



**Verband
Sonderpädagogik NRW e.V.**

René Schroeder
Landesvorsitzender

Freiligrathstr. 33 | 44791 Bochum
Tel.: (0234) 54478206
E-Mail: schroeder@verband-sonderpaedagogik-nrw.de

Verband Sonderpädagogik | Freiligrathstr. 33 | 44791 Bochum

Bochum, 30.10.2018

**Konsultation der Monitoring-Stelle der UN-BRK in NRW zur Weiterentwicklung der Inklusion unmittelbar in der parlamentarischen Arbeit nutzen
Antrag der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, Drucksache 17/2388
Ergänzende schriftliche Anhörung des Ausschusses für Schule und Bildung zum 30. Oktober 2018**

Sehr geehrte Mitglieder des Schulausschusses,

im Folgenden möchte wir aus Sicht des Verbandes Sonderpädagogik NRW e.V. zu einzelnen Fragen, die darin allgemein an die an der Anhörung beteiligten Expert_innen adressiert wurden, Stellung nehmen.

Frage der Fraktion der SPD

1. Thema: Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer

Wirksame Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte, die darin nachhaltige Veränderungsprozesse schulischer Praxis im Sinne von Qualitätsentwicklung anstoßen sollen, bedürfen einer systemischen Verankerung und einer begleitete Umsetzung in Schulalltag und Unterricht. Systemisch meint hierbei, dass Phasen der Wissens- und Kompetenzerwerbs durch Vermittlung neuer Inhalte und Konzepte ergänzt werden durch Phasen des begleiteten Transfers in die eigene Praxis (Coaching) und einer nachgehende Reflexion über angestoßene Veränderung in der eigenen schulischen Praxis sowie dabei aufgetretenen Schwierigkeiten oder erlebten Erfolgen. Damit pädagogisch-didaktische Innovationen wirksam werden können, sollten Fortbildungsmaßnahmen bevorzugt mit Lehrkräfteteams durchgeführt werden, da sich so die Lehrkräfte, die im gleichen unterrichtlichen Handlungsfeld arbeiten, gegenseitig bei der Umsetzung unterstützen bzw. hierzu Feedback geben können. Inhaltliche Schwerpunkte der Fortbildung sollten dabei auf den Bereichen Diagnostik und individuelle Förderung, Unterricht in heterogenen

Anschrift Geschäftsstelle

Am Vogelherd 21
45239 Essen

Telefon/Fax/E-Mail

Tel.: 0152 56161163
E-Mail: post@verband-sonderpaedagogik-nrw.de

Bankverbindung

Commerzbank Dülmen
IBAN: DE82 4004 0028 0302 2829 01

Lerngruppen unter fachdidaktischer Perspektive sowie des Umgangs mit herausfordernden Verhaltensweisen bzw. des Classroom-Managements liegen.

Auf struktureller Ebene sollten die verschiedenen bisher bestehenden Fortbildungsangebote der Schulämter und Bezirksregierungen für Lehrkräfte auf inhaltliche Überschneidungen hin überprüft und eine stärker einheitliche Fortbildungsstruktur entwickelt werden. Mit Blick auf die Qualität von Fortbildung müssten bestehende Formate kritisch überprüft werden, ob diese aktuellen Forschungserkenntnissen zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung tatsächlich entsprechen. Hier wäre in der Entwicklung von Fortbildungsformaten ein höherer Professionalisierungsgrad anzustreben, indem wissenschaftliche Expertise aber auch die Ressourcen von QUA-LIS stärkere Berücksichtigung fänden.

2. Thema: AO-SF-Verfahren

Bei dem Konstrukt des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs fehlt es bisher weitgehend an definitorischer Schärfe. Indem es hierbei insbesondere für die sogenannten Lern- und Entwicklungsstörungen (AO-SF §4) an abgrenzbaren Kriterien mangelt, entlang derer die Entscheidung über Vorliegen eines Förderbedarfs valide getroffen werden kann, führt dies in der Praxis dazu, dass die Entscheidung stark abhängig ist von den bestehenden Möglichkeiten der Regelschule mit abweichenden Lern- und Verhaltensweise umgehen zu können, wie auch den subjektiven Bewertungsmaßstäbe der beteiligten Gutachter_innen. Dies schlägt sich in regional und bundesländerspezifisch sehr unterschiedlichen Förderquoten ebenso nieder wie in dem zu beobachtenden massiven Anstieg der Förderquoten in den vergangenen Schuljahren.

Ausgangspunkt für eine veränderte Verfahrenspraxis wäre es hierbei zunächst unter Einbezug wissenschaftlicher Expertise insbesondere für den Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen validere Diagnosekriterien als Orientierungsrahmen zu entwickeln. So müsste für den Förderschwerpunkt Lernen exakter bestimmt werden, was unter umfänglicheren und langandauernden Lern- und Leistungsausfällen zu verstehen ist. Eine Bestimmung über eine Intelligenztestleistung kann darin keineswegs als wesentliches Kriterium gelten, sondern es bedarf der Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse zur Entstehung von Lernschwierigkeiten als multifaktoriellem Geschehen. Ähnlich gilt es für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung weniger den mit dem Begriff der Erziehungsschwierigkeit zusammenhängenden Verstoß gegen den schulischen Ordnungsrahmen als Bestimmungskriterium in den Fokus zu rücken, sondern in Bezug auf aktuelle Modelle zur sozial-emotionalen Entwicklung sind die darin bestehenden Entwicklungsbedarfe bzw. -probleme als Diagnosekriterien deutlich zu machen.

Dies setzt eine Fortentwicklung diagnostischer Praktiken voraus, worin auf Basis einer Qualitätsanalyse bisheriger Gutachtenpraxis, Veränderungsbedarfe bestimmt werden müssten. Dies kann etwa Empfehlungen zum Einsatz bestimmter verlässlicher Diagnoseinstrumente beinhalten wie auch ein Überlegungen zu einem stärkeren Qualitätsmonitoring der Diagnosepraxis im Rahmen des Feststellungsverfahrens. Überlegenswert wäre es hierbei, welche zusätzlichen Qualifi-

kationsanforderungen an Gutacher_innen gestellt werden. Ähnlich, wie dies für andere Berufsgruppen gilt, könnte der Nachweis regelmäßiger Fortbildungen im Bereich sonderpädagogischer Diagnostik Voraussetzungen zur Tätigkeit im Rahmen des AO-SF-Verfahrens sein. Umgekehrt müssten Lehrkräfte für diese Tätigkeit stärker im Bereich ihrer Unterrichtsverpflichtung entlastet werden, um einerseits mehr Zeit für einzelne Verfahren zu haben, und andererseits diesen Tätigkeitsschwerpunkt für Lehrkräfte attraktiver zu machen.

Schließlich müssten konzeptionelle Überlegungen erfolgen, um die Feststellungsdiagnostik mit Prozessen der individuellen Lern- und Entwicklungsplanung stärker systematisch zu verzahnen. Eine erfolgte Bedarfs- und Ressourcenanalyse im Rahmen des AO-SF-Verfahrens muss damit deutlicher Auswirkungen auf die nachfolgende Förderung vor Ort haben und strukturell gekoppelt sein, an eine regelmäßige Evaluation und Fortentwicklung durchgeführter Fördermaßnahmen mit dem Ziel der routinemäßigen Überprüfung des Förderbedarfs auf Basis dieser Lern- und Entwicklungsplanung. Perspektivisch könnte eine solche Lern- und Entwicklungsplanung als strukturiertes und formal verankertes Instrument der Schulpraxis ein formalisiertes Feststellungsverfahren zumindest für den Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen vollständig ersetzen.

Fragen der Fraktion der Grünen

Aufgrund der Vielzahl der formulierten Fragen, die in Teilen auch eine sehr umfassende und komplexere Antwort erfordern, möchten wir uns an dieser Stelle auf die Beantwortung einiger aus Sicht unseres Verbandes zentraler Aspekte beschränken. Gleichzeitig hängen verschiedene Fragen in ihrer inhaltlichen Ausrichtung enger zusammen, sodass darin eine Bündelung in der Beantwortung vorgenommen wird, um diese fachlichen Zusammenhänge zu verdeutlichen.

1. *Bei der Anhörung wurde die Idee geäußert, dass das Land Eckpunkte für inklusive Schulkonzepte erstellt als Orientierung für die Schulen vor Ort. Welche Rolle könnte hier das Landesinstitut QUA-LiS übernehmen? Welche systemischen, systematischen und didaktischen Punkte sollten enthalten sein?*

Als Instrument zur Qualitätssicherung an Schulen wurde von Seiten des QUA-LiS bereits der Referenzrahmen Schulqualität mitverantwortlich erstellt. Dieser bietet in seiner grundsätzlichen Orientierung an aktuellen Befunden der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung eine fundierte Basis, um Prozesse der Qualitätsentwicklung an Schulen zu beschreiben und zu innovieren. Hier könnte der Qualitätsrahmen eine Überarbeitung unter dem verstärkten Fokus schulischer Inklusion erfahren, um so in Verschränkung allgemeiner und inklusionsspezifischer Qualitätskriterien einen Rahmen für schulische Inklusionskonzepte abzubilden. Insbesondere die strukturelle Ähnlichkeit im Aufbau zwischen Referenzrahmen und dem Index für Inklusion bieten hierbei die Möglichkeit solche Kriterien auf Ebene inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken auch als Orientierungsfragen für den eigenen Schulentwicklungsprozess zu benennen. Dies setzt jedoch eine stärkere Verbindlichkeit in der Entwicklung schulischer Inklusionskonzepte voraus,

sodass diese sich an einem modifizierten Referenzrahmens unter Ausschärfung einer inklusiven Perspektive obligatorisch auszurichten bzw. zu orientieren haben. Eine solche Ausrichtung betrifft demnach zentral Aussagen zur Schülerorientierung und dem Umgang mit Heterogenität als Querschnittsaufgabe inklusiver Schulen, worin Konzepte zur individuellen Förderung bzw. individuellen Lern- und Entwicklungsplanung, einer lernprozessbegleitenden Diagnostik (formatives Assessment) und spezifischer Unterstützungs- und Förderangebote für Schüler_innen mit besonderen Bedarfen auszuweisen sind (Inhaltsbereich Lehren und Lernen). Unter dem Inhaltsbereich Schulkultur müssen konzeptionelle Angaben zum Umgang mit Vielfalt im Schulalltag, der schulinternen wie -externen Kooperation oder der barrierefreien Ausgestaltung des Schulgebäudes erfolgen. Im Kontext des Inhaltsbereichs Führung und Management braucht es verbindlicher Aufgabenprofile der verschiedenen Professionen sowie einer klar verorteten Verantwortlichkeit der Schulleitung für den Prozess der inklusiven Schulentwicklung, was insgesamt geeignete sächliche, räumliche und personelle Rahmenbedingungen voraussetzt, die es einzufordern und ggf. festzuschreiben gilt. Ein so überarbeiteter und stärker verbindlicher Referenzrahmen Schulqualität als Orientierung für inklusive Schulkonzepte sollte dabei durch gezielte und systematische Implementationsmaßnahmen auf regionaler wie auch Einzelschulebene in die Praxis eingebracht werden.

2. Was wären die nächsten Schritte, um von dem Modell der „Schwerpunktschulen“ die Inklusion weiter in die Fläche zu bringen?

Neben der prinzipiellen Haltungsfrage eines Kollegiums zu der Idee inklusiver Bildung, muss es aus der Systemlogik einer Schule attraktiv werden Schule des Gemeinsamen Lernens zu werden, sollen sich nach einer ersten Übergangsphase mehr Schulen auf den Weg inklusiver Schulentwicklung machen. Die Bereitschaft Schule des Gemeinsamen Lernens zu werden, kann dabei durch eine priorisierte Ressourcenzuweisung erfolgen. D.h. Schulen des Gemeinsamen Lernens sollten durch eine bessere sächliche, personelle und räumliche Ausstattung explizit bevorzugt werden, um im Sinne einer politischen Setzung das Primat inklusiver Bildung zu unterstreichen. Dies sollte durch ein spezifisches Schulentwicklungsprogramm für Schulen des Gemeinsamen Lernens flankiert, worin Schule nachhaltig und längerfristig eng und qualitativ hochwertig begleitet werden. Ziel muss es dabei sein, dass Schulen Inklusion nicht als Belastung sondern als Chance für den eigenen Qualitätsentwicklungsprozess begreifen und Lehrkräfte, Eltern und Schüler_innen dies als win-win-Situation erleben können. D.h. die erhöhte Qualität, z.B. im Kontext individueller Förderung oder schulischer Partizipationsmöglichkeiten, kommt allen Schüler_innen zugute. Dies setzt zwingend voraus, dass Schule und Kollegien hierbei nicht, wie dies teilweise bisher geschehen ist, allein gelassen werden, sondern umfassend durch Schulaufsicht und Schulträger in einem strukturierten und verbindlichen Verfahren unterstützt werden. Regionale Schulentwicklung sollte dabei prioritär inklusive Schulen in den Blick nehmen. Bereitschaft sich für diesen Prozess auf Ebene der Einzelschulen zu öffnen sollte nicht nur durch Wertschätzung sondern auch über die Ressourcenfrage konkret greifbar belohnt werden.

3. *Welche Unterstützung brauchen speziell die Grundschulen, die inklusiv arbeiten?*

Der Grundschule als erster gemeinsamer Schule für alle Kinder kommt ein besonderer Präventionsauftrag zu, um individuelle Risiken für ein erfolgreiches schulisches Lernen möglichst früh erkennen und durch geeigneten Maßnahme begegnen zu können. Hier muss der Fokus konzeptioneller Überlegungen insbesondere auf die Schuleingangsphase liegen, um Kindern einen erfolgreichen Start zu ermöglichen und frühes Scheitern zu verhindern. Hierzu bedarf es einerseits multiprofessioneller Teams aus Grundschullehrkräften, Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung und sozialpädagogischen Fachkräften, die Maßnahmen lernbegleitender Diagnostik, präventiver Förderung sowie spezifischer Beratungs- und Unterstützungsangebote bereitstellen. Insbesondere bedürfen Grundschulen zur Wahrnehmung ihres Präventionsauftrages einer sonderpädagogischen Grundversorgung, worin sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen auch unterhalb der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes greifen können, um der Gefahr des Schulversagens bei Kindern mit spezifischen Lern- und Entwicklungsrisiken frühzeitig entgegen wirken zu können. Weiterhin können

4. *Wie könnte die Durchlässigkeit von Förder- zu Regelschulen verbessert werden?*

5. *Wie könnte die Kooperation von Förder- und Regelschulen verbessert werden?*

6. *Wie könnte ein Rebus-Programm für NRW aussehen? Wie sollte eine regionale Verteilung möglicher Zentren in NRW aussehen? Welche Aufgaben sollten diese haben? Welche Professionen sollten vertreten sein? Welche Aufgaben könnten hierbei von Inklusionsmoderator*innen und -fachberater*innen wahrgenommen werden?*

Aufgrund der inhaltlichen Nähe im Aspekt einer regionalen Kooperations- und Vernetzungsstruktur von Förder- und Regelschulen sollen die Fragen 4 bis 6 zusammenfassend beantwortet werden. Als Problem erscheint hierbei, dass aktuell Förderschulen und Schulen mit Gemeinsamen Lernen in vielen Kommunen und Kreise als Zwei-Säulen-Modell sonderpädagogischer Unterstützung getrennt nebeneinander bestehen ohne in obligatorische und dahingehend formalisierte Kooperationsstrukturen eingebunden zu sein. Um hierbei einerseits eine höhere Durchlässigkeit für Schüler_innen zwischen diesen beiden Förderorten zu erreichen, wie auch einen Austausch fachlicher Expertise umfassender zu gewährleisten, bedarf es einer fest installierten Struktur innerhalb der jeweiligen Kommunen bzw. Kreise ähnlich wie dies bereits im Modellversuch sonderpädagogischer Kompetenzzentren der Fall war. Hierzu müsste ein förderpädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum geschaffen werden, das sowohl Teil einer bestehenden Förderschule als auch einer größeren Schule des Gemeinsamen Lernens (z.B. einer Gesamtschule) sein könnte. Aufgaben dieses Zentrums wären hierbei die fachliche Beratung und Unterstützung von Lehrkräften, Eltern und Schüler_innen bei spezifischen schulischen Problemlagen im Kontext von präventiven wie auch interventiven Hilfen. Weiterhin sollte das Zentrum Expertise im Bereich der Diagnostik vorhalten, was sowohl die Durchführung wie auch Beratung bezüglich förderdiagnostischer Prozesse betrifft. Ebenso könnte das Zentrum Anlaufstelle für

benötigte diagnostische Materialien (Testothek) sein und Fortbildungsangebote für die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Region bereitstellen. Perspektivisch wäre zu überlegen, ob ein solches Zentrum, auch im Sinne der Qualitätssicherung, nicht federführend den Bereich sonderpädagogischer Feststellungsdiagnostik (AO-SF) koordinieren und moderieren könnte. Ein weiteres Aufgabenfeld eines förderpädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrums müssten in der fallbezogenen Lern- und Entwicklungsbegleitung der Schüler_innen mit besonderem Unterstützungsbedarf liegen. Damit ist gemeint, dass in enger Kooperation mit den Schule des Gemeinsamen Lernens wie auch entsprechenden Förderschulen die jeweils am wenigsten einschränkende Lernumgebung für die jeweiligen Schüler_innen gesucht und geeignete Unterstützungsmaßnahmen sowie mit dafür notwendige Ressourcen geplant werden. Dies sollte insbesondere Schüler_innen betreffen bei denen ein Wechsel des Förderortes bzw. eine Aufhebung des Förderbedarfs zielführend erscheint. So könnte das Zentrum diesen Prozess durch seine regionale Vernetzungsstruktur moderieren und die Schüler_innen sowie beteiligte Lehrkräfte etwa im Übergang zwischen Förder- zur Regelschule flankierend begleiten. In ähnlicher Weise könnten hier auch Maßnahmen einer temporär intensivierten Förderungen, etwa im Rahmen eines alternativen Lernortes, durch das Zentrum koordiniert und umgesetzt werden, wenngleich der benötigte alternative Lernort nicht zwangsläufig Teil des Zentrums selbst sein muss.

Deutlich wird aber, dass ein solches förderpädagogische Beratungs- und Unterstützungszentrum ausreichender personeller Ressourcenbedarf, um die skizzierten Aufgaben nachhaltig erfüllen zu können. Neben der Leitung, die z.B. als Funktionsstelle von bisherigen Inklusionsfachberater_innen wahrgenommen werden könnte, müssten Lehrkräfte für Sonderpädagogik mit Expertise in den verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen zum Team gehören, ebenso wie es sinnvoll erscheint Psycholog_innen und Sozialpädagog_innen dort mit Stellen bzw. Stellenanteilen anzusiedeln, um mit multiprofessioneller Perspektive die benannten Serviceleistungen im Bereich Beratung, Diagnostik, Koordination und fallbezogener Lern- und Entwicklungsplanung erbringen zu können.

7. *Wie kann die systematische Fortbildung für Sonderpädagog*innen sichergestellt werden?*
8. *Wie müsste die Neuausrichtung der Fortbildung für Inklusion im Sinne prozesshafter Fortbildung hinsichtlich der Formate aussehen?*
9. *Welche Rolle könnte das Landesinstitut QUA-LiS bei der Weiterentwicklung der Fortbildung übernehmen?*

Bereits aktuell gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Fortbildungs- und Weiterbildungsangebote für Sonderpädagog_innen, die über schulexterne wie auch -interne Formate realisiert werden. So werden über die Bezirksregierungen, die regionalen Kompetenzzentren, die Inklusionskoordinator_innen bzw. Inklusionsfachberater_innen oder die Schulen selbst unterschiedlichste Fortbildungsmöglichkeiten bereitgestellt bzw. abgerufen. Gleichzeitig wird an dieser Vielfalt der Maßnahmen deutlich, dass diese nicht immer koordiniert und systematisch erfolgen, in Teilen nicht den realen Bedarfen entsprechen bzw. zu wenig nachhaltig im Sinne systematischer Schul- und

Unterrichtsentwicklung erscheinen müssen. Hier wäre es sinnvoll regionale Fortbildungsmaßnahmen stärker zu koordinieren und modularisiert zu strukturieren. Dies könnte über die zuvor skizzierten regionalen förderdiagnostischen Beratungs- und Unterstützungszentren in Verbindung mit den örtlichen Kompetenzzentren geschehen, indem spezifische Fortbildungsmodule zu den Bereichen Diagnostik, Beratung, Kooperation und Unterrichtsentwicklung angeboten werden.

Hierbei müssen zwei Ebenen betrachtet und bei der Planung von Fortbildungsangeboten berücksichtigt werden. Einerseits sind dies Fortbildungsmaßnahmen zur individuellen Fortentwicklung fachlicher Expertise einzelner Lehrkräfte, etwa als Qualifikationsmaßnahme in nicht-studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen (z.B. Sprache, emotionale und soziale Entwicklung etc.) oder zu aktuellen Verfahren und Instrumenten sonderpädagogischer Diagnostik. Hierbei könnte es Aufgabe von QUA-LiS sein unter Hinzuziehung zusätzlicher wissenschaftlicher Expertise entsprechende Fortbildungsmodule bzw. -formate (weiter-) zu entwickeln und Fortbildungsteams für die einzelne Regionen hierin zu qualifizieren. Auf regionaler Ebene wäre es denkbar, dass solche Fortbildungsformate zur Erhöhung individueller Expertise dann über zu schaffende förderpädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren in Kooperation mit den Kompetenzzentren angeboten und begleitet werden. Wichtig ist es hierbei, dass es dabei auch solcher Fortbildungsmaßnahmen bedarf, die nicht singulär stattfinden, sondern neben der Vermittlung fachlicher Erkenntnisse und Kompetenzen auch Elemente des Coachings bzw. der Begleitung in der Praxisimplementation für die Lehrkräfte beinhalten. Dies können dabei helfen, dass individuelle Kompetenzportfolio der einzelnen Sonderpädagog_innen systematisch und bedarfsgerecht zu erweitern.

Auf einer anderen Ebene müssen Fortbildungsmaßnahmen betrachtet werden, die umfassendere Schul- und Unterrichtsentwicklung zum Ziel haben und daher ein Kollegium oder zumindest ein Lehrkräfteteam betreffen. Diese müssen als längerfristiger Prozess (mindestens ein halbes Jahr) angelegt sein und aus verschiedenen Phasen bestehen. Ebenfalls sollten kooperierende Lehrkräfte mit einem Regelschullehramt und Sonderpädagog_innen daran gemeinsam beteiligt sein, um Team- und Kooperationsstrukturen zu stärken. Zu Beginn sollte eine Standortbestimmung aktueller Praktiken und Konzeptionen erfolgen, um für den gemeinsamen Veränderungsprozess Zielstellung zu entwickeln (z.B. mehr individualisiertes Lernen im Mathematikunterricht oder bessere Strategien im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen). Auf Basis dieser Zielvorstellungen muss mit den beteiligten Kolleg_innen eine Bedarfs- und Ressourcenanalyse stattfinden und eine Zeitschiene für den Umsetzungsprozess erarbeitet werden. Dies kann bedeuten, dass zu bestimmten Thematiken fachliche Fortbildung erfolgt oder gemeinsame Weg zur Generierung notwendiger Ressourcen entwickelt werden. Anschließend sollten konkrete Absprachen zur Umsetzung der Innovationen erfolgen, diese in ihrer Umsetzung in Form eines Coachingprozesses begleitet und nach einer vorher verabredeten Zeit evaluiert werden. Auf diese Weise können nachhaltig und wirksam Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung angestoßen werden. Hierzu bedarf es einerseits entsprechend geschulter Schulentwicklungsberater_innen als Moderator_innen für diese Prozesse, die ausreichende zeitliche Ressourcen zur

Begleitung solcher Prozesse haben, und andererseits eines Pools an abrufbaren themenbezogenen Fortbildungsbausteinen, die bedarfsgerecht Wissen und Handlungskonzepte in diesen Prozess einspeisen können. Es bedarf also auf Ebene der Lehrkräftefortbildung einer engeren Kooperation zwischen Schulentwicklungsberater_innen (Moderation und Coaching) und fachlicher Fortbildner_innen.

10. *Welche Anforderungen hinsichtlich der Qualitätsentwicklung der Förderschulen werden gesehen und wer sollte sie gewährleisten?*
11. *Wie ist die Ressourcenausstattung kleiner Förderschulen zu bewerten hinsichtlich der Sicherung der Qualität? Wie ist die Ressourcenausstattung kleiner Förderschulen zu bewerten hinsichtlich der Knappheit der Ressource sonderpädagogischer Förderung insgesamt?*

Qualitätssicherung obliegt zunächst primär der schulfachlichen Aufsicht, worin sich diese des Instruments der Qualitätsanalyse bedienen kann. Förderschulen werden demnach wie alle andere Schulen in NRW regelmäßig im Rahmen der Qualitätsanalyse in ihrer Arbeit evaluiert. Hier wäre auf Ebene der Landesregierung auf Basis der vorliegenden Daten der Qualitätsanalyse zu prüfen, inwiefern sich tatsächlich ein Qualitätsproblem im Bereich der Förderschulen abzeichnet bzw. ggf. in welchen Bereichen es übergreifende Schwächen gibt. Zusammen mit der schulfachlichen Aufsicht vor Ort wäre hier zu klären, wie geeignete Maßnahme zur Qualitätsentwicklung an betreffenden Förderschulen aussehen könnten.

Als ein zentrales Problem muss jedoch erscheinen, dass es keine aktuellen Vorgaben im Sinne von Richtlinien oder Lehrplänen für die einzelnen Förderschultypen bzw. die darin realisierten zieldifferenten Bildungsgänge gibt. Hier sind demnach die Kollegien der einzelnen Förderschulen in hohem Maße selbst gefordert eine konzeptionelle Rahmen, etwa in Form schulinternen Bildungsplänen, eigenständig und ohne hinreichende verbindliche Referenzen zu entwickeln. Demnach ist es notwendig landesweit aktuelle und dahingehend verbindliche Rahmenvorgaben für die einzelnen Förderschultypen vorzulegen. Diese müssten als zentrale Qualitätsstandards den pädagogischen Auftrag der Förderschulen in der regionalen Schullandschaft unter dem Primat inklusiver Bildung ausschärfen, wie auch Aussagen darüber enthalten, wie ein konzeptioneller Rahmen hierfür aussehen kann und welche personellen, sächlichen und räumlichen Ressourcen es bedarf, um diesen Bildungsauftrag hinreichend erfüllen zu können.

Damit zusammenfallend könnte die explizitere Definition des pädagogischen Auftrages der jeweiligen Förderschulformen helfen, Kriterien geleitet zu prüfen, inwieweit kleine Förderschulen diesen Auftrag mit den eingeschränkten personellen Möglichkeiten überhaupt erfüllen können. Dies betrifft etwa die Frage, welche besonderen Konzepte oder pädagogischen Angebote, eine Förderschule mindestens vorhalten muss, um so bestimmten Qualitätskriterien im Sinne ihres pädagogischen Auftrages noch entsprechen zu können. Demnach sollte die Entscheidung, ob eine Förderschule nicht mehr sinnvoll weitergeführt werden kann, nicht allein auf quantitativer Basis entlang der jeweiligen Schülerzahlen erfolgen, sondern als Kriterien geleiteter Prozess mit der Frage verknüpft sein, welche pädagogische Funktion übernimmt diese in der regionalen

Bildungslandschaft, kann sie diese Funktion unter den gegebenen Bedingungen erfüllen und wenn nicht, wie kann sichergestellt werden, dass diese Funktion anderweitig erfüllt werden kann. Die Beantwortung dieser Fragen kann daher regional sehr unterschiedlich ausfallen und bedarf eines engen Abstimmungsprozesses zwischen Schulaufsicht und Schulträger. Aufgabe der Landesregierung wäre es jedoch verbindliche Rahmenvorgaben zu erlassen, die den pädagogischen Auftrag der Förderschulen in einer stärker inklusiven Bildungslandschaft (neu) definieren.

*12. Sollten angehende Sonderpädagog*innen schon während ihres Studiums auf unbesetzten Stellen eingesetzt werden dürfen?*

Faktisch nehmen aktuell Lehramtsstudierende bereits umfassend Vertretungsstellen wahr. Insbesondere nach dem Praxissemester, bei dem ein intensiver Einblick in die Schulpraxis erfolgt und persönliche Kontakte zu Schulen bzw. Kollegien geknüpft werden können, erhalten Studierende ein entsprechendes Angebot, um vakante Stellen vertretungsweise zu besetzen. Dies kann für die Studierenden eine sehr bereichernde Erfahrung sein und entlastet die Schulen bei der Erfüllung ihres Unterrichtsauftrages bei Mangel an ausgebildeten Lehrkräften. Kritisch ist dies hingegen zu bewerten, wenn Studierende hierbei in einem erheblichen Stellenumfang unterrichten, da so durch die hohe Doppelbelastung von Unterrichtsverpflichtung und Studium die Gefahr besteht, dass ein erfolgreicher Abschluss des Studiums gefährdet ist. Weiterhin muss sichergestellt werden, dass Studierende durch das Kollegium hinreichende Unterstützung, Anleitung und Beratung erfahren, um die anspruchsvolle Unterrichtstätigkeit bewältigen zu können und Deprofessionalisierungstendenzen entgegen zu wirken.

13. Sollten Studierende für das sonderpädagogische Lehramt das Praxissemester generell auch in Regelschulen absolvieren?

Dies Option sollte im Rahmen der universitären Ausbildungsphase vorgesehen werden, bzw. gibt es hier bereits Universitäten, die dies erfolgreich praktizieren (Beispiel: Universität Bielefeld). So können Studierende des sonderpädagogischen Lehramtes im Kontext einer reflexiven Lehrer_innenbildung das Handlungsfeld des Gemeinsamen Lernens kennen lernen und entsprechende Kompetenzen im Bereich Unterricht, Kooperation, Diagnostik und Förderung erwerben. Insbesondere können hierbei Modell wegweisend für eine veränderte Praxis sein, in denen Studierende unterschiedlicher Lehrämter Formen der Kooperation bereits in Praxisphasen des Studiums erproben können. Bedingung hierfür muss jedoch sein, dass vor Ort eine qualifizierte Begleitung durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik als Mentor_in gewährleistet ist und dass die entsprechende Praktikumsschule darin über tragfähige Strukturen zur sonderpädagogischen Unterstützung im Gemeinsamen Lernen verfügt. Weiterhin ist sicherzustellen, dass Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gemäß den studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen der Studierenden vor Ort beschult werden. Dies dürfte im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen unproblematisch sein, kann aber für die Fachrichtungen Sehen, Hören und Kommunikation, Geistige Entwicklung oder Körperliche

und motorische Entwicklung nicht immer leicht zu realisieren sein, sodass hier ggf. eine Absolvierung des Praxissemesters an einer entsprechenden Förderschule sinnvoller erscheinen kann, um den Erwerb der fachrichtungsspezifischen Expertise in der Arbeit mit den Schüler_innen zu gewährleisten.

14. Welche Maßnahmen sind geeignet, das Ressourcen-Etiketten-Dilemma zu überwinden?

Mit der Einführung der Budgetierung für die sonderpädagogische Unterstützung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen (AO-SF §4) zum Schuljahr 2014/15 war die Zielsetzung verbunden einen Beitrag zur Überwindung des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas zu leisten. Wie sich an den erhöhten Förderquoten der darauffolgenden Schuljahre schulstatistisch ersehen lässt, konnte diese Maßnahmen jedoch nicht zum erhofften Rückgang an Feststellungsverfahren führen, sondern vielmehr lässt sich hier, wie auch in den meisten anderen Bundesländern, eine deutliche Zunahme der Förderquote konstatieren. Auch wenn valide empirische Daten zu den Gründen hierfür bisher fehlen, so können doch aus Gesprächen mit Lehrkräften verschiedene mögliche Ursachen für diese Entwicklung bestimmt werden, die wiederum Hinweise darauf geben können, wie zukünftig eine stärkere Überwindung des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma gelingen könnte.

Ein Faktor ist hierbei sicherlich, dass die personellen Ressourcen für die sonderpädagogische Unterstützung der Schulen, die mit dem Budget verbunden waren, als nicht ausreichend wahrgenommen werden. Dies kann bei Lehrkräften in der Praxis wie auch in Teilen bei Eltern die Befürchtung entstehen lassen, dass wenn Bedarfe nicht offiziell über die Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes ausgewiesen werden, sich dies nachteilig auf die weitere Ressourcenzuweisung sowie damit verbundenen Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten auswirken könnte. Dies betrifft etwa die Angst, dass bei knappen personellen Ressourcen zunächst Klassen oder ggf. auch einzelne Kinder sonderpädagogische Unterstützung erhalten, bei denen ein Bedarf offiziell besteht, wohingegen präventive Fördermaßnahmen nachrangig behandelt werden. Dies hat demnach insbesondere etwas mit einem fehlenden Vertrauen in die mit dem Budget intendierten Steuerungsmechanismen zu tun. Die Konkurrenzsituation von Schulen des Gemeinsamen Lernens zu bestehenden Förderschulen, die aus dem gleichen Budget bedient wurden, um personelle Ressourcen mag hier Problem verschärfend wirken. Hier wäre die Landesregierung aufgefordert für verlässliche und ausreichende personelle Ressourcen an Schulen des Gemeinsamen Lernens zu sorgen, die darin auch genug Raum für präventive Unterstützungsmaßnahmen lassen. Diese müssten dabei strukturell verbindlich, etwa über Vorgaben für schulische Inklusionskonzepte, verankert werden, um zu verdeutlichen, dass sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungsangebote auch unterhalb einer entsprechenden formalen Feststellung wesentlicher Auftrag im Kontext inklusiver Bildung sein müssen. Ziel führend könnte hierbei die Einrichtung der bereits zuvor beschriebenen förderpädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren sein, die helfen auf regionaler Ebene präventive Maß-

nahmen auch für Schulen zu realisieren, die nicht explizit als Schulen des Gemeinsamen Lernens ausgewiesen sind und daher über keine Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung als Teil des eigenen Kollegiums verfügen.

Als weiterem Aspekt kommt jedoch hinzu, dass die Zuschreibung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs nicht allein an die Ressourcenfrage gekoppelt ist, sondern das damit verbundene Etikett schulrechtlich legitimiert, bestimmt ansonsten geltende Leistungs- und Verhaltensnormen aussetzen zu können. So greifen bei bestehenden schulischen Leistungsproblematiken zunächst die schulgesetzlich vorgesehenen Selektionsmechanismen, wie nicht-ausreichende Benotung, Klassenwiederholung oder Wechsel der Schulform. Die Zuweisung zu einem zieldifferenten Bildungsgang Lernen kann hierbei, zwar als folgenreiche, wenngleich jedoch relevante Möglichkeit auf Seiten der Lehrkräfte erscheinenden bestehenden Leistungsnormen für einzelne Schüler_innen, wie etwa die Benotungspflicht mit Ziffernnoten, aussetzen zu können. Ähnliches kann für Schüler_innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gelten, wenn diese wiederholt gegen den schulischen Ordnungsrahmen verstoßen. Auch hier können über die Ausweisung eines Unterstützungsbedarfs sonst greifende schulische Disziplinarmaßnahmen zugunsten stärker individualisierter Maßnahmen, die im Rahmen einer Förderplanungsprozesses entwickelt und kommuniziert werden, umgangen werden.

Soll demnach zukünftig das Problem der Etikettierung überwunden werden, bedarf es daher Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen. Zentral dürfte hierbei die bereits angeführte ausreichende Versorgung der Schulen des Gemeinsamen Lernens im Sinne einer sonderpädagogischen Grundversorgung sein, sodass genügend personelle Ressourcen sowohl für umfassende Präventionsaufgaben wie auch die unterrichtliche und außerunterrichtliche Förderung der Schüler_innen mit besonderen Bedarfen vorhanden sind und perspektivisch fest in den jeweiligen Schulen verankert bleiben. Um dennoch individuelle Bedarfe von einzelnen Schüler_innen benennen und kommunizieren zu können, wäre es dabei sinnvoll das Instrument einer individuellen Lern- und Entwicklungsplanung auch im Kontext präventiver Unterstützungsmaßnahmen verstärkt und verbindlicher zu nutzen. Somit können niederschwelliger und gleichzeitig pädagogisch wirksamer spezifische Risiken und Unterstützungsbedarfe unabhängig von einem formalen Feststellungsverfahren schulintern beschrieben und eingebettet in Teamstrukturen bearbeitet werden. Sofern an einem formalisierten Feststellungsverfahren festgehalten werden soll, wären sorgfältig evaluierte und dokumentierte Fördermaßnahmen im Rahmen einer solchen Lern- und Entwicklungsplanung zwingende formale Voraussetzung für die Durchführung des Verfahrens. Es wäre demnach umfassender nachzuweisen, dass bereits präventive Förder- und Unterstützungsmaßnahmen erfolgt sind und aus deren nicht hinreichender Wirksamkeit müsste schlüssig begründet werden, warum ein darüber hinaus gehender sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf notwendig erscheint und wie dieser real die Möglichkeiten der Förderung vor Ort tatsächlich verbessern würde. Zwar ist die Ausweisung der bisher durchgeführten Fördermaßnahmen der Regelschule bereits aktuell verpflichtender Bestandteil im Rahmen des pädagogischen Berichts, jedoch müsste hier die nachhaltige Qualität der Maßnahmen, insbesondere für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in den Blick genommen werden wie es auch

verbindlicherer Vorgaben bedarf, was die Regelschulen im Rahmen präventiver Förderung zuvor leisten müssten, bevor dies die Eröffnung eines Verfahrens rechtfertigt.

Auf einer anderen Ebene wäre zu bedenken, wie schulintern damit umgegangen werden kann, wenn Schüler_innen längerfristig Leistungsnormen nicht erfüllen bzw. größere Schwierigkeiten haben schulische Ordnungsstrukturen einzuhalten. Hier müssten ggf. schulrechtliche Möglichkeiten geschaffen werden, um im Rahmen präventiver Förderung, insbesondere innerhalb der Primarstufe, stärker gekoppelt an eine individuelle Lern- und Entwicklungsplanung flexibler mit Aspekten der Leistungsbewertung umgehen zu können ohne direkt eine Zuordnung zu einem zieldifferenten Bildungsgang vornehmen zu müssen. Perspektivisch bedarf es hier der Entwicklung kompetenzgestufter (inklusive) Curricula als Orientierungsrahmen für Lehr-Lernprozesse, die nicht linear den Lernfortschritt in Klassenstufen, sondern entlang fachlich bestimmter Kompetenzentwicklungsstufen beschreiben und daher mehr Raum lassen für heterogene Lern- und Fähigkeitsprofile von Schüler_innen.

15. Über welche diagnostischen Konzepte und Instrumente sollten Regelschulen verfügen?

Um individuelle Lernprozesse angemessen begleiten und unterstützen sowie Problemstellen darin möglichst frühzeitig erkennen zu können, bedarf es einer systematischen lernprozessbegleitende Diagnostik. Insbesondere in den Kernfächern Deutsch und Mathematik sollten hierbei regelmäßig auch gut evaluierte, standardisierte Screeninginstrumente genutzt werden, um individuelle Lern- und Entwicklungsstände verlässlich zu erfassen und notwendige Bedarfe zur gezielten Förderung und Unterstützung abzuleiten. Weiterhin sollte ein diagnostisches Konzept verstärkte Monitoringelemente sowie Merkmale des formativen Assessment enthalten, um individuelle Lernverläufe abbilden und den Erfolg unterrichtlicher Bildungsangebote evaluieren zu können. Dies schließt sowohl informelle Verfahren (Analyse von Lernprodukten, Lerngespräche, Kompetenzraster, Beobachtungsbögen, Portfolios) wie auch die Nutzung stärker standardisierter Instrumente (Screenings, curriculumbasierte Messverfahren) mit ein. Beispielhaft liegen etwa mit dem QUOPS-Ansatz oder den ILeA-Materialien vielversprechende Konzepte für eine praktikable Umsetzung eines formativen Assessments in der Regelschule vor. Indem lernprozessbegleitende Diagnostik auch immer dialogische Diagnostik sein sollte, schließt dies Möglichkeiten des Self- und Peer-Assessment der Schüler_innen (z.B. entlang von Kompetenzrastern oder Lerntagebüchern) ebenso ein, wie regelmäßige Reflexions- und Planungsgespräche zwischen Lehrkraft, Schüler_innen und ggf. Eltern über erreichte Lernleistungen, nächste Schritte im Lernprozess sowie möglicherweise notwendige Unterstützungs- und Fördermaßnahmen. Diagnostik sollte in diesem Verständnis damit integraler Bestandteil der Unterrichtsarbeit sein und darin in ihren Ergebnisse unterrichtsrelevante Erkenntnisse hervorbringen. Dies setzt entsprechender Fortbildungsmaßnahmen wie auch notwendiger materialer und personeller Ressourcen voraus.

Bei weiteren inhaltlichen Rückfragen zu diesen Ausführungen stehen wir Ihnen natürlich gerne zur Verfügung.

Anschrift Geschäftsstelle

Am Vogelherd 21
45239 Essen

Telefon/Fax/E-Mail

Tel.: 0152 56161163
E-Mail: post@verband-sonderpaedagogik-nrw.de

Bankverbindung

Commerzbank Dülmen
IBAN: DE82 4004 0028 0302 2829 01

Mit freundlichen Grüßen,



René Schroeder

Landesvorsitzender Verband Sonderpädagogik NRW e.V.