



Bausteine strategischer Planung zur weiteren Entwicklung der inkluisiven Bildung in Bielefeld (Auszüge)

Karl-Heinz Imhäuser und Helga Boldt

Die folgenden zehn Bausteine zur strategischen Ausrichtung der inklusiven Bildung in Bielefeld für die Dekade 2020-2030 sind die gekürzte Version eines Strategiepapiers von Oktober 2019, das für die Beratung der Expertengruppe SEP/MEP erstellt wurde. Die Zusammenstellung enthält in der Langfassung weitere konkrete Empfehlungen zur Umsetzung sowie Beispiele für erfolgreiche Umsetzungen, die von hoher Relevanz für die weitere Schulentwicklungsplanung in Bielefeld und anderen Kommunen sein können. Der Fokus liegt bewusst auf dem Bereich der schulischen Bildung, Erziehung und Betreuung, um handlungsorientierte und auch beschlussfähige Empfehlungen für die Bereiche zu formulieren, die schulpolitischer Steuerung zugänglich sind.

Die zentralen Empfehlungen im Überblick:

1. **Inklusion als Menschenrecht:** Vorrang für gemeinsames Lernen als gemeinsames Ziel von Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft verankern, öffentlich kommunizieren und mit Zielvorgaben versehen (60:40% bis ..., 70:30% bis ..., 80:20% bis ...).
2. **Bildungsstadt Bielefeld – Inklusive Bildung in Bielefeld:** Ressourcen der Stadt als Bildungsstandort stärker nutzen.
3. **Inklusiver Ganzttag in Bielefelder Schulen:** gebundene Ganzttagsschulen zügig ausbauen, um in einem rhythmisierten Schultag Bildung, Erziehung, Betreuung und Therapie in gesundem Wechsel sicher zu verankern.
4. **Individuelle Unterschiede und individuelle Unterstützung:** die lernbezogene Komposition der Schülerschaft durch zeitreihenfähige Eingangsdiagnostik an jedem Schulort erheben und durch Steuerung kommunaler Ressourcen schulstandortbezogen differenziert agieren.
5. **Schulische Inklusion konkret mit besonderem Blick auf den Sekundarbereich I:** die Ausgangslage der Einzelschulen als Voraussetzung für strategische Entscheidungen auf kommunaler Ebene erheben.



6. **Erweiterte Steuerungsformen auf kommunaler Ebene:** inklusives Lernen für Elternhaus und Schule unterstützen durch die Bereitstellung von Leistungen aus einer Hand sowie Überwindung der Zersplitterung von Zuständigkeiten und Ressourcenverantwortung.
7. **Multiprofessionelle Teams – kommunale Qualifizierungsoffensive für unterstützendes Personal:** eine Konzeption zur personellen Qualitätsentwicklung schulischer Inklusion in enger Kooperation mit der staatlichen Schulaufsicht entwickeln, multiprofessionelle Teams bilden und qualifizieren.
8. **Planungsrahmen für inklusiven Schulbau in Bielefeld:** die Einzelschule kennen und sehen – Schulporträts erstellen, räumliche Ausstattungsstandards erarbeiten, Rangfolgen für den räumlichen Ausbau transparent machen.
9. **Blick über den Zaun:** gute Praxisbeispiele aus anderen Kommunen kennenlernen, auf ihre Übertragbarkeit prüfen und das Handlungsfeld inklusive Bildung durch interkommunale Kooperation stärken.
10. **Kommunale Förderzentren als „Drehscheibe“ und Unterstützungsagentur für inklusive Bildungsentwicklung:** sonderpädagogische Expertise in der Breite verfügbar machen, Entwicklungsprozesse in Schulen unterstützen, Hilfe in herausfordernden Situationen bereitstellen.

Baustein 1: Inklusion als Menschenrecht

Seit 10 Jahren ist die UN-Konvention für die Bundesrepublik und ihre innerstaatlichen Ebenen verbindlich. Bund, Länder und Kommunen sind bei der Gestaltung inklusiver Bildung aufeinander angewiesen. Die Länder sind ihrer Verpflichtung, die UN-Konvention umzusetzen, bisher in sehr unterschiedlichem Maße nachgekommen: Einige Länder haben ihr Schulsystem innerhalb des letzten Jahrzehnts weitgehend inklusiv umgestaltet, andere setzen weiterhin auf Parallelsysteme von allgemeiner Schule und Förderschule, wieder andere beginnen erst mit den ersten Umsetzungsschritten für gemeinsames Lernen in allgemeinen Schulen. Die UN-Konvention schließt den Fortbestand von Förderschulen nicht grundsätzlich aus, zielt aber auf eine Inklusionsquote von 80 bis 90% und damit auf eine Umkehrung des bisherigen Ausnahme-Regel-Verhältnisses. Diese aktuellen Zahlen zeigen, dass Deutschland insgesamt, aber auch Bielefeld, in der Umsetzung schulischer Inklusion weit von den Zielen der UN-Konvention entfernt ist.

Der Handlungsdruck, die UN-Konvention umzusetzen, wird auf kommunaler Ebene am deutlichsten spürbar. Im Alltag vor Ort werden die Ergebnisse gelungener Inklusion ebenso sichtbar wie die Auswirkungen gescheiterter Inklusion. Je selbstverständlicher Inklusion in Kindergarten und Schule erfahren wird, desto besser sind die Voraussetzungen für Selbstständigkeit und Teilhabe im



Erwachsenenalter unter Einbeziehung von beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschulen. Um den Prozess zu einer inklusiven Gesellschaft zu gestalten, bedarf es grundlegender Veränderungen in den Haltungen und Überzeugungen, weg von einem defizitorientierten Modell, hin zu einer teilhabeorientierten Perspektive. Der Abbau von Vorurteilen kann nur konkret, auf kommunaler Ebene, gelingen und erfordert persönliches Engagement in Politik, Verwaltung, Bildungseinrichtungen und Zivilgesellschaft.

Baustein 2: Bildungsstadt Bielefeld – Inklusive Bildung in Bielefeld

In der bundesrepublikanischen Bildungspolitik wird dem Aufbruchsjahrzehnt der 1970er Jahre eine wichtige Bedeutung zugemessen. Bielefeld stand mit den überregional bekannt gewordenen Schulprojekten Laborschule und Oberstufenkolleg Bielefeld oder auch mit einer der ersten Gesamtschulgründungen deutschlandweit im Zentrum dieser Dekade der Bildungsexpansion unter der Überschrift: Mehr Demokratie wagen. Die Gründung der Universität Bielefeld als Reformuniversität, die Integration der Lehrerausbildung für alle Lehrämter in die Universität, aber auch die Modellstudiengänge in der Soziologie, der Geschichte, den Politischen Wissenschaften wirkten und wirken weit über Bielefeld hinaus.

Der Studiengang „Pädagogik der Kindheit“ an der Fachhochschule Bielefeld ist stark nachgefragt und adressiert Studierende mit explizitem Interesse an inklusiver Pädagogik. Im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld sowohl einen Bachelor als auch einen Master „Bildungswissenschaften – integrierte Sonderpädagogik“ erwerben zu können, ist ein deutlicher Beleg für die Ausrichtung der Lehrerausbildung in Bielefeld auf Inklusion. Mit den Bodelschwingschen Stiftungen Bethel, den großen Bildungseinrichtungen des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe, vielen Schulen in freier Trägerschaft und zahlreichen Fachhochschulen unterschiedlicher Träger ist Bielefeld ein exponiertes Bildungszentrum weit über die Region hinaus. An der Schnittstelle zwischen universitärer Ausbildung, bildungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Forschung, beruflicher Ausbildung und kommunaler/regionaler Schulentwicklung liegen Potenziale, die noch nicht vollständig genutzt zu sein scheinen.

Unter dem Fokus inklusiver Bildung hatte Bielefeld über viele Jahre eine landesweite Pionierfunktion: mit dem Angebot des „Gemeinsamen Lernens“, dem „Bielefelder Screening“, dem „Bielefelder Modell zur Schuleingangsuntersuchung“, der heute noch landesweit aktiven Initiative „Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen“ oder den Gesamtschulen in Bielefeld, die zu den Vorreitern der Einrichtung von Integrationsklassen im Sekundar-I-Bereich gehörten. Die enge Verzahnung von gemeinsamem Lernen im Primarbereich, Integrationsklassen an den Gesamtschulen, innovativen Wohnprojekten und integrativen Ausbildungs- und Arbeitsplätzen war beispielhaft.



An dieses Potenzial ist in der Schulentwicklungsplanung 2020-2030 selbstbewusst anzuknüpfen. Bielefeld sollte sich in der kommenden Dekade in den drei großen Themenfeldern Digitalisierung, ganztägige Bildung und Inklusion als Zukunft gestaltender Akteur verstehen. Vor dem Hintergrund der in allen OECD-Staaten rasanten technischen und damit einhergehenden gesellschaftlichen Umbrüche ist es wenig überraschend, dass diese drei Themen in ähnlicher Weise in den führenden Industriestaaten weltweit im Fokus stehen. Bielefeld kann und sollte in diesen Bereichen mutige Impulse setzen, lokal, regional, national und international.

Baustein 3: Inklusiver Ganztag in Bielefelder Schulen

Ein effektives und durchgehend finanziertes Ganztagssystem vom Kindergarten bis zu einem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss ist eine Grundvoraussetzung für Inklusion, weil nur durch die ganztägige und bereits sehr früh erfolgende Bildung, Betreuung und Förderung hinreichende Effekte für mehr Chancengerechtigkeit erzielt werden können.

Inklusive Bildung und Erziehung realisieren sich für alle am wirksamsten im rhythmisierten Ganztag einschließlich Früh-, Spät- und Ferienbetreuungszeiten.ⁱ Zeitliche Flexibilisierung und Rhythmisierung der Förderung werden erleichtert und kulturelle, soziale, umweltbezogene, berufsbezogene, sportliche, künstlerische und therapeutische Angebote können flexibel nach den Bedingungen vor Ort einbezogen und genutzt werden. Die Rhythmisierung des Lerntages ermöglicht zudem bessere Differenzierung, flexible individuelle Förderung und intensiveres Lernen und Leben innerhalb der Peergroup. Diese Möglichkeiten sollten allen Schülerinnen und Schülern zugutekommen.ⁱⁱ

Ein Ziel kann daher sein, den gebundenen, rhythmisierten, qualitativ hochwertigen gestalteten Ganztag kontinuierlich auszuweiten. In diesem Prozess sind die „Schulen des gemeinsamen Lernens“ in besonderer Weise zu fördern. Ergänzend wird empfohlen, auch Halbtags- oder offene Ganztagschulen für einen flexiblen, inklusiven Schultag unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Belastungsgrenzen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln.ⁱⁱⁱ

Baustein 4: Individuelle Unterschiede und individuelle Unterstützung

Schulen in Deutschland müssen generell darin unterstützt werden, sich durch die Entwicklung ihrer Schul- und Unterrichtskultur zunehmend auf die vielfältigen Lernausgangslagen und Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft einzustellen. Voraussetzung für das Gelingen ist eine gute Kooperation zwischen staatlichem Schulamt, Kommunalverwaltung, Kommunalpolitik und den Schulen. Es muss das Ziel sein, bildungsbezogene Risikobelastungen frühzeitig zu erkennen und mit adäquater Unterstützung zu beantworten.



Für den Primarbereich kann generell als Empfehlung gelten, auf kommunaler Ebene die Vorläuferfähigkeiten und Potenziale der Kinder nach kommunal (besser noch landesweit) einheitlicher und zeitreihenfähiger Methode zu erheben und sowohl individuell als auch einzelschulbezogen auszuwerten. Ein vergleichbares Verfahren sollte nach dem Übergang in die Sekundarstufe I eingesetzt werden, um auch für die Sek-I-Schulformen Steuerungswissen zu erhalten und nutzen zu können.

Nur durch individuelle Eingangsdiagnostik an den Nahtstellen des individuellen Bildungsweges (1./5. Schuljahr) sind „Etikettierung“ und vorschnelle Zuweisungen aufgrund von generalisierten „Risikofaktoren“ zu vermeiden. Selbstverständlich gibt es hellwache Kinder aus hochgradig sozial oder materiell belasteten Familien, Kinder mit „Migrationshintergrund“, die auch die dritte oder vierte Sprache spielend lernen und Kinder aus ressourcenreichen Elternhäusern, die nur schwer in schulisches Lernen hineinflinden oder in ihrer Entwicklung verlangsamt sind. Diese individuellen Besonderheiten werden bei einer primär sozialräumlich angelegten Diagnose zu leicht übersehen.

Außerdem bedeutet der individuelle Blick auf das Kind und seine Lernbedürfnisse nicht nur, Schwächen zu diagnostizieren und zu therapieren, sondern ermöglicht auch, individuelle Stärken wahrzunehmen, erfahrbar zu machen und zu fördern. Ein diagnosegestützter Blick an den bildungsbezogenen Scharnierstellen schützt vor einem stigmatisierenden „Labeling“ besonderer Schülergruppen entlang ihrer Herkunftsmerkmale und erlaubt im Längs- und Querschnitt Rückschlüsse auf die Wirkungen öffentlich finanzierter Fördermaßnahmen. Der schulbezogene Blick auf Anzahl und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem und pädagogischem Förderbedarf schärft innerhalb der Einzelschule den Blick auf die Heterogenität der Schülerschaft und ist wesentliche Voraussetzung für eine transparente Steuerung der kommunal zu verantwortenden Unterstützungsleistungen und Investitionen.

Baustein 5: Schulische Inklusion konkret mit besonderem Blick auf den Sekundarbereich I

Das Gelingen von schulischer Inklusion entscheidet sich in der Sekundarstufe I (5.-10. Schuljahr). In dieser sensiblen Phase entwickeln sich Kinder zu Jugendlichen, die enge Bindung zu den Eltern wird von zunehmend größerer Selbstständigkeit abgelöst und die eigene Individualität im Unterschied zu der anderer Jugendlichen erfahren. Im günstigen Fall wird ein Selbstkonzept ausgeprägt, das zu eigenverantwortlicher, selbstbewusster und gemeinschaftsstärkender gesellschaftlicher Teilhabe befähigt. In dieser Phase können allerdings auch Ausgrenzung, Misserfolg, Minderwertigkeit auf der einen Seite und Dominanz, Erfolg, Überlegenheit auf der anderen Seite erfahren und als persönlichkeitsprägende Haltung in das Erwachsenenleben mitgenommen werden. Hierzu gibt es aus Integrations-/Inklusionsforschung vielfältige und vielschichtige Belege, von denen im öffentlichen Diskurs in der Regel nur die Studien breiter rezipiert werden, die die Seite des Misslin-



gens und der Ausgrenzung thematisieren. Wenn inklusive Bildung in dieser Phase gelingt, sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft geschaffen. (Das Gegenteil gilt allerdings auch).

Durch die Festlegung von Schulen des gemeinsamen Lernens im Grundschulbereich und die „Neu- ausrichtung der Inklusion in den öffentlichen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen“ hat das Land NRW landesweit Vorgaben zur Bündelung der sonderpädagogischen Personalressourcen an festgelegten Standorten gemacht. Im Schuljahr 2019/20 wurden entsprechend dieser Vorgaben in Bielefeld 19 Grundschulen, sieben Realschulen, drei Gesamtschulen, drei Sekundarschulen und die Laborschule des Landes als „Schulen des Gemeinsamen Lernens“ eingerichtet. Mit dieser Be- zeichnung ist die Zuweisung zusätzlicher Lehrerstellen, nach Möglichkeit Sonderpädagogenstellen, verbunden.

Gesamtschulen, Realschulen, Sekundarschulen konkurrieren mehr oder weniger offen um die leis- tungsstarken Schülerinnen und Schüler, die nicht zum Gymnasium gehen, ebenfalls um die sozial starken oder die zumindest sozial unauffälligen Schülerinnen und Schüler, und sind bemüht, durch ihr jeweils besonderes Profil eine Komposition ihrer Schülerschaft herauszubilden, in der sich gut lernen lässt. Wie die Bildungsforschung mehrheitlich bestätigt, sind segregierend wirkende Ange- botsformen in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit nachteiliger gegenüber integrativen Systemen. Um das Bildungssystem in Bielefeld schrittweise inklusiver zu gestalten, ist zunächst die Datenlage, insbesondere im Sekundar-I-Bereich, zu verbessern. Ziel sollte sein, eine möglichst umfassende Datenlage über die Einzelschulen aufzubauen, um diese als Wissensbasis für dezidiert passgenaue standortspezifische Steuerungsimpulse zum Ausgleich ungleicher Bedingungen zwischen den Bil- dungseinrichtungen nutzen zu können.

Baustein 6: Erweiterte Steuerungsformen auf kommunaler Ebene

Der durch die Ratifizierung der UNBRK in Gang gesetzte Prozess erfordert strukturelle Veränderun- gen nicht nur in den Schulen, sondern auch in den zuständigen staatlichen Ebenen und den Äm- tern auf kommunaler Ebene.^{iv} Es geht um eine grundlegende Neuausrichtung von zeitlichen, räum- lichen, personellen und organisatorischen Grundstrukturen der Schule.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Das Angebot der Krankenhausschule, der Einzelunterricht in schweren Lebenskrisen oder auch der Unterricht in Spezialgruppen/Spezialeinrichtungen, z.B. Bei Selbst- und Fremdgefährdung oder bei sehr komplexen behinderungsbedingten Anforderungen, wird weiterhin auch in Bielefeld das allgemeenschulische Angebot sinnvoll ergänzen. In diesem Kontext kann empfohlen werden, die Schülerinnen und Schüler mit sozial-emotionalem Förderbe- darf (die nur eine kleine, gleichwohl aber pädagogisch herausfordernde und öffentlich viel disku- tierte Teilgruppe der in der Regel zusammengefassten LSE-Gruppe darstellen) mit professionellem



Blick auf ihre je individuelle Situation zu betrachten und mit großer Offenheit auf einzelfallbezogene Lösungen zuzugehen. Entscheidend ist, dass anstelle der derzeit praktizierten Parallelführung von gemeinsamem und separiertem Lernen ein Vorrang für das gemeinsame Lernen als gesellschaftliches Ziel für alle Ebenen verbindlich wird und das derzeit geltende Regel-Ausnahme-Verhältnis umgekehrt wird.

Der Qualität der individuellen Förderung kommt bei der Umsetzung dieses Ziels eine Schlüsselrolle zu. Soziale Teilhabe gelingt nur mit guter individueller Förderung. Es wäre fatal – und dieser Eindruck entsteht bei der Parallelführung von Förder- und Inklusionsschulen gelegentlich – wenn Eltern quasi wählen müssten zwischen dem Anspruch auf soziale Teilhabe und guter individueller Förderung, wenn im Schulsystem vor Ort also nicht beide Ziele gleichermaßen umgesetzt werden. Eltern unterscheiden in der Regel nicht zwischen staatlicher und kommunaler Verantwortung. Sie erwarten gesellschaftliche Akzeptanz ihrer Kinder und öffentliche Unterstützung „aus einer Hand“. Die Kommune trägt in erheblichem Umfang zum Gelingen einer qualitätsvollen Inklusion bei.

Die Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung darf nicht von der Finanzkraft einer Kommune abhängen. Finanzierungsfragen müssen zwischen Bund, Ländern und Gemeinden politisch geklärt werden. Die Position des Städtetages ist in diesem Zusammenhang eindeutig. „Die Kommunen werden im Rahmen ihrer Zuständigkeiten die notwendigen Aufgaben und Finanzierungsbeiträge für die Umsetzung der Inklusion leisten. Die Länder sind gehalten, bei der Aufgabenübertragung auf die Kommunen oder bei der Ausweitung von Aufgaben im Zusammenhang mit der Umsetzung der Inklusion die in allen Länderverfassungen verankerten Konnexitätsprinzipien strikt einzuhalten.“ (Hebborn, zit. nach Sasse et al. 2019, S. 73)

Die in Säulen getrennte Leistungsfinanzierung sollte zu integrierten und transparenten Budgets auf der kommunalen Ebene zusammengeführt werden.^v Die Leistungen müssen für Eltern und Schulen kalkulierbar und auf kurzem Wege erreichbar sein. Da die sinnvolle Nutzung von Ressourcen das Vorhandensein pädagogischer Konzepte voraussetzt, sollte die Zuweisung von Ressourcen seitens des Schulamts sowie des Schulträgers mit klaren Erwartungen hinsichtlich der Schulentwicklung verbunden und regelmäßig evaluiert werden.

Baustein 7: Multiprofessionelle Teams – kommunale Qualifizierungsoffensive für unterstützendes Personal

Heute arbeiten Schulsozialarbeiter/innen, Integrations-, Inklusions-, Schulhelfer/innen und sozialpädagogische Fachkräfte selbstverständlich im Unterricht und im Schulalltag mit. Diese Zusammenarbeit bedingt jedoch eine andere Art von Steuerung, wenn nicht gewollt ist, dass sich hieraus eine Verantwortungsdiffusion entwickelt. Wo möglich, sollten neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Schulträger und Schulaufsicht entwickelt werden. Die Steuerung des Schulwesens vor Ort



kann so nachhaltig, z.B. durch gemeinsame Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen dem staatlichen Schulamt, der einzelnen Schule und der Stadt verbessert werden.

Die Organisation des Lehrberufes entlang festgelegter Stundendeputate und die Verlagerung der unterrichtlichen Vor- und Nachbereitung an den häuslichen Arbeitsplatz passt nicht mehr in die Zeit und kollidiert mit den pädagogischen Möglichkeiten und Anforderungen inklusiver Ganztagschulen. Das Nachdenken über veränderte Arbeitszeitmodelle in multiprofessionellen Teams wird dann auf Akzeptanz der Beschäftigten stoßen, wenn qualitätvolle individuelle Arbeitsplätze, nah an den Lernenden, zur Verfügung stehen und die räumlich-technische Ausstattung der Schule so professionell ist, dass bei ganztägiger Anwesenheit keine Arbeit mehr mit nach Hause genommen werden muss.

Eine zentrale Gelingensbedingung für die Entfaltung dieses Potenzials ist die multiperspektivische Kooperation zwischen Lehrkräften und (sozial-)pädagogischen Fachkräften. Obwohl sich beide Professionen im Raum der Schule permanent begegnen, werden sie bisher in getrennten Institutionen ausgebildet und i.d.R. sehr unterschiedlich bezahlt. Die Kooperation von Sozialpädagogik und Schulpädagogik verläuft auch vor diesem Hintergrund in der Praxis nicht ohne Konflikte und vielerorts zurückhaltend, ein gemeinsames Bildungsverständnis ist nach wie vor nicht selbstverständlich. Die Erfahrung belegt: Je besser die Arbeitsbedingungen für das außerunterrichtliche Personal gestaltet sind (Geld, Arbeitszeit, Gruppengrößen), desto besser lassen sich kooperative Strukturen ausbilden und desto weniger Fluktuation entsteht.

Baustein 8: Planungsrahmen für inklusiven Schulbau in Bielefeld

In zahlreichen Städten sind in den vergangenen Jahren Rahmenvorgaben für Schulbau und -ausstattung unter den Bedingungen von Heterogenität, Individualisierung und Barrierefreiheit sowie ganztägiger Bildung und Digitalisierung entstanden. Ziel dieser Prozesse war es, die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schule zu erfassen, einen kommunalen Standard für zukünftiges Lernen zu entwickeln und darauf gestützt die Rang- und Reihenfolge kommunaler Investitionen argumentieren und kommunizieren zu können. Es wird empfohlen, einen solchen Prozess auch in Bielefeld für die Schulen, besonders für die Schulen des gemeinsamen Lernens, zu initiieren. Die konkrete Umsetzung sollte für jede Bildungseinrichtung passgenau unter Beteiligung aller Akteure erfolgen.

Mit den Phase-Null-Prozessen, die in den vergangenen Jahren den großen Schulbauvorhaben vorgeschaltet wurden, ist die Stadt Bielefeld auf dem richtigen Weg, inklusionsbedingte Raumbedarfe in partizipativ angelegten Prozessen von Anfang an mitzuplanen. Für den weiteren Prozess wäre eine systematische Bestandsaufnahme, besonders in den „Schulen des gemeinsamen Lernens“, sinnvoll, um inklusionsunterstützende Investitionsentscheidungen vorbereiten und öffentlich kommunizieren zu können.



Baustein 9: Blick über den Zaun

Der Dialog mit Kommunen, die bereits neue zukunftstaugliche Ideen umgesetzt haben, ist in mehrfacher Hinsicht empfehlenswert: Alte Vorstellungen werden gelockert, der Horizont erweitert. Ideen und Anregungen aus einem realen anderen Alltag haben mehr Überzeugungskraft als jede Theorie. Wer zu anderen Kommunen reist und gemeinsam nach eigenen weiterführenden Lösungen sucht, schafft eine wertvolle Grundlage für einen konstruktiven Prozess. Deshalb ist es wichtig, diesen Schritt besonders gut zu planen und möglichst alle Beteiligten, die für Umsetzungsstrategien benötigt werden, direkt mit ins Boot zu holen.

Die Konfrontation mit einem konkreten Beispiel erzielt keineswegs automatisch die gewünschte Wirkung. Unreflektiert können die Reaktionen durchaus unangemessen ausfallen: von unkritischer Begeisterung bis zu vorschneller Abwehr, von Unverständnis bis zu vorurteilsbesetztem Nicht-Wissen-Wollen. Solche „Sehstörungen“ sind Innovationsblockaden, die bei jedem Versuch auftreten, die überkommenen Bilder durch konkrete Anschauung von Alternativen zu irritieren. Will man den Besuch konstruktiv nutzen, muss es gelingen, diese „Sehstörungen“ in produktive Fragen umzuwandeln.^{vi} Diese erleichtern es, die Schnittstellen zwischen den Akteurs-Konstellationen der besuchten Kommune zu erfassen und Chancen und Risiken der Übertragung auf die eigenen Planungen zu diskutieren.^{vii}

Baustein 10: Kommunale Förderzentren als „Drehscheibe“ und Unterstützungsagentur für inklusive Bildungsentwicklung

Inklusive Bildungseinrichtungen benötigen vielfältige Beratung und Begleitung, gerade auch für die Gestaltung von Übergängen zwischen den Stufen des Bildungssystems, die für alle Kinder und Jugendlichen gesichert sein müssen. Diese Beratung und Begleitung für alle Bildungseinrichtungen entlang der gesamten Bildungskette sollte durch kommunale/regionale multiprofessionelle Förderzentren mit beratender und unterstützender Funktion geleistet werden. Förderzentren, die eine starke Vernetzungsfunktion haben, können Medien und Materialien auf der Grundlage der geltenden Lehr- und Bildungspläne gebündelt vorhalten und zu einer „Drehscheibe“ zur Weiterentwicklung fachlicher Kompetenzen ausgebaut werden.^{viii}

Das System der Förderschulen sollte also schrittweise zu einem System von Förderzentren entwickelt werden, beginnend mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung, gefolgt von anderen Förderschwerpunkten. Die entstehenden Förderzentren können die Funktionen der spezifischen Beratung, Medienpflege, Fortbildung und Kommunikation in bestimmten Förderbereichen übernehmen, die allen Schulen und auch den Kindern und ihren Familien unmittelbar zugutekommen und eine wohnortnahe inklusive Beschulung unterstützen. Ausge-



staltung und Entwicklung sollten dabei von demografischen und regionalen Gegebenheiten abhängig sein. In der Umsetzung ist eine enge Zusammenarbeit mit der schulinternen Beratung notwendig. Ergänzend sollten außerschulische, multiprofessionell besetzte regionale Beratungs- und Unterstützungszentren unter Einbeziehung der Schulpsychologie eingerichtet werden, die die inklusive Schulentwicklung unterstützen, unabhängige Diagnostik und inklusive Hilfeplanung ermöglichen, für Eltern und Kinder niedrigschwellig zugänglich sind und mit Jugend- und Sozialhilfe verbindlich kooperieren.^{ix}

Dr. Karl-Heinz Imhäuser ist Vorstand der Carl Richard Montag Förderstiftung und der Denkwerkstatt der Montag Stiftungen in Bonn. Die Montag Stiftungen arbeiten seit vielen Jahren in den Themenfeldern Kommunale und schulische Inklusion sowie weiteren Themen rund um aktuelle Herausforderungen in Bildung und Schulbau, gemeinwohlorientierter Stadtteilentwicklung und partizipativer Kunst. Dr. Karl-Heinz Imhäuser ist Mitglied des Expertenkreises „Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. Bonn, Kuratoriumsmitglied der IBA Heidelberg sowie Mit-Autor und Herausgeber zahlreicher Stiftungsveröffentlichungen im Bereich Schulbau und Inklusion.

Helga Boldt war von 2009 bis zum Eintritt in den Ruhestand 2018 Gründungsschulleiterin der Neuen Schule Wolfsburg. Sie ist beratend für die Robert Bosch Stiftung und die Deutsche Schulakademie tätig und gehört seit vielen Jahren zur Jury des Deutschen Schulpreises. Vor ihrer Tätigkeit in Wolfsburg arbeitete Helga Boldt zwei Jahrzehnte als Gesamtschullehrerin in Bielefeld und übernahm anschließend für acht Jahre die Leitung des Dezernats für Schule, Kultur und Sport der Stadt Münster. Von 2003 bis 2007 war sie Mitglied der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestages. Mit den Montag Stiftungen verbindet sie eine langjährige Zusammenarbeit im Bereich Inklusion und Pädagogische Architektur.

ⁱ Empfehlungen Programm zur Förderung der inklusiven Bildung, Deutsche UNESCO-Kommission 2019. <https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-07/DUK-Empfehlung%20inklusive%20Bildung.pdf>

ⁱⁱ Empfehlungen Inklusives Bildungssystem. Zusammenführung von Förderschulen und allgemeinen Schulen, Deutsche UNESCO-Kommission 2018. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-10/18_10_24_ExIB_EmpfehlungenInklusivesSchulsystemFINALWeb.pdf

ⁱⁱⁱ Ebd.

^{iv} Vgl. Sasse, Ada/Kracke, Bärbel/Czempiel, Stefanie/Sommer, Sabine (Hg.): Schulische Inklusion in der Kommune. 2019, Netzwerke im Bildungsbereich, Band 10, S. 10f.

^v Empfehlungen Programm zur Förderung der inklusiven Bildung, Deutsche UNESCO-Kommission 2019.

^{vi} Vgl. hierzu ausführlich: Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse, Projekte. Herausgegeben von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Berlin 2017.

^{vii} Siehe hierzu „OGS on Tour“: <https://www.montag-stiftungen.de/handlungsfelder/inklusive-ganztagegige-bildung/ogs-on-tour> im Rahmen der Qualitätsoffensive Ganztage mit Bezug zu Baustein 7.

^{viii} Empfehlungen Programm zur Förderung der inklusiven Bildung, Deutsche UNESCO-Kommission 2019.

^{ix} Empfehlungen Inklusives Bildungssystem. Zusammenführung von Förderschulen und allgemeinen Schulen, Deutsche UNESCO-Kommission 2018.