – berichtet, die aber durch die Einführung des KsF kaum tangiert worden sind.

Die Entwicklung eines gemeinsamen Präventionssystems ist – wenn überhaupt – nur in Ansätzen erkennbar. In der überwiegenden Zahl der Gruppendiskussionen wurde die Zusammenarbeit nicht als intensiv und produktiv beschrieben. Häufig beklagten die außerschulischen Kooperationspartner die Intransparenz der schulischen Tätigkeiten.

Zudem werden die wechselnden Verfahrensrichtlinien als unübersichtlich und hemmend wahrgenommen. Ein transparentes Projekt- und Prozessmanagement (das auch von politischer Seite unterstützt wird), bessere Absprachen sowie klarere Verantwortlichkeiten wären aus Sicht der externen Kooperationspartner hilfreich.

7. Chancen des KsF für die Unterstützung inklusiver Schulentwicklungsprozesse in der Region – auch im Sinne der sozialen Teilhabe

Die Stärken des Konzepts

Die Stärken der KsF liegen in einem niedrigschwelligen, relativ unkomplizierten Zugang der allgemeinen Schulen zu sonderpädagogischen Ressourcen.

Überwiegend konzentriert sich die Arbeit auf die Diagnostik, Beratung und (Einzel-) Förderung. Nur in einem der sechs besuchten KsF lag der Schwerpunkt auf Unterricht. Hier gab es zudem eine enge Vernetzung mit dem GU.

Durch die Entwicklung von kooperativen Strukturen gibt es eine intensivere Kommunikation zwischen den Schulleitungen der Netzwerkschulen und den Förderschulen sowie den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und den Lehrkräften der allgemeinen Schulen. Dies führt zu einer Erweiterung der Sichtweisen auf beiden Seiten. Die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen wertschätzen überwiegend die Unterstützung durch die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und betonen, dass hierdurch eine Verbesserung der Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf stattfindet. Sie betonen die Perspektiverweiterung, die durch die Kooperation angeregt wird. Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wie auch die überwiegende Zahl der Lehrkräfte der allgemeinen Schule schätzen die Möglichkeit der integrativen Förderung, die dazu beiträgt, dass Kinder mit besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule verbleiben können. Die präventive Arbeit wird damit optimiert und die Kooperation trägt dazu bei, dass Fragen der individuellen Förderung und Unterstützung von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Kontext der Regelschule behandelt werden können. Sonderpädagogische Förderung wird damit ein Bestandteil der Regelschule. Man kann bei den KsF eine Art „Türöffnerfunktion“ für sonderpädagogische Förderung in den allgemeinen Schulen erkennen. Positiv wird auch – gerade durch die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen – die Beratungskompetenz der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen für Eltern herausgestellt. Durch die Präsenz der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an der allgemeinen Schule verlieren die Eltern die Angst vor der Thematisierung von spezifischen Problemen bzw. Bedürfnissen ihrer Kinder. Sonderpädagogischer Förderbedarf wird so nicht mehr in

erster Linie als eine mit der Überweisung an die Förderschule verbundene Bedrohung gesehen. Vielmehr begrüßen die Eltern – aus der Sicht der Lehrkräfte an den allgemeinen Schulen und den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen – die angebotene Unterstützung im Kontext der allgemeinen Schule.

Die Schwächen des Konzepts

In allen Gruppendiskussionen – besonders durch die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen – wird betont, dass das Konzept „zu sonderpädagogisch angelegt“ ist. D.h. die Anforderungen an die Regelschule sind nicht hinreichend geklärt. Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule seien nicht „auf Augenhöhe“ in die Konzeptentwicklung einbezogen worden.

Damit erhalten die Förderschulen als Zentren der sonderpädagogischen Kompetenz den Auftrag, Inklusion im System der allgemeinen Schule voranzutreiben. Dies kann nicht gelingen, solange die Regelschulen Inklusion nicht als eigenen Entwicklungsauftrag sehen und annehmen.

Kritisch ist ferner anzumerken, dass in keinem der von uns besuchten KsF eine Beteiligung von Gymnasien vorlag. Die Netzwerkschulen im Bereich der Sekundarstufe I sind hauptsächlich Hauptschulen und Gesamtschulen sowie vereinzelt Realschulen. Hier zeigen sich deutlich die ungeklärten Probleme der Umsetzung inklusiver Pädagogik in einem strukturell selektiven Schulsystem. Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule weisen zudem auf eine Vielzahl von Widersprüchen hin. So wird aus ihrer Sicht auf der einen Seite die externe Überprüfung von Bildungsstandards – verbunden mit einer Erhöhung der Leistungsorientierung – vorangetrieben. Andererseits sollen verstärkte Anstrengungen zu mehr inklusiver Bildung umgesetzt werden. Bei der Austarierung der unterschiedlichen Ansprüche fühlen die Lehrkräfte sich jedoch allein gelassen.

Damit korrespondiert die Beobachtung, dass in der konzeptionellen Anlage wie bei der Umsetzung der KsF die Standards einer inklusiven Bildung in allgemeinen Schulen und der damit einhergehende Entwicklungsauftrag zu wenig ausgeführt sind. Hier liegt ein dringender Entwicklungsbedarf vor.

Zudem ist die zukünftige Rolle der Förderschulen nicht geklärt. In den Gruppendiskussionen sprechen sich sowohl die Schulleitungen als auch die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen und des Förderzentrums überwiegend für die Beibehaltung von Förderschulen aus. Da man nicht davon ausgeht, dass alle Schüler „integrierbar“ sind, wünscht man sich weiterhin die Vorhaltung einer speziellen Institution. Dies wird auch dadurch unterstützt, dass man am Zwei-Gruppen-Konzept (integrierbar/nicht-integrierbar) festhält. Aus Sicht der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen garantiert die Förderschule den Erhalt ihrer „fachlichen Heimat“, so dass sie nicht vom allgemeinen Schulsystem „aufgesogen“ werden. Ferner sehen sie aufgrund der gegebenen Bedingungen an den allgemeinen Schulen nicht die Möglichkeit, alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ zu fördern.

Lehrkräfte der allgemeinen Schule betonen die Notwendigkeit, einzelne – sogenannte nicht-integrierbare – Schüler auch weiterhin zur Förderschule überweisen zu können. Die Förderschule soll somit ihre Entlastungsfunktion bei „sehr schwierigen Schülern“ behalten.

Gleichzeitig wird herausgestellt, dass durch das KsF die Schülerschaft an den Förderschulen verändert wird. Teilweise wird in den Gruppendiskussionen von der „Rest-Rest-Gruppe“ gesprochen. Insbesondere an den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen wird deutlich, dass die veränderte Schülerschaft (die sogenannten Nicht-Integrierbaren) eine Veränderung des pädagogischen Konzepts erfordert. Die geäußerte Unzufriedenheit der Lehrkräfte hier zeigt, dass dies noch nicht gelungen ist.

Es zeigt sich in den Gruppendiskussionen auch, dass die Umsetzung inklusiver Bildung davon abhängt, inwiefern die allgemeine Schule dies befürwortet und hier an der Entwicklung inklusiver pädagogischer Perspektiven arbeitet. Dort, wo die Lehrkräfte der allgemeinen Schule das Gefühl haben, dass Konzept sei ihnen übergestülpt worden, gibt es deutlich Abgrenzungen. Es wird an vielen Stellen sichtbar, dass der Entwicklungsauftrag von Inklusion von den Förderzentren in die allgemeine Schule verlagert werden muss. Dies ist der Leitungsebene in einzelnen KsF durchaus bewusst. Teilweise werden hier Schritte eingeleitet, um diese Akzentverlagerung zu erreichen. Die Fokussierung auf die Förderschule als Ausgangspunkt eines KsF ist somit nicht zielführend. Wünschenswert wäre vielmehr,

dass sich die allgemeinen Schulen in einer Region als Kompetenzzentren für inklusive Bildung verstehen, in die die sonderpädagogische Kompetenz zu integrieren ist.

Ein weiterer Schwachpunkt der KsF liegt in der unzureichenden Rollen- und Aufgabenklärung der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und der Lehrkräfte der allgemeinen Schule sowie der Klärung der Aufgaben von Förderschulen und allgemeinen Schulen. Dies liegt in der Verbindung der nicht klar definierten Aufgabengebiete Unterricht, Diagnose, Beratung und Prävention begründet. Zudem trägt die Parallelstruktur von KsF und GU zu einer unklaren Rollenbeschreibung – gerade bei den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen – bei.

In den KsF zeigt sich z.B. häufig eine diffuse Umsetzung der Bereiche Beratung, Förderung und Unterricht. Häufig werden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Diagnose angefordert. Die Diagnose wird dann mit einer Beratung verbunden, wobei der Auftrag für die Beratung meist nicht klar ausgehandelt wird. Daran schließt sich oftmals eine Einzelförderung des Schülers mit besonderem Förderbedarf, teilweise innerhalb oder – überwiegend – außerhalb des Unterrichts, an, die auch durch die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen umgesetzt wird. In diesen diffusen Kontexten finden sich sehr unterschiedliche pädagogische Perspektiven und Zielvorstellungen bei den Lehrkräften der allgemeinen Schule und den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen: Welche Bereiche sollen in den diagnostischen Prozess einbezogen werden (das Kind, der Unterricht, die Schulkultur, die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind etc.)? Wer trägt für was die Verantwortung? Mit welchem Ziel soll eine Beratung stattfinden? Wie soll die unterrichtliche Förderung realisiert werden? Welche Kooperationszeiten sollen festgeschrieben werden?

Dies führt zu unklaren Aufgabenstrukturen und teilweise zu Konflikten. Dazu trägt bei, dass es in den überwiegenden Fällen nicht zu einer strukturellen Verankerung von Kooperationsstrukturen – z.B. für Planung von Unterricht, kollegiale Fallberatungen, gemeinsame Förderplanerstellung – kommt. Erschwerend kommt aus Sicht der Lehrkräfte der allgemeinen Schule hinzu, dass keine Zeiten für Kooperation auf ihre Unterrichtsverpflichtung angerechnet werden.

8. Perspektiven

Abschließend ist festzustellen, dass von dem Konzept der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen nur begrenzte Impulse für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems ausgehen. Das Konzept ermöglicht vielmehr eine flexiblere sonderpädagogische Unterstützung in den allgemeinen Schulen. Es reicht jedoch nicht aus, um hier nachhaltige inklusive Schulentwicklungsprozesse – in den bestehenden widersprüchlichen Strukturen – in Gang zu setzen. Es wäre auch eine deutliche Überforderung der dort tätigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, solche Ansprüche unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu formulieren. Inklusion kann nur über die Entwicklung inklusiver Regelschulen realisiert werden.

Dies wurde schon bei der Konferenz von Salamanca 1994 herausgestellt:

„Regelschulen mit inklusiver Ausrichtung (sind) das beste Mittel (...), um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um ‚Bildung für Alle‘ zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten inklusive Schulen eine effektive Bildung für die Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.“ (UNESCO, 1994).

Sonderpädagogische Diagnostik, Beratung, Förderung und Unterrichtung sind hier unverzichtbar aber subsidiär. Der entscheidende Schritt liegt in der Entwicklung inklusiver Kompetenz in der allgemeinen Schule. Inklusion ist keine sonderpädagogische, sondern eine allgemeinpädagogische Herausforderung. Deshalb ist es entscheidend, dass nicht die Sonderpädagogik – oder ein sonderpädagogisches Kompetenzzentrum – den Auftrag erhält inklusive Bildung und Erziehung voranzubringen, sondern dieser Auftrag muss sich an die allgemeinen Schulen in einer Region richten. Dabei ist gleichzeitig zu klären, welche Aufgabe die Sonderpädagogik im Kontext inklusiver Bildungskonzeptionen erhält.

Um eine inklusive Entwicklung voranzutreiben ist zunächst eine klare Aufgabenbeschreibung und strukturelle Verankerung von Unterstützungsangeboten in den allgemeinen Schulen notwendig. Dabei ist zu trennen zwischen

sonderpädagogischer Förderung in allgemeinen Schulen, sonderpädagogischer Beratung und externer sonderpädagogischer Förderung. Dies soll im Folgenden für den Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen präzisiert werden:

a) Sonderpädagogische Förderung in den allgemeinen Schulen

Im Bereich der Förderung bei Lern- und Entwicklungsstörungen ist – insbesondere für die Förderschwerpunkte Lernen und Sprache – an die dauerhafte Positionierung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an allgemeinen Schulen zu denken. Sie haben die Aufgabe der Koordination der sonderpädagogischen Förderung in Regelschulen. Sie sind für Diagnostik, für die Mitarbeit an der Ausarbeitung und Umsetzung individueller Entwicklungspläne, für die unterrichtsbezogene Kooperation mit Lehrkräften der allgemeinen Schule und für die Koordination der Hilfen mit inner- und außerschulischen Partnern zuständig. Diese Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind Kolleginnen und Kollegen an allgemeinen Schulen. Ihre Zuweisung erfolgt auf regionaler Ebene systembezogen unter Einbeziehung von Sozialindizes. Zu empfehlen wäre, dass die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen aufgrund ihrer Aufgaben im Bereich der Koordination sonderpädagogischer Förderung und der inklusiven Schulentwicklung als Mitglieder im Schulleitungsteam verortet werden. Gleichzeitig wird auf regionaler Ebene eine Fachkonferenz Sonderpädagogik etabliert, so dass die fachliche Vernetzung der Personen gegeben ist. Die Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt bei der allgemeinen Schule. Voraussetzung für eine erfolgreiche Weiterentwicklung von inklusiver Bildung ist, dass die allgemeinen Schulen ein inklusives Leitbild mit klar definierten Standards und konkreten Umsetzungsperspektiven für inklusive Bildung – unter Einbeziehung der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen – entwickeln. Zentrale Bereiche eines solchen Leitbildes umfassen

- eine inklusive Schulkultur, die durch Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit, die durch die Bereitstellung von Bildungsangeboten für alle Schülerinnen und Schüler auf ihren jeweiligen Entwicklungsständen, eine ausgeprägte Kooperation zwischen den Lehrkräften sowie durch die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und durch die konstruktive Einbeziehung von Eltern geprägt ist.

- eine inklusionsorientierte Leitungskultur mit einer kompetenten Schulaufsicht und Schulleitung, die sich zu inklusiven Prinzipien bekennen, die auf Partizipation und Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium setzen und eine unterstützende und wegbereitende Funktion im Entwicklungsprozess übernehmen. Hierzu müssen auch Fähigkeiten im Bereich Organisationsentwicklung und Prozessmanagement stärker gefördert werden.
- Strukturen und Praktiken für inklusive Pädagogik. Hierzu gehören flexiblere und nicht segregierende Unterrichtsformen, mehr pädagogische Flexibilität in Bezug auf individuelle Lernpläne, Individualisierung und Differenzierung im Unterricht und der Einsatz von Sozialformen etc.

b) Sonderpädagogische Beratung

Die Beratung von Lehrkräften der allgemeinen Schule – insbesondere im Bereich des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung – setzt eine gewisse Distanz zum System voraus und ist an die Definition eines klaren – gemeinsam festgelegten – Beratungsauftrages gebunden. Die Beratung ist zeitlich begrenzt; die Verantwortung für die Umsetzung bleibt bei den Lehrkräften der allgemeinen Schule bzw. bei den Eltern. Gerade im Bereich der Schülerinnen und Schüler mit emotionalem und sozialem Förderbedarf hat sich die systemische Beratung von Lehrkräften aber auch von Eltern als effektive Perspektive herausgestellt. Denkbar wäre die Einrichtung von Beratungsteams auf regionaler Ebene, die interdisziplinär aufgestellt sein sollten (unter Einbeziehung der Sozialpädagogik und der Schulpsychologie).

c) Pädagogisch-/therapeutische Einrichtungen mit Schulangebot

Hier ist an die Schülerinnen und Schüler zu denken, die passager – z.B. aufgrund von erheblicher Selbst- oder Fremdgefährdung – nicht am Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen können. Für diese Kinder und Jugendlichen ist eine Einrichtung vorzuhalten, die eine intensive therapeutische Betreuung mit Unterrichtsangeboten verbindet. Ziel dieser Institution ist die Rückführung der Personen in die allgemeine Schule. Auch hier ist an die Einrichtung von multi-

disziplinären Teams (Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen) zu denken.

d) Bildungsangebote für Drop-outs

Es sind Angebotsschulen vorzuhalten, die spezielle Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 7 vorhalten, die die Schule abbrechen oder verweigern. Hier können Schulen mit einem speziellen Bildungsangebot – wie es heute z.B. in sog. Werkstattschule realisiert wird – Jugendliche in flexiblen Lerngruppen in einem Unterricht mit hohen Praxisanteilen fördern.

9. Schluss

Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung haben die Tür zu mehr gemeinsamem Lernen in heterogenen Lerngruppen an allgemeinen Schulen geöffnet. Sonderpädagogische Diagnostik, Beratung und Förderung sind hierdurch an allgemeinen Schulen normaler geworden. Kompetenzzentren können dabei nicht die Widersprüche zwischen einem strukturell selektiven Schulsystem und dem Anspruch von mehr Inklusion lösen. Hier sind bildungspolitische Entscheidungen notwendig. Sie können auch nicht die Entwicklungsaufgabe für die allgemeinen Schulen übernehmen. Wenn der Weg zu mehr Inklusion konsequent weiter beschritten werden soll, ist es notwendig, den Entwicklungsauftrag klar an die allgemeine Schule in Kooperation mit der Sonderpädagogik und Jugendhilfe zu richten. Die oben genannten Aspekte eines inklusiven Bildungssystems, in das auch die hier nicht weiter thematisierten Bereiche der überregionalen Förderzentren, des vorschulischen Bereichs und der berufsbildenden Schulen einzubeziehen sind, können sicherlich am sinnvollsten in einem Konzept von inklusiven Bildungslandschaften realisiert werden. Dazu gehört auch, Überzeugungsarbeit in der Öffentlichkeit zu leisten. Die empirisch nachgewiesenen Vorteile von inklusiver Beschulung sind bisher nicht hinreichend bekannt. Vielmehr ist die Überzeugung, dass Separation effektiver sei als Inklusion, bei vielen Eltern, aber auch bei vielen Lehrkräften, ungebrochen. Deshalb ist es wichtig, hohe Standards für inklusive Bildung festzulegen, die garantieren, dass in inklusiven Schulen zum Wohl aller

Kinder und Jugendlicher die bestmöglichen entwicklungs- und lernförderlichen Bedingungen selbstverständlich sind.

Literatur

Ainscow, M./ Booth, T./ Dyson, A./Farell, P./ Gallannaugh, F./ Howes, A./ Smith, R. (2006): Improving schools, developing inclusion. London/New York: Routledge.

Artiles, A. J./ Kozleski, E./ Dorn, S./ Christensen, C. (2006): Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. In: Review of Research in Education 30, 65-108.

Dyson, D./ Howes, A. J./ Roberts, B. (2004): What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In: D. Mitchell (Hg.): Special educational needs and inclusive education: Major themes in education. London: Routledge Falmer.

Kanton Aargau, Departement Bildung, Kultur und Sport (2007): Integrative Schulung - Teil 1. Integrierte Heilpädagogik, vormals Integrative Schulungsform. Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten.

UNESCO (1994): The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO/ Ministry of Education Spain.

United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [28.06.2011].

Werning, R./ Löser, J. M. (2010): Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: Die Deutsche Schule 102, 103-114.