

Aufgaben der Sonderpädagogen/innen in der Inklusion - Protokoll des Fachgespräches am 11.02.2017 in Dortmund

Das Fachgespräch, zu dem der Landesvorstand gemeinsam mit dem Fachreferat zum Förderschwerpunkt Lernen eingeladen hatte, beschäftigte sich mit der Frage, welchen Aufgabenfeldern Sonderpädagogen/innen in der Inklusion begegnen. Der fachliche Austausch orientierte sich an den folgenden Themenschwerpunkten:

- Reflektion bisheriger Aufgabenfelder und Erfahrungen sonderpädagogischer Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen, insbesondere aus Perspektive des Förderschwerpunktes Lernen
- Identifikation neuer oder veränderter Aufgabenfelder und Bestimmung notwendiger Perspektiven für die professionelle Weiterentwicklung
- Planung von Vernetzungsstrukturen mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften, aber auch Möglichkeiten der Kooperation mit Lehrkräften der allgemeinen Schule, z. B. in der Frage der Unterrichtsentwicklung.

Impulsreferat von Michael Grosche

Zu Beginn der Tagung stand ein Impulsreferat, gehalten von Prof. Dr. Michael Grosche vom Institut für Bildungsforschung der Universität Wuppertal. Die Inhalte werden hier zusammenfassend wiedergegeben.

Das Thema Inklusion lädt zur Neu- und Weiterentwicklung der beteiligten Expertisen und Professionen ein. Derzeit bewerten jedoch viele Akteure den Stand der Diskussion zu Aufgaben- und Rollenprofilen von Lehrkräften in der Inklusion als unzureichend. Daher müssen verschiedene Ebenen betrachtet werden, um diese Profile neu- und weiterentwickeln zu können und...

- a) ... die jeweilige Expertise zu präzisieren und die Förderung effektiv zu gestalten (kognitive Ebene).
- b) ... allen Akteuren eine Heimat mit unbedingter Anerkennung zu geben (relationale Ebene).
- c) ... das Wohlbefinden aller Akteure zu maximieren (affektive Ebene).

Beschäftigt man sich zunächst mit den Zielen der Inklusion, so ist als erstes die Begriffsdefinition zu betrachten. Dabei fällt auf, dass diese noch nicht präzise und einheitlich gefasst

werden kann. Zwar haben viele Menschen eine gewisse Vorstellung von Inklusion und es existieren zahlreiche Publikationen, die pragmatische und praktische Zugänge anbieten, der Begriff als solches wird jedoch nicht explizit definiert. Es existiert kein unitäres Konstrukt, keine einzelne, konsensuale Definition von Inklusion, sondern man sieht sich verschiedenen Definitionen auf verschiedenen Dimensionen mit jeweils verschiedenen Ausprägungen gegenüber. Es kann auch nicht von einem konsensualen Kern ausgegangen werden. Dies hat weitreichende Folgen für Forschung, Politik und Praxis. Die fehlende Klärung im Bereich der Forschung führt im Bereich der Politik zu unklarer Steuerung und Monitoring. In der Praxis bedeutet dies, dass eine „richtige“ Umsetzung von Inklusion nicht möglich ist und stattdessen verschiedene selbstentwickelte, individuelle Konzepte entstehen. Prof. Dr. Grosche stellte die folgende Hierarchie schulischer Inklusionskonzepte vor:

(siehe Abbildung Seite 26, oben)

Auf der Suche nach einem gemeinsamen definitorischen Kern könnte man diese vier Konzepte auch so betrachten:

(siehe Abbildung Seite 26, unten)

Es lässt sich als Fazit festhalten, dass das Konstrukt der schulischen Inklusion theoretisch unpräzise und mehrdeutig ist. Daher ist eine „deduktive“ Entwicklung geeigneter praktischer Inklusionskonzepte nur schwer möglich. Dennoch können diese vier Verständnisse einen Startpunkt für die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses sein.

Stellt man das Konzept der Pragmatik/Leistung dem der Anerkennung/Teilhabe gegenüber, so stellt sich dies wie folgt dar:

(siehe Abbildung Seite 27, oben)

Hierarchie von vier Konzepten schulischer Inklusion			
Konzept	Ziele	Zielgruppe	Realisierbarkeit
Inklusion als Utopie	Ohne Kategorien denken	Alle Menschen	Wunschgedanke
Anerkennen / Wohlfühlen / Teilhaben	Individuelle Kompetenzentwicklung, soziale Teilhabe	Alle Differenzlinien	Teilweise bereits realisiert
Pragmatisch / Leistungsentwicklung	Bestmögliche Leistungsentwicklung von diversen Gruppen	Differenzlinien mit Relevanz für Kompetenzerwerb	Evidenzbasierte Praxis
UN-Behindertenrechtskonvention	Nicht-Diskriminierung von bestimmten Gruppen	Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen	Frage der Realisierbarkeit irrelevant, da Gesetzanspruch

Piezunka, Schaffus & Grosche (in Begutachtung): Vier Verständnisse schulischer Inklusion

Gemeinsamer definitorischer Kern?



Pragmatik/Leistung	Anerkennung/Teilhabe
Zwei-Gruppen-Theorie	Theorie einer heterogenen Gruppe
Aufnahme von Kindern mit Förderbedarfen	Wohnortnahe Aufnahme aller Kinder
Ressourcen für Kinder mit Etikett	Ressourcen für Schulen (Budget)
Personenzentrierte Sonderpädagogik	Systemorientierte Sonderpädagogik

Das Konzept der **personenzentrierten Sonderpädagogik** benötigt die Diagnosestellung zur Ressourcenbeschaffung. Die Ressource steht dann nur den Kindern mit „Etikett“ für einige Stunden in der Woche zur Verfügung. Woraus sich die Frage ergibt, wie die Klassenleitung unterrichtet, wenn die sonderpädagogische Lehrkraft nicht anwesend ist. Eine Etikettierung setzt jedoch eine klar definierte Kategorie voraus. Besonders für den weltweit einmaligen Förderbedarf Lernen (Grünke & Grosche, 2014) gibt es aber nur eine schlecht definierte Kategorie (Schlee, 2004, 2008) und wenig objektive und fehleranfällige Diagnostikinstrumente (Wocken, 2000; Mand, 2002). Eine kausale Diagnostik von Lernbehinderung ist unmöglich, da die diagnostizierten geringen Lernstände die Folge sowohl einer Verzögerung als auch einer Störung sein können (Gold, 2015; Schlee, 1985, 2004). Menschen mit und ohne „Lernbehinderungen“ weisen deutlich mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede auf (Hyde, 2005, 2007) und die Kategorie „Lernbehinderung“ liefert zudem keine pädagogischen Handlungsimpulse (Schlee, 2004). Als vermutete Folge der personenzentrierten Sonderpädagogik ist anzunehmen, dass der Bedarf an zusätzlicher bzw. spezifischer Förderung erkannt wird. Zu befürchten ist jedoch, dass eine Verantwortungsabgabe der „Regelpädagogen“ an die Sonderpädagogen für Kinder mit Etikettierung erfolgt (Hinz, 2002). Auch besteht die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen nicht genügend gefördert werden. Im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung durch Lehrkräfte (Rosenthal, 2002) reduziert die Annahme einer unterdurchschnittlichen Intelligenz das Angebot an Förderung und damit das Lernen (Blackwell et al, 2007; Rattan et al, 2012).

Betrachtet man das Konzept der **systemorientierten Sonderpädagogik** so kann festgestellt werden, dass hier eine De-Kategorisierung stattfindet. Es wird auf feste Kategorien wie z.B. „Förderbedarf Lernen“ verzichtet. Stattdessen werden Lernende temporär und partikulär hervorgehoben, für die Exklusion, Marginalisierung und Underachievement ein Risiko darstellen (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). In der systemischen Sonderpädagogik kooperieren die Lehrkräfte der unterschiedlichen Professionen miteinander und tragen gemeinsam die Verantwortung für 100% der Lernenden und für alle anderen Akteure im System (Lehrkräfte, Eltern, Kinder, außerschulische Hilfen). Der Handlungsfokus ist die Förderung des Unterrichts (für alle Kinder) und nicht mehr ausschließlich die Förderung von (bestimmten) Kindern. Voraussetzung für diese Kooperation sind gemeinsame Ziele (positive Zielinterdependenz) der beteiligten Lehrkräfte, Vertrauen und ein mittelmäßiger Wunsch nach Autonomie. In der Realität wird Kooperation durch individualistische Ziele, sehr unterschiedliche Vertrauenskulturen in den einzelnen Schulen und die Praxis der „Privatisierung des Unterrichts“ durch die Abgeschiedenheit der einzelnen Lehrkraft im Klassenraum erschwert. Als weitere Herausforderung für eine gelungene Kooperation ist seitens der Regelpädagogik zu sehen, dass ein Teil der gewohnten Autonomie verloren geht und die Verantwortung für schwache Schüler/innen nicht mehr an den Sonderpädagogen abgegeben werden kann. Die Sonderpädagogik steht an dieser Stelle vor der Herausforderung, mit dem derzeit unklaren Umbruch des eigenen Berufsbildes und der teilweise stattfindenden Degradierung zu Hilfslehrer/innen umzugehen.

Folgende Modelle von Kooperation sind zu unterscheiden:

Modelle der Kooperation (Gräsel et al., 2006)

Modell	Beschreibung	Funktion	Interdependenz	Vertrauen	Autonomie
Austausch	Unterschiedliche Aufgaben am gleichen Gegenstand	Austausch von z.B. Material, Information	Erfordert keine Interdependenz des Ziels	Erweiterung der Unterstützung	Sehr hoch
Arbeitsteilung	Bearbeitung unabhängiger Arbeitspakete	Steigerung von Effizienz, Ökonomie	Interdependenz des Produkts notwendig	Erledigung der Arbeitspakete	Arbeitspaket hoch, Produkt mittel
Ko-konstruktion	Individuelles Wissen aufeinander beziehen, um neues Wissen / Lösungen zu generieren	Professionalisierung: Unterrichts- und Personalentwicklung, Umsetzung von Innovationen	Interdependenz von Produkt und Handlungen notwendig	Fehler ansprechen, kritisieren, unsichere Vorschläge machen	Eingeschränkte Autonomie, gemeinsame Abstimmung, Gefahr der Konflikte

Trotz der bereits beschriebenen Herausforderungen für die Regelpädagogik und die Sonderpädagogik hat ein systemischer Kokonstruktionsansatz mehrere zu erwartende Vorteile. Es ist davon auszugehen, dass die Zugänge, Blickwinkel und Expertisen der beiden Professionen besser als bisher verstanden und anerkannt werden und sich beide Professionen dadurch deutlich weiterentwickeln können. Für die Sonderpädagogik wäre da zum Beispiel die fachliche Expertise und die Umsetzung in großen Lerngruppen, für die Regelpädagogik eine stärkere Differenzierung und Individualisierung und dadurch die Reduzierung von Teilhabe- und Lernbarrieren zu nennen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich Sonderpädagogik nicht mehr länger über die speziell auszuweisende und zu diagnostizierende Klientel, sondern über spezifisches Wissen und Expertise definiert. Der Handlungsfokus auf den Unterricht bietet neue Chancen zur Neu- und Weiterentwicklung von Aufgaben und Rollenprofilen der Sonderpädagogik. Die kokonstruktive Kooperation wird dazu beitragen, bisher nicht vorhandene Aufgaben- und Rollenprofile gemeinsam zu (ko-)konstruieren.

Es stellt sich jedoch die Frage, welche Aufgaben und Rollen die Sonderpädagogik derzeit in der Inklusion bewältigt. Melzer & Hillenbrand (2015) nennen folgende Bereiche:

1. Administrative Aufgaben
2. Diagnostik
3. Unterricht, Vermittlung, Förderung
4. Zusammenarbeit (allgemein)
5. Anleitung anderer Mitarbeiter
6. Förderplanung

7. Individuelle Angebote für einzelne Schüler
8. Beratung unterschiedlicher Zielgruppen
9. Vermittlung spezifischer Inhalte
10. Professionalisierung anderer Mitarbeiter
11. Eigene Professionalisierung

Betrachtet man einzelne Bereiche, so sind diese Aufgaben von Regelpädagoge und Sonderpädagoge. Es lassen sich Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten feststellen (Melzer et. al, 2015).

(siehe Abbildung Seite 29 und 30, oben)

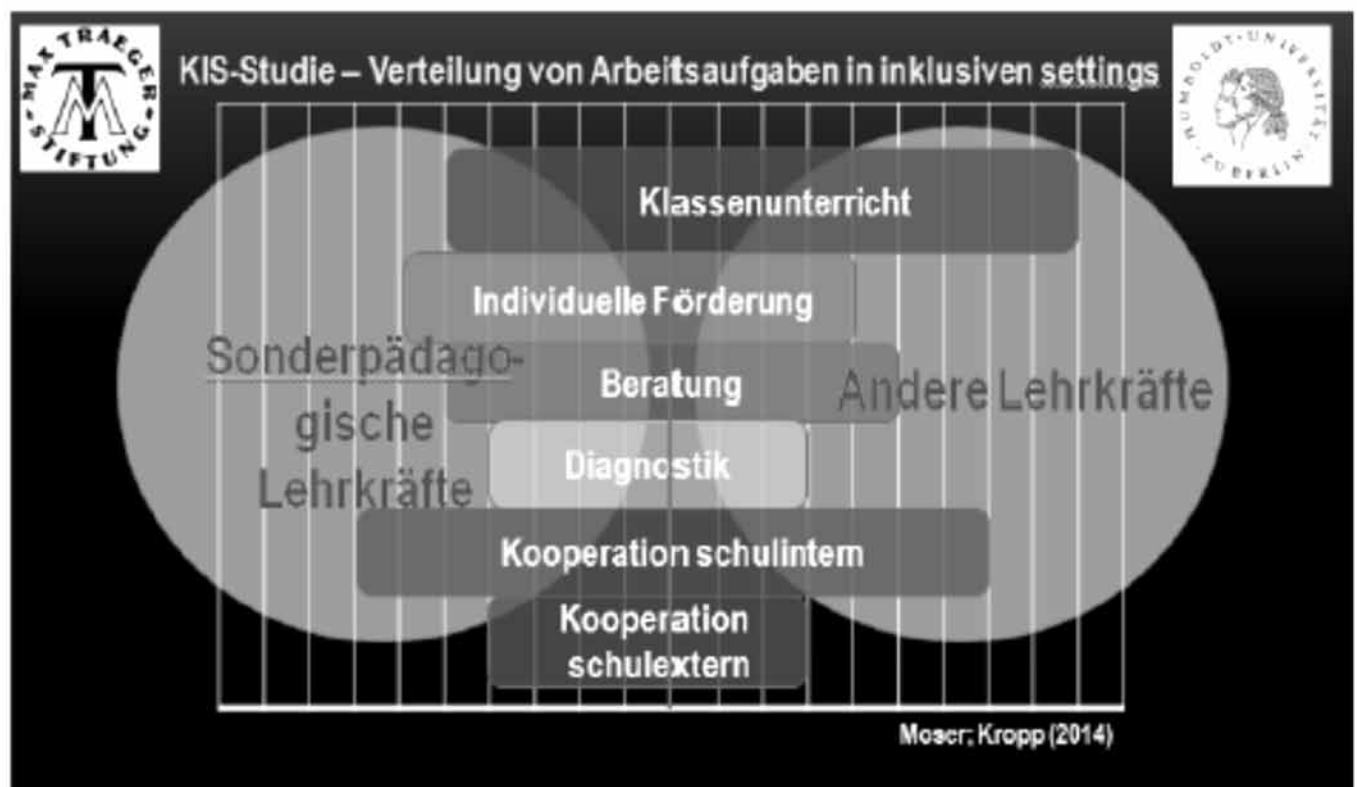
In der KIS – Studie wurde folgende derzeitige Verteilung der Aufgaben deutlich:

(siehe Abbildung Seite 30, unten)

Zieht man ein Fazit, so ist bei der Entwicklung von (sonderpädagogischen) Handlungsfeldern in der Inklusion zu berücksichtigen, dass die Wissenschaft derzeit weder eine genaue Definition von Inklusion noch von Handlungsfeldern anbietet. Um Schüler/innen optimal fördern zu können, scheint jedoch eine Abwendung von der personenzentrierten Sonderpädagogik hin zur systemischen Sonderpädagogik unerlässlich. Dies stellt die Regelpädagogik und die Sonderpädagogik vor die Aufgabe, ihre bisherigen Aufgaben- und Rollenprofile zu überdenken und im Sinne einer Kokonstruktion neue Kooperationsmodelle zu entwickeln.

Aufgaben der Lehrkräfte der allgemeinen Schule	Gemeinsamkeiten in den Aufgaben	Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte
Aufgabenbereich Unterricht, Vermittlung		
Curriculumorientierung und -modifizierung	Anleitung von Unterricht / unterrichten	Assistieren im Klassenraum / Unterstützung des Unterrichts
Modifikation von Unterricht und Instruktionen	Co-Teaching / in Kooperation unterrichten	Förderung in Kleingruppen / Förderunterricht
Vielfältige / spezifische Unterrichtsmethoden und Vermittlungsstrategien einsetzen	Unterrichtsplanung (auch Co-Planung)	
Material modifizieren	Evidenzbasierte Maßnahmen einsetzen	
Heterogene Schülerschaft unterrichten	Evaluation der Effektivität eingesetzter Maßnahmen	
Unterricht vorbereiten		
Aufgabenbereich Kooperation, Zusammenarbeit		
Kooperation mit Sonderpädagogen/ innen	Zusammenarbeit mit Eltern / Beratung von Eltern	Koordination von Menschen mit unterschiedlichen Sichtweisen, Bedürfnisse von Lehrern, Zusammenarbeit Eltern und Lehrer koordinieren
Kooperation mit Assistenzkräften und Mitarbeitern	Externe Kontakte allgemein / Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern	(Anleiten von Assistenten)
Modelle und Strategien der Zusammenarbeit und Beratung kennen und nutzen		
Aufgabenbereich Förderplanung		
Auf Ziele von Förderplänen / Individuelle Entwicklungsplänen (IEP) hinarbeiten		Entwickeln und Schreiben von Förderplänen / IEPs
Förderpläne / IEPs verstehen lernen		Informationen weitergeben (an Lehrer und Eltern)
		Leiten von IEP- Konferenzen, Planen des IEP – Prozesses
		Informiert sein (auf dem neuesten Stand)
		Teilnahme an IEP – Meetings
		Entwickeln von Verhaltensplänen

Aufgabenbereich Eigene Professionalisierung		
Curriculumorientierung und -modifizierung		Teilnahme an Trainings / Fortbildungen und Tagungen
Professionalisierung in Bezug auf Inklusion		
Mit neuen Rollen und Aufgaben umgehen		
Engagement für die höchstmögliche Bildung und Lebensqualität für Schüler/innen mit Behinderungen		
Vorbildfunktion als Lehrer/in		



Darstellung der Arbeitsphase und deren Ergebnisse

Mit Hilfe der Softanalyse arbeiteten die Teilnehmer/innen in drei nach Professionen getrennten Gruppen zu den folgenden Fragestellungen:

Wie arbeiten wir momentan (Realdefinitionen)?

- Was läuft schon gut (Satisfaction / Stärken)?
- Was läuft nicht gut (Faults / Schwächen)?

Wie können wir zukünftig arbeiten (Nominaldefinitionen)?

- Welche Chancen könnten sich ergeben (Opportunities / Chancen)?
- Welche Risiken könnten sich ergeben (Threats / Bedrohungen)?

Als gemeinsames Ziel wurde festgehalten, dass

- Schüler/innen erfolgreich lernen.
- Lehrer/innen zufrieden und erfolgreich arbeiten.

Im nächsten Schritt wurden verschiedene mögliche Handlungsschritte für unterschiedliche Bereiche identifiziert.

Leitbildentwicklung für Schulen

- Alle sind beteiligt
- Gemeinsames Lernen ist Teil dessen
- Initiiert durch Schulleitung / Gremien

Unterrichtsentwicklung

- Differenzierung wird zum Thema
- Kleinschrittigkeit, Übungsphasen als Teil allen Unterrichts
- Stärkere Vernetzung von Fachdidaktik und Fördermaßnahmen
- Gemeinsame Unterrichtsplanung aus verschiedenen Perspektiven

Organisationsentwicklung

- Ressourcen und Rahmenbedingungen schaffen für den Austausch zwischen den Lehrer/innen
- Förderplankonferenzen an jeder Schule
- Fachkonferenz Inklusion

Personalentwicklung

- Beratungskompetenz
- Andere Fachrichtungen
- Tandembildung in Aus- und Weiterbildung

Dialog und Kooperation

- Im „Kleinen“ beginnen
- Verbindlichkeiten / Absprachen
- Teamentwicklung

Sonderpädagogen/innen

- Tandems mit Regelschullehrer/in initiieren

- Für Verbindlichkeit und absprachen sorgen
- Gemeinsame Förderplanung und Unterrichtsplanung

Schulleitung

- Zeitliche Rahmenbedingungen schaffen – Beratung ist Unterrichtszeit für SoL und L
- Gremien schaffen
- Einhaltung von Absprachen „überwachen“ und kommunizieren
- Schulentwicklung vorantreiben (Steuerung des Prozesses – Vorbereitung, Transparenz, Evaluation)
- Arbeitszeitmodelle entwickeln
- Tandems bilden / Kooperation mit anderen Schulleiter/innen

Schulaufsicht

- Formulare zur Verfügung stellen (Förderpläne, Zeugnisse, etc.)
- Verbindliche Dienstbesprechung für Sonderschullehrer/innen, z.B. regionale Vernetzungsgruppen geleitet von Ikos / Ifas
- Inklusion als verbindliches Thema auf den Schulleiterdienstbesprechungen – Auftrag an Schulleitungen zur „inkluisiven“ Schulentwicklung
- Verteilung von Ressourcen – Abordnen von min. 1/2 Stelle (Ankommen, Verlässlichkeit)
- Angebot von „Fachtagen“ (themengebundene Arbeit an einem „Input“) gemeinsam für Schulleitung, Sonderpädagoge, Regelpädagoge
- Supervisionsangebote schaffen
- Arbeitszeitmodelle entwickeln

Fazit

Zusammenfassend lässt sich als Ergebnis der Fachtagung konstatieren, dass alle Akteure im Bereich der schulischen Inklusion ihre Aufgabenfelder neu betrachten müssen. Von wissenschaftlicher Seite gilt es, Begriffe und Handlungsfelder deutlicher zu definieren und zu hinterfragen.

Schulaufsicht und Schulleitung haben als Initiatoren und „Ressourcenverwalter“ eine zentrale Rolle im inklusiven Schulentwicklungsprozess. Hier müssen die Grundlagen gelegt bzw. zur Verfügung gestellt werden, um die Inklusion und die Entwicklung und Schärfung von Handlungsfeldern für Lehrer/innen aller Professionen voranzubringen.

Lehrer/innen müssen sich für die neuen Aufgaben öffnen und bereit sein ihr bisheriges berufliches Handeln zu hinterfragen und Kooperation als einen (neuen) wesentlichen Bestandteil ihres Arbeitsfeldes verstehen.

Katja Liever
Institut für Lehrerfortbildung
Dahler Höhe 29
45239 Essen-Werden
k.liever@ifl-fortbildung.de



**Fachgespräch
am 11.02.2017
in Dortmund**



Prof. Dr. Michael Grosche (li)

