

ZEIT FÜR KINDER

INKLUSION BRAUCHT ZEIT



ZEIT FÜR KINDER

INKLUSION BRAUCHT ZEIT

Von der Herausforderung der Inklusion
Ermutigung, Denkanstöße und Forderungen
aus der Praxis

»Zeit für Kinder« - ein Buch mit diesem Titel gibt es schon : 1978 schrieb Ekkehard von Braunmühl ein Buch gegen Kinderfeindlichkeit und für Kinderfreundlichkeit und Kinderschutz, es ging um die Achtung kindlicher Selbständigkeit und die Kritik fragwürdiger pädagogischer Praktiken, Stichwort »Antipädagogik«. (Fischer Taschenbuch Verlag , Frankfurt 1978)

Auch in dem vorliegenden Buch geht es um Rechte der Kinder, um ihren Schutz vor Aussonderung und dem Verkümmern ihrer Fähigkeiten, heute unter dem Stichwort der Inklusion. Bewusst widmet sich dieses Buch den Kindern mit Behinderungen, obwohl die umfassende Bedeutung von Inklusion den Autorinnen und Autoren bewusst ist - dieser Aspekt der Inklusion braucht aktuelle Ermutigung. »Zeit für Kinder« heißt heute, sich Zeit nehmen für die individuelle Wahrnehmung und Förderung der Stärken auch dieser Kinder statt ihrer Aussortierung nach Leistungsnormen. Die Beiträge des 1. Kapitels zeigen, wie Kinder sich entwickeln und erstaunliche Leistungen bringen können.

Im zweiten Kapitel geht es um die Lehrerinnen und Lehrer, für die gemeinsamer Unterricht Neuland ist, die sich selbst entwickeln müssen – und das auch können, wie die Beispiele zeigen. Auch sie brauchen Zeit für sich, für Teamarbeit und Fortbildungen, für die Entwicklung guter Konzepte. Ein besonders brisantes Thema ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften der Förderschule und Lehrkräften der allgemeinen Schule. Wo liegen die Probleme? Wie kann der Übergang, wie kann die Zusammenarbeit in der Praxis gelingen?

Die Institution Schule in Deutschland ist traditionell auf Aussortierung angelegt - die Entwicklung zu einer inklusiven Institution ist ein großer Schritt. Gesamtschulen mit ihrer Aufgabe, eine Schule für alle Kinder zu sein, haben ihn vor 30 Jahren als erste getan, inzwischen gehen ihn immer mehr.

Gesamtschulen erweitern ihre Heterogenität, aber auch sie müssen dazu lernen. Wie dies geschehen kann, zeigen im dritten Kapitel zwei Beispiele für Schulentwicklung aus unterschiedlichen Jahrzehnten. Wie verändert sich die Schule durch multiprofessionelle Teams? Welche Rolle spielt die Schulleitung bei der Entwicklung zur inklusiven Schule? Wie kann das Kollegium die besten Konzepte für die eigene Schule selbst herausfinden und wie kann Fortbildung unterstützen?

Inklusion ist ein systemischer Widerspruch in einem gegliederten auslesenden Schulsystem. Wie kann man aktuell damit umgehen – danach fragt das vierte Kapitel. Deutschland hat die UN-Konvention unterschrieben. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Lehrerbildung, für die Aufnahmepraxis aller Schulen, für die Verteilung der Ressourcen. Aber auch die schulbegleitenden Institutionen in Kommunen, Regierungsbezirk und Land müssen sich weiterentwickeln, müssen den neuen Bedürfnissen angepasst werden.

Dieses Buch ist keine theoretische Abhandlung oder eine umfassende Zusammenstellung von Forderungen. Die Autorinnen und Autoren dieses Buches kommen aus der Praxis, haben inklusive Schulen aufgebaut oder gemeinsames Lernen eingeführt. Ergänzend kommentiert Brigitte Schumann, ausgewiesene Expertin für Inklusion, als Wissenschaftlerin und Journalistin die Kapitel durch Hinweise auf empirische Untersuchungen und die gesellschaftspolitischen Probleme im Umgang mit der Behindertenrechtskonvention.

Die in den Beispielen dieses Buches gefundenen Ansätze, Wege und Lösungen für eine inklusive Schule gehen über die Gruppe der Kinder mit Behinderungen hinaus. Sie können auch Hilfen geben und Mut machen für neue Herausforderungen, z. B. für gemeinsames Lernen für und mit Flüchtlingskindern.

Impressum

Michael Fink, Anne Ratzki, Klaus Stephan, Ingrid Wenzler (Herausgeber)

Zeit für Kinder - Inklusion braucht Zeit

Copyright 2016 by Gesamtschulstiftung c/o [http. www.gesamtschulstiftung.de](http://www.gesamtschulstiftung.de)

Karikaturen: Roland Bühs, Bremen
Fotos: privat und Fotostudio HaWart, Duisburg
Layout: Thomas Sommerkamp, Kürten
Druck: Friedmann, Riederich

Auflage: 500
Preis: 7 Euro

Inhalt

| | | |
|-------------------|---|----|
| | Kinder entwickeln sich | |
| Anne Ratzki | Die Geschichte von Sami | 9 |
| Klaus Stephan | Von der ›Zumutung‹ der Inklusion: Unser Weg mit Michael | 11 |
| Büsra Gül | Unser Sporttag | 13 |
| Anne Ratzki | Individuelle Förderung - was ist das eigentlich? | 14 |
| Heinz Lehnbruck | Su sinnse all he hin jekumme | 16 |
| Brigitte Schumann | Empirische Untersuchungen über die Effekte der Förderschule und des Gemeinsamen Lernens | 17 |
| | Lehrkräfte entwickeln sich | |
| Ingrid Wenzler | Interview mit einem Klassenleitungsteam | 21 |
| Michael Fink | Inklusion braucht Zeit für Entwicklung. | 25 |
| Klaus Stephan | Förderschullehrkräfte in der allgemeinen Schule | 28 |
| Michael Fink | Förderschullehrkräfte: Wie kann der Übergang ins gemeinsame Lernen gelingen? | 30 |
| Brigitte Schumann | Lehrerinnen und Lehrer entwickeln sich | 31 |
| | Schulen als Systeme entwickeln sich | |
| Walter Kröner | Praxisbeispiel einer inklusiven Schulentwicklung 1 | 33 |
| Christoph Meysel | Praxisbeispiel einer inklusiven Schulentwicklung 2 | 37 |
| Anne Ratzki | Multiprofessionelle Teamarbeit als Ressource | 42 |
| Klaus Stephan | Rolle der Schulleitung bei der Inklusion | 46 |
| Eckhardt Buresch/ | | |
| Andreas Gehrmann | Inklusion entwickelt sich von unten | 49 |
| Michael Fink | Index für Inklusion | 56 |
| | Politische Forderungen entwickeln sich | |
| Anne Ratzki | Vom Integrationsversuch der 80-er Jahre zur Inklusion heute | 59 |
| Ingrid Wenzler | Inklusion muss Aufgabe aller Schulen sein! | 61 |
| Michael Fink/ | | |
| Ingrid Wenzler | Sozialindex einführen | 62 |
| Klaus Stephan | Anstöße zu einer Neuorganisation der ›schulbegleitenden‹ Strukturen | 63 |
| Brigitte Schumann | Inklusion braucht: Eine Schule für alle | 65 |
| | Anhang | |
| | Die Gesamtschulstiftung stellt sich vor | 69 |
| | Liste der Autorinnen und Autoren | 70 |

Kinder entwickeln sich



Er hat im Museum von der Inklusion gehört und ist mir gefolgt.
Darf er bleiben?

Integrationstag an der Gesamtschule Köln-Holweide. Ca. 30 Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen informieren sich über Inklusion und hospitieren in Klassen, in denen Kinder mit und ohne Behinderung miteinander lernen. Ich besuche eine Englischstunde im 7. Jahrgang. Die Schülerinnen und Schüler sitzen in Tischgruppen, die in allen Fächern zusammenbleiben. In jeder Tischgruppe lernt ein Kind mit besonderem Förderbedarf. In dieser Klasse sind es zwei Kindern mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung, je eines mit den Förderschwerpunkten Lernen und Hören, ein Asperger Autist und Sami, schwer mehrfach behindert. Heute sind englische Sketche angesagt, gruppenübergreifend konnten sich die Schüler und Schülerinnen für einen Sketch entscheiden. Auch Sami ist dabei, spielt seine Rolle mit Begeisterung: Als Besitzer einer Wurfhütte stellt er Blechdosen auf, gibt Bälle aus und sagt zu den Kunden: »I get fifty cent« - »Thank you«.

Wechsel von der Grundschule zur Gesamtschule

Als Sami vor drei Jahren von der Grundschule in die fünfte Klasse wechselte, konnte er weder lesen noch schreiben, erzählt Sonderschullehrer Uli Neubert. Im großen Gebäude der Gesamtschule konnte er sich nicht allein orientieren, war nur mit Schulbegleiter im Gebäude unterwegs. Sami ist schwer mehrfach behindert, es liegt eine geistige Behinderung vor, eine Körperbehinderung - er kann nur mühsam hinkend gehen - und eine Sprachbehinderung. Er hat einen Schulbegleiter, der ihn in enger Absprache mit dem Sonderschullehrer fördert. Gelegentlich nimmt der Schulbegleiter an Teamsitzungen teil und ist in den Kommunikationsprozess eingebunden, z. B. in Teamgesprächen in den Pausen.

Sami kam mit 700 Gramm zur Welt, ein Frühchen, hatte kaum eine Überlebenschance. Die Mutter hat wie eine Löwin um das Kind gekämpft und ihn sehr gefördert. Die Familie gehört zur türkischen Mittelschicht, sie hat ein

Speditionsunternehmen. An die Förderung in der Gesamtschule haben sie große Erwartungen.

Nach drei Schuljahren an der Gesamtschule

Uli Neubert schildert Samis Situation heute, nach drei Jahren: Heute geht er alleine essen und kann sich gut orientieren. Er hat motopädische Förderung erhalten und ist inzwischen ein mutiger Kletterer in der Kletterhalle und auf Klassenfahrt - unter großem Beifall der Klasse ist er ganz bis oben geklettert. An der zweiten Klassenfahrt hat er vollständig teilgenommen, hat dort auch übernachtet, mit seinem Integrationsbegleiter, hat durchgehalten, während bei der ersten Klassenfahrt im 5. Jahrgang ihn die Mutter jeden Abend abgeholt hat. Er hat auch Lesen und Schreiben gelernt, mit Einschränkungen. Er schreibt kleine Texte, aber es fällt ihm schwer zu verstehen, was er geschrieben hat. Deutschstunden laufen für ihn in einer Dreiteilung ab, die durch Bewegungsübungen unterbrochen wird: 20 Minuten Lesen, dann Schreiben, dann darf er 20 Minuten am Computer arbeiten.

Sami lernt auch Englisch, mit Signalwörtern. Er kann z.B. Farben und Früchte benennen. Im Projekt für das Schulfest hat die Klasse ein englisches Magazin gestaltet. Dafür hat er recherchiert und dann ein Bild My Favourite Truck und The Truck of my Mum in der Zeitung veröffentlicht. Er präsentiert gerne, hat das auch am Integrationstag in der Englischstunde gezeigt.

Lernen in der Pubertät

Sozial ist er gut in die Klasse integriert. Er war von Anfang an beliebt, weil er ein nettes Wesen hat. Gerade die Mädchen haben sich um ihn gekümmert, ihn bemuttert. Und daraus ist jetzt ein Problem entstanden. Jetzt, in der Pubertät, nimmt er die Mädchen auch als sexuelle Wesen wahr, und die Mädchen fühlten sich belästigt. Wie könnte der freundschaftliche Kontakt zu den Mädchen erhalten bleiben? Um die Kontakte in „gesellschaftlich akzeptierte“ Formen

zu lenken, hat der Sonderschullehrer mit ihm eine Art ›Flirtansprache‹ geübt: Er kann einem Mädchen sagen: »Ich mag dich, ich finde dich nett« und sie dann fragen, ob er sie umarmen darf. Die Mädchen wissen Bescheid und können positiv oder negativ darauf reagieren. Wenn man dann Sami selbst kennenlernt, sieht man sich einem selbstbewussten kleinen Kerl gegenüber, der mit Mühe geht und mit Mühe spricht, und der Probleme hat sich zu erinnern. Er kann aber darüber sprechen, was er am Tag selbst gemacht hat und was er gerne macht: z. B. am Computer mit Trucks fahren. Wenn er zustimmt, sagt er entschieden »jupp«. Als Uli Neubert erzählt, wie sie das mit den Mädchen geregelt haben, wird er ein bisschen rot. Bald wird er im Printteam, der selbstverwalteten Druckerei mit Schülern, mitarbeiten und freut sich darauf.



Was hat Sami besonders gefördert?

Es fällt auf, dass Sami besonders in zwei Bereichen gefördert wurde: Zum einen fachlich, Fortschritte gab es u.a. beim Lesen und Schreiben, in Mathematik, in Englisch. Dann in der Persönlichkeitsentwicklung und der sozialen Entwicklung: Er kann sich orientieren, er traut sich was zu, er ist selbständiger geworden. Ein großer Vorteil liegt darin, dass der therapeutische Bereich in der Schule ist. Sami bekommt Motopädie. Im sozialen Bereich lernt er auch mit Mädchen adäquat umzugehen.

Was hat die Fortschritte bewirkt?

Uli Neubert nennt es ›Das Prinzip Holweide‹. Die Ressourcen werden in den Klassen gebündelt. Es gibt konstante personelle Ansprechpartner. Es gibt das Team ›Wir nutzen Ressourcen‹. Wir haben viele Praktikanten, auch aus dem neuen Praxissemester, und einen Referendar. Zum Teil sind wir mit drei oder vier Erwachsenen in der Klasse. Es ist wichtig, Ressourcen kreativ heranzuziehen. Je mehr Erwachsene in den Lernprozess der Kinder eingebunden sind, desto besser. Allein vor der Klasse, das ist schwierig.“

Uli Neubert unterrichtet Arbeitslehre alleine, traut sich das zu, damit Ressourcen für andere Fächer verfügbar sind. Schüler arbeiten am Produkt, sie sind kreativ tätig, da kann er auch eine große Gruppe alleine leiten. Das hat er gelernt, als er von der Förderschule in die Inklusion wechselte: Weniger lehrerzentriert unterrichten, den Lernprozess mehr den Gruppen und Kindern überlassen. In der Förderschule für soziale und emotionale Entwicklung war er, der Lehrer, der ›Normalfall‹. Ohne ihn war die Klasse nicht arbeitsfähig. Hier in der inklusiven Schule, sagt er, sind die Kinder der Normalfall.

* Name geändert

Als Abteilungsleiter für die Jahrgangsstufen 5 bis 7 erhielt ich vor zwölf Jahren den Anruf einer Kollegin von der Grundschule: »Können Sie einen Jungen mit Autismus-Spektrum aufnehmen? Er hat eine Realschul-Empfehlung, findet aber keine Schule, die ihn aufnehmen will. Die Eltern sind schon sehr verzweifelt. Ich weiß, ich mute Ihnen da etwas zu.«

Der letzte Halbsatz beschäftigte mich. Ich merkte schnell, dass hier Mut gefragt war, denn zunächst begegnete ich Befürchtungen. Mein damaliger Schulleiter hatte Sorge, wenn wir einen Präzedenzfall schaffen würden, wäre unsere Schule schnell die Schule für alle Kinder mit Handycaps. Die Kollegin, die ich als Klassenlehrerin vorgesehen hatte, war sich nicht sicher, ob sie den Herausforderungen gewachsen wäre, es sei einfach komplett neu für sie. Wir besuchten den Jungen in der Grundschule. Ich habe noch deutlich sein breites Lachen vor Augen, als er uns vorgestellt wurde. Damit hatte er schon bei mir gewonnen. Im Unterrichtsgeschehen erfuhren wir so einiges: Dass Michael z.B. klare und direkte Ansprache bräuchte. Dass er einen Integrationshelfer habe, der aber heute fehle. Dass er Koordinationsprobleme habe und deshalb nicht am Sportunterricht teilnehme. Und dass er für die Kolleginnen der Grundschule auch ein Rätsel sei, denn er habe in einem IQ-Test gerade einmal 80 Punkte erreicht (an der Grenze zur Lernbehinderung), brächte aber durchaus Leistungen, die eine Empfehlung zur Realschule rechtfertigten.

Am Ende des Besuchs fragte Michael wieder mit diesem Lachen: »Komm ich jetzt auf eure Schule?« und wir luden ihn mit seinen Eltern zu uns ein. Meine Kollegin war sehr berührt, nach der Unterrichtsmitschau aber auch beruhigt, was die Beschulbarkeit des Kindes in der Regelklasse anging.

Ein Asperger-Autist an einer großen Gesamtschule?

Die Eltern zeigten sich sehr skeptisch und unsicher. Die Grundschule sei ja immer klein und überschaubar gewesen, nun aber ein großes System.... dazu noch an einer Gesamtschule, wo die Schülerschaft auch nicht immer unproblematisch sei.

Auch die Eltern brauchten Zuspruch, ihr ›Sorgenkind‹ unserer Schule zuzumuten. Gut, dass wir die Unterstützung der Sonderpädagogin hatten. Im Klassenteam entwickelten wir gemeinsam Verabredungen, die - wie wir sehr schnell merkten - der ganzen Klasse gut taten.

Ohne dass der Begriff damals schon besondere Bedeutung hatte, betrieben wir ›Classroom-Management‹: Klare und direkte Ansprachen, Einführung von Klassenritualen oder Patenschaften. Klar erlebten wir auch einige Überraschungen.

Im Geschichtsunterricht wollte Michael die Zeitleiste nicht ins Heft übernehmen. Dieses habe ja schließlich Linien, und Zahlen gehörten in Rechenkästchen! Solche Erlebnisse brachten uns ins Grübeln, wie oft wir doch in unseren Anforderungen Kinder möglicherweise durch mangelnde Erklärungen oder mangelnde eigene Klarheit überfordern. Wir entwickelten uns: Michael und die Schule.

Wir hatten auch beschlossen, den Schulwechsel in mancher Hinsicht als Neuanfang zu nehmen. Michael nahm grundsätzlich an jedem Unterricht teil, auch am Sportunterricht. Er ging ganz normal in die Pause. Sein Integrationshelfer zog sich mehr in den Hintergrund zurück. Michael war ja jetzt bei den ›Großen‹.

Interessanterweise wurde er von der Klasse sehr schnell eingebunden und in seiner Besonderheit akzeptiert. Wir mussten allerdings bei Elternabenden manche Anfrage von Eltern, denen ein Autist in der Klasse nicht ganz ge-

heuer war, beantworten. Ähnlich wie anfangs bei uns, lagen bei den Eltern kaum Kenntnisse über Asperger-Autismus vor, nur sehr diffuse und von Angst geprägte Vorstellungen. Diese legten sich aber durch Kontakte bei Klassenveranstaltungen.

Ein kritischer Punkt war die Frage des öffentlichen Umgangs mit Michaels Handicap. Die Eltern hatten Sorge vor Stigmatisierung, wir hielten Offenheit von Anfang an für eine Gelingensbedingung der Inklusion. Nach mehreren Gesprächen zeigten sich die Eltern einverstanden. Im Nachhinein betrachtet ging es auch hier wieder um Mut, nämlich die Realität zu akzeptieren und damit positiv umzugehen. Die Öffnung hat Klarheit geschaffen und ermöglichte ungezwungene Kommunikation.

Die Sonderpädagogin »schulte« die Klasse im Umgang mit Michael. Dieser wurde auch von den Mitschülerinnen und Mitschülern nie gehänselt, sie konnten seine andere Art des sozialen Umgangs einschätzen und so akzeptieren. Ich erinnere mich gut an eine Situation in der Klasse, als ein trauriges Ereignis zur Sprache kam. Michael konnte die Situation überhaupt nicht »fühlen« und brach in Gelächter aus. Dank der Transparenz und des Wissens der Kinder um das Wesen des Autismus kam es hier nicht zur Eskalation.

Eine ganz normale Schullaufbahn

Michael hatte eine ganz normale Schullaufbahn. Tatsächlich entsprachen seine Leistungen einer Realschullaufbahn. Schwierig war damals noch, einen Praktikumsplatz für ihn zu finden. Mittlerweile gibt es ja gerade im IT-Bereich Firmen, die hier Arbeitsplätze anbie-

ten. Damals halfen die Eltern. Gegen Ende der Klasse 9 zeigte sich, dass Michael die Oberstufe erreichen könnte. Das führte zu Diskussionen in der Schule. Sein IQ-Test wurde hervorgeholt, die Frage, was denn in der Oberstufe noch an Nachteilsausgleichen möglich sei, viele Kolleginnen und Kollegen trauten ihm den Weg nicht zu. Es gab damals auch noch keine besondere Zentrale Abschlussprüfung zum Ende der Klasse 10 für die Jugendlichen mit Asperger-Autismus. Michael zeigte sich davon unbeeindruckt. Er schaffte die Qualifikation für die Oberstufe, er schaffte schließlich auch das Abitur. Das konnte auch seine deutlich später einsetzende Pubertät nicht verhindern. Für uns auch ein neues Lernfeld. Wie in vielen anderen Fällen haben wir auch hier versucht, wie bei allen anderen Schülern zu reagieren: Gespräche, Ermahnungen und klare Verabredungen führten auch hier zum Ziel.

Am Ende waren wir alle Gewinner. Michael hatte ein ihm nie zuvor zugetrautes Ziel erreicht. Die Klasse und die Jahrgangsstufe hatten soziale Kompetenzen erworben, die in der Schule zu spüren waren. Wir Lehrerinnen und Lehrer haben viel dazugelernt, was allen Schülern und Schülerinnen zu Gute kommt. Die Eltern waren glücklich über die gelungene Schulzeit.

Zwei Dinge sind uns durch Michael eindrücklich vor Augen geführt worden: Die Entwicklung von Kindern findet in Sprüngen statt (Tests beschreiben nur den Zustand eines Kindes an einem bestimmten Zeitpunkt) und Inklusion gelingt nur dann, wenn alle Beteiligten Mut zeigen.

Die größten Hindernisse für die Inklusion liegen in unseren Köpfen. Nur gelebte Praxis kann diese überwinden.

Im Rahmen der Oberhausener Aktionstage zum Thema Inklusion »Schon viel erreicht, noch viel mehr vor« veranstalteten die beiden integrativen Lerngruppen der Gesamtschule Osterfeld, die Klasse 6g und die Klasse 5h, ein »Handicap-Sportfest«.

Büsra Gül, eine Schülerin der Klasse 6g, schrieb ihren Text im Rahmen der Unterrichtseinheit »Berichte schreiben«. Interessant an dem Bericht von Büsra erscheint, dass das Zusammenspiel mit einer anderen Klasse in den Fokus gerückt wird. Die Beteiligung der »Förderkinder« aus beiden Klassen dagegen ist ganz selbstverständlich, sie werden gar nicht eigens erwähnt.

Büsras Bericht

Am Montag, den 5.5.2014 gingen wir, die Klasse 6g, mit der Klasse 5 auf den Sportplatz an der Wittekindstraße. Wir wurden in gemischte Gruppen eingeteilt, also vier von unserer Klasse und drei Kinder der 5h bildeten ein Team. Zur Erwärmung liefen wir zuerst drei Runden um das ganze Feld. Nach der Aufwärmung gingen wir in die Gruppen und fing an zu spielen, wir bekamen eine Liste, auf der alle Stationen standen.



Folgendes erwartete uns: Wir bekamen einen Plastik-Löffel, auf dem ein Tischtennisball lag, mit dem wir einen Slalomlauf machten. Dann kam die Weitwurfstation. Hier durften wir entscheiden, in welches Feld wir werfen wollten. Das leichteste war ganz vorne, das mittlere in der Mitte und das schwerste ganz hinten. Nach der Weitwurfstation kam der Weitsprung, dort durften wir auch entscheiden, in welches Feld wir springen wollten, Feld 1, 2 oder 3. Viele haben das Feld 2 gewählt, ein Teammit-

glied die 1 und drei haben die 3 geschafft! :-). Die nächste Staffel war die Biathlonstaffel, wir rannten auf Zeit um ein begrenztes Feld und sollten dann mit einem Tennisball entweder vom Tor die Latte oder den Pfosten treffen. Die Kinder, die das nicht geschafft haben, mussten noch eine Strafrunde rennen. Abschließend gab es die Siegerehrung. Wir haben gelernt, dass man auch mit Kindern, die man nicht kennt, super im Team zusammenarbeiten kann. Wir würden uns sehr freuen, wenn wir noch mal einen Sporttag machen würden.

Anne Ratzki Individuelle Förderung - was ist das eigentlich?

Individuelle Förderung steht inzwischen als Aufgabe der Lehrkräfte, der Schulen in vielen Schulgesetzen und Erlassen. In NRW haben Schülerinnen und Schüler sogar „ein Recht auf individuelle Förderung“. Schulen erhalten „Gütesiegel Individuelle Förderung“ als Auszeichnung der NRW-Landesregierung. Doch was ist das eigentlich, „individuelle Förderung“? Nach der Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO - SI) in NRW handelt es sich um Fachförderung und geschieht durch „innere oder äußere Differenzierung“ (§3 Abs.4). Das ist die amtliche Definition.

Wie aber sieht die subjektive Einschätzung aus? Wann fühlt sich ein Schüler, eine Schülerin „individuell“, „persönlich“ gefördert?

Eine Zeitreise in die eigene Schulzeit

Um dies herauszufinden, hat das Landesinstitut für Lehrerfortbildung in Rheinland Pfalz eine Übung entwickelt, die ich immer wieder in Fortbildungen und Seminaren an der Universität verwendet habe. Es handelt sich um eine Art Zeitreise in die eigene Schulzeit. „Schließen Sie die Augen. Erinnern Sie sich an Ihre Schulzeit, in der Grundschule, in der weiterführenden Schule, in der Oberstufe. Denken Sie an eine Situation, in der Sie sich persönlich gefördert gefühlt haben. Überlegen Sie, mit welchem Begriff Sie diese Situation beschreiben können. Bitte notieren Sie diesen Begriff auf einem Kärtchen.“

Die Kärtchen wurden dann an einer Pinnwand gesammelt. „Nachfrage“ stand dann da, „Als Person akzeptiert“, „Freundlichkeit“, „Guter Rat“, „Unterstützung im Sport“ usw. Auf Nachfrage kamen kleine Geschichten: Eine Teilnehmerin hatte erlebt, dass ihre Lehrerin sich nach ihrem persönlichen Befinden erkundigte, weil sie beobachtet hatte, dass sie stiller war als sonst. Ein Student berichtete, dass ein Lehrer seine besonderen Fähigkeiten im Sport erkannt hatte und ihm einen Weg zeigte, wie er damit weiterkommen konnte. Eine Teilnehmerin erzählte von ihrer Deutschlehrerin, die sie darauf aufmerksam machte, dass sie sich für ein Stipendium bewerben konnte und ihr dazu gute Ratschläge gab. Viele Geschichten ähnelten sich: Lehrkräfte hatten Schülerinnen und Schüler als Individuen, als Menschen wahr-

genommen und angesprochen, außerhalb von Unterricht und Bewertung. Nur selten ging es um Fachförderung, noch seltener um das Aufholen von Defiziten. Es waren hauptsächlich positive Beziehungssituationen, an die sich Erwachsene als Situationen persönlicher Förderung erinnerten.

Diese Zeitreise brachte aber auch eine erschreckende Erkenntnis ans Licht: Ein Drittel bis zur Hälfte der ehemaligen Schülerinnen und Schüler konnte sich an keine einzige Situation erinnern, in der sie sich persönlich gefördert gefühlt hatten. Sie berichteten von einer Schulzeit, in der es nur um Fächer und Noten ging, wo der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin nie vom Lehrer als Individuum positiv wahrgenommen wurde. Dieses Ergebnis war unabhängig vom Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, mit zwei Ausnahmen: Ein Extrem erlebte ich in einem Seminar mit Schulleiterinnen, Schulleitern und Schulaufsichtspersonen: von 27 Teilnehmern konnte sich nur ein einziger an eine Situation der persönlichen Förderung erinnern. Das andere Extrem war ein Seminar für sächsische Moderatorinnen und Moderatoren, die alle noch zu DDR-Zeiten zur Schule gegangen waren: Alle berichteten positiv von Situationen der persönlichen Förderung in ihrer Schulzeit.

Diese Befunde führten oft zu intensiver Diskussion und zu einem Aha-Erlebnis: Wie wenig brauchte es eigentlich, um Schüler persönlich zu fördern, um ihnen den Eindruck zu vermitteln, hier ist jemand, der sich um dich kümmerst, um dich als Person? Eine andere Haltung, Aufmerksamkeit, Zuwendung, etwas Zeit...

Zeit für Kinder, darüber müssen wir nachdenken. Zeit, in der wir mit ihnen ins Gespräch kommen, ihre Unsicherheit, ihre Sorgen, ihren Stolz auf Erreichte, ihre Wünsche wahrnehmen und mit ihnen darüber sprechen. Eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen. Die subjektive Dimension der individuellen Förderung muss die fachliche ergänzen. Im späteren Leben ist es diese subjektive Dimension in ihrer Schulzeit, an die sich Erwachsene positiv erinnern. Tatsächlich ist es diese Haltung, die auch für den Erfolg inklusiven Arbeitens entscheidend sein dürfte.

Die amtliche Version von individueller Förderung Schulvorschriften NRW: Individuelle Förderung APO S I, §3, Abs.4

Jede Schülerin, jeder Schüler hat ein Recht auf individuelle Förderung, die auf die Herstellung der gleichberechtigten Teilhabe am Leben in der Gesellschaft unabhängig von Geschlecht, kultureller und sozialer Herkunft oder Behinderung hinwirkt. Hierfür erarbeitet jede Schule ein schulisches Förderkonzept, das im Rahmen der Bestimmungen für den Unterricht in den Schulformen Maßnahmen der inneren Differenzierung und Maßnahmen der äußeren Differenzierung umfasst.

Hierdurch sollen alle Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden....



»Diese Klasse wird sehr streng inklusiv geführt.
Wir haben zum Beispiel Preise für den schlauesten und
für den dümmsten Schüler in der Gruppe.«

Heinz Lehbruck Su sinnse all he hin jekumme

Die Gesamtschule Köln-Holweide fördert seit 1980 besonders Kinder mit Migrationshintergrund, seit 1986 nimmt sie Kinder mit Behinderungen auf. Heinz Lehbruck, Lehrer der Schule, hat zum 40jährigen Jubiläum einen Song der Bläck Fööss über die Zuwanderungsgeschichte Kölns umgedichtet zu einer Hymne auf die Vielfalt der Kinder in der Schule.

Dat Lea kütt us Dellbrück,
aus Buchheim kütt dä Klaus.
Us Müllem kütt dat Fatma,
dä Dirk aus Höhenhaus.
Met KVB un Taxi
met Rollbrett und met Rad
so jonn se jede Morje
durch et Schulltor an dä Start.
Su sinnse all he hin jekumme.
Se jonn he all op die eine Schull.
Se han dodurch su vill jewonne:
Denn bei Inklusion
zählt die ganze Person
Un dat seit veezisch Johre schon.

Die ein wor op dr Buschfeldstroß.
Dä andere kom us Düx.
Die dritte hät em Kopp jet loss
Un es in Mathe fix.
Der ein kann nit joot lese,
Doch rennt er wie dr Wind
und es in Sport dä Beste,
su wie die Pänz halt sind.
Su sinnse all he hin jekumme.
Refrain

Dann es do noch dä Simon.
Em Rollstuhl kütt he aan.
Mem Taxi noh Holweide
Weil hä nit laufe kann.
Wenn dä schnell in de Mensa will,
schieb ihn dat Anika.
So läuf dat in Holweide
denn dofür simmer do.
Su sinnse all he hin jekumme.
Refrain

Carmela hurt jän BIEBER.
Mert steit op GANGSTER RAP.
Marc maach die HOSEN lieber
un Lisa JOHNNY DEPP.
Dä Benjamin fiert Karneval
un Bahar Ramadan,
doch alle lern' jemeinsam
denn dadrop küttet aan.
Su sinnse all he hin jekumme.
Refrain

Sojar de Lehrpersone
Sin sehr heterogen:
Die ein, die wor mal Architekt,
der andre Kapitän.
Marlene es Vegetarierin,
der Heinz find Blutwoosch cool.
Un jeck, dat simmer suwisi
sonst wormer nit he op der Schull.
Su sinnse all he hin jekumme.
Refrain

Jetzt es Holweide veezisch Johr,
doch et es nit alles leicht:
De Inklusion es in Jefahr,
weil man uns Stellen streicht.
Un aanjestellte Lehrer
han keinen fairen Lohn.
Dat künne mer noch ändere,
wemmer all zesamme stonn.
Su sinnse all he hin jekumme.
Se jonn he all op die eine Schull.
Se han dodurch su vill jewonne:
Denn bei Inklusion
zählt die ganze Person
Un dat seit veezisch Johre schon.



Brigitte Schumann Empirische Untersuchungen über die Effekte der Förderschule und des Gemeinsamen Lernens

Nach einer mehr als dreißigjährigen Erfahrung mit dem Gemeinsamen Lernen in Deutschland gibt es auch hierzulande zahlreiche vergleichende empirische Studien über integrative und segregierte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Sie stimmen mit gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen aus internationalen Forschungszusammenhängen überein.

Auswirkungen auf die Lernleistung

Klaus Klemm hat die Ergebnisse in einer Studie der Bertelsmann Stiftung »Sonderweg Förderschule. Hoher Einsatz, wenig Perspektiven« (2009) auf den Punkt gebracht. Er stellt heraus, dass »Förderschülerinnen und -schüler in integrativen Settings gegenüber denen in institutionell separierenden Unterrichtsformen einen deutlichen Leistungsvorsprung« zeigen, während sowohl leistungsstärkere als auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf keinerlei Leistungseinbußen im Gemeinsamen Lernen erleben.

Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung

Nicht nur im fachlichen Lernen sind weitere Vorzüge des Gemeinsamen Lernens für alle Lernenden empirisch nachgewiesen. Diese zeigen sich besonders in der Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenzen bzw. der Beziehungsfähigkeit (vgl. Dumke / Schäfer 1993; Heyer/Preuss-Lausitz 1997). Das Gemeinsame Lernen stärkt Selbstverantwortung, gibt Selbstvertrauen und führt zu realistischen Selbsteinschätzungen. Gemeinsames Lernen hat damit auch nachhaltige positive Wirkungen auf die berufliche und soziale Lebensgestaltung im Erwachsenenalter.

Bei Schülerinnen und Schülern mit aggressiven Verhaltensweisen gibt es Probleme bei der sozialen Integration, und zwar unabhängig davon, ob sie einen Förderstatus haben oder nicht, da sie wegen ihrer Verhaltensweisen meistens bei ihren Mitschülerinnen und -schülern unbeliebt

sind. Hier sind gezielte Präventionen und Interventionen in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und den Sozialen Diensten vorzusehen.

Forschungen zur Förderschule Lernen

Besonders gut erforscht ist die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt an allen Förderschwerpunkten ist zwar rückläufig, sie stellen aber immer noch die größte Gruppe mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ihre Separierung in der Förderschule stellt im internationalen Vergleich einen deutschen Sonderweg dar, weil Kinder mit Lernproblemen in anderen Ländern in Regelschulen lernen. Von Prof. Wocken liegen bedeutsame Studien über die Lerneffizienz dieses Förderschultyps vor. Wocken hat 2000 die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler in den 7. Schuljahren an Förderschulen in Hamburg überprüft und sie mit der von Hauptschülerinnen und Hauptschülern verglichen. Er ging dabei von der Annahme eines zweijährigen Leistungsrückstands der Förderschülerinnen und Förderschüler aus. Sein Ergebnis ist ernüchternd, indem er feststellt: »Sie erreichen im 7. Schuljahr bei weitem nicht jene Leistungen, die bei Hauptschülern des 5. Jahrgangs zu beobachten sind. Im Mittel kann die Förderschule das Auseinanderklaffen der Leistungsschere nicht aufhalten. Ein kompensatorischer Effekt ist nicht einmal auf der minimalen Ebene einer Stabilisierung eines ursprünglichen Leistungsabstands von zwei Jahren festzustellen.« Die Förderschule ist daher für ihn »keine Stätte einer kompensatorischen Rehabilitation«.

In seiner Forschungsstudie für das Land Brandenburg von 2005 hat Wocken Einflussvariablen auf die Schulleistung von Förderschülern untersucht. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Zahl der Schulbesuchsjahre den größten Einfluss zeigt. Jedoch nicht im Sinne einer positiven Lernentwicklung. »Je länger ein Schüler in der Förderschule zugebracht hat, desto schlechter sind seine Rechtschreibleistungen und Intelligenzwerte.« Die Hauptursache für die

schlechten Ergebnisse sieht er in der kognitiven und sozialen Anrengungsarmut behinderungs-spezifisch ausgelesener Lerngruppen, die einen dreifachen Reduktionismus in didaktischer, methodischer und sozialer Hinsicht befördert. Der Anrengungsreichtum, der von einer heterogenen Gruppe ausgeht, kann auch nicht durch die Verkleinerung der Lerngruppe und spezialisierte Lehrkräfte kompensiert werden, so Wocken..

Auswirkungen auf die spätere berufliche und soziale Situation

Prof. Haeberlin (2011) hat in einer Schweizer Langzeitstudie wissen wollen, ob die spätere berufliche und soziale Situation durch schulische Integration oder durch eine separate Unterrichtung besser gefördert wird. Er konnte feststellen, dass diejenigen, die in einer Sonderklasse gelernt hatten, als junge Erwachsene keinen Zugang zu anspruchsvolleren Berufen finden konnten. Ausbildungsabbrüche und Langzeitarbeitslosigkeit waren charakteristisch für diese Gruppe. Vergleichbare junge Erwachsene, die in Regelklassen lernen konnten, fanden leichter Anschluss an eine berufliche Ausbildung. Integrierte Schulabgänger hatten sogar gewisse Chancen auf eine Ausbildung im mittleren oder höheren Segment der beruflichen Ausbildung. Im Vergleich zu ehemaligen integrierten Schülerinnen und Schülern aus Regelklassen, so die Studie, waren ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Sonderklassen schlechter sozial integriert. Ihr Selbstwertgefühl war wesentlich geringer. Sie verfügten über ein bedeutend kleineres Beziehungsnetz. Anders als die jungen Erwachsenen mit schulischen Integrationserfahrungen zeigten sie häufig ausländerfeindliche Einstellungen.

Effekte des Gemeinsamen Lernens an zwei Beispielen

Die Berichte über Sami und über Michael sind eindrucksvolle Belege für die eindeutige Überlegenheit des Gemeinsamen Lernens gegenüber der institutionellen Separierung. Entgegen den allgemein üblichen Erwartungen lernt Sami als schwer mehrfach behinderter Schüler auf seinem Niveau Lesen und Schreiben und Michael besteht als Autist erfolgreich die Abiturprüfung. Mindestens ebenso beeindruckend sind aber ihre persönlichen Entwicklungsschritte zu Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und Eigenverantwortung, die ihnen das gemeinsame Lernen mit nicht behinderten Jugendlichen ermöglicht. Der alltägliche soziale Umgang mit den Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Handicap ist zwar keineswegs immer konfliktfrei. Sami muss z.B. lernen, sein Bedürfnis nach körperlicher Nähe zu Mädchen zu steuern. Aber er lernt dies eben auch nur deshalb, weil die Mädchen in seiner Klasse und sein Lehrer ihn ernst nehmen, ihm Grenzen setzen und ihn in der Selbststeuerung unterstützen. Die durchaus schmerzhaft Erfahrung, sich in seiner Unterschiedlichkeit zu anderen zu erleben, wird im Gemeinsamen Lernen zur Chance, sich selber anzunehmen und sich realistisch einzuschätzen. Diese Chance gibt es in der Bezugsgruppe der Förderschule nicht. Dass das positive kognitive, soziale und emotionale Lernen von Sami und Michael nicht nur einseitig an die Gruppe gebunden ist, sondern auch die Lernfortschritte der Gruppe in diesen drei Dimensionen des Lernens an Sami und Michael, können die Berichte ebenfalls gut vermitteln. Und noch etwas wird ersichtlich: Alle profitieren davon, dass Lehrerinnen und Lehrer im Gemeinsamen Unterricht in ganz besonderer Weise zugemutet wird, sich nicht nur als Fachvermittler, sondern auch als Mensch zu zeigen, der mit seinen Schülerinnen und Schülern gemeinsame Wege geht. Daraus erklärt sich die hohe Schulzufriedenheit bei allen Schülerinnen und Schülern, die durchgängig in Studien über Integrationsklassen festgestellt wurde.

Ausgewählte Literatur

Dumke, D. / Schäfer, G.: Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Weinheim 1993

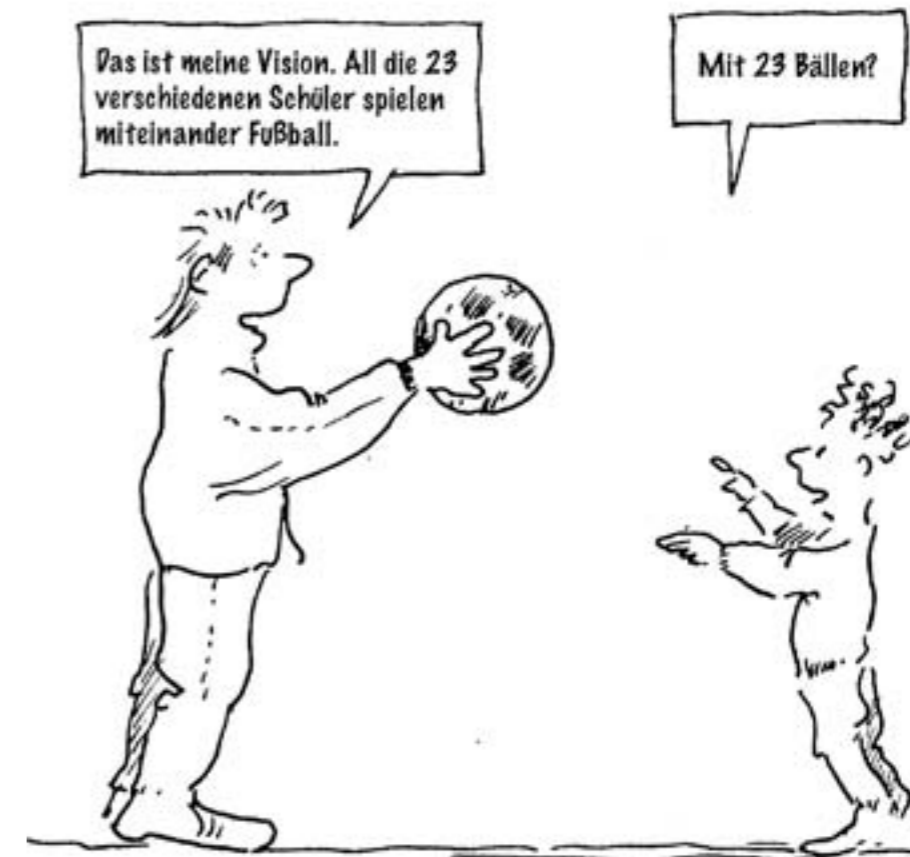
Eckhart, M. / Haeberlin, U. et al: Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Haupt Verlag 2011

Heyer, P./Preuss-Lausitz, U. / Schöler, J. : „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS). Berlin 1997

Klemm, K.: Sonderweg Förderschule: Hoher Einsatz, wenig Perspektive. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung 2009

Wocken, H.: Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen, Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg . In: Zeitschrift für Heilpädagogik(2000), 492-503

Wocken, H.: Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchung von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht) Mai 2005. Verfügbar über: <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>



Lehrkräfte entwickeln sich

Ingrid Wenzler

Interview mit einem Klassenleitungsteam



Diese Lerngruppe begann an der Gesamtschule Osterfeld (GSO) zum Schuljahr 2012/13 und ist aktuell im 7. Jahrgang. Zur Zeit lernen dort sieben Kinder mit Förderbedarf: sechs mit dem Förderbedarf ›Lernen‹ und ein Kind mit dem Förderbedarf ›Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)‹. Frau Garde und Herr Yeter leiten die Klasse gemeinsam seit dem Jahrgang 5. In den Jahrgängen 5 und 6 war eine Sonderpädagogin mit halber Stelle dritte Klassenlehrerin. Ab dem Schuljahr 2014/15 ist ein Sonderpädagoge auf Grund seiner Teilabordnung an die GSO nur an zwei Tagen verfügbar.

Das Interview wurde im Schuljahr 2014/2015 durchgeführt.

Ingrid Wenzler (W): Frau Garde, Herr Yeter, vor drei Jahren waren Sie die erste Klassenleitung, die eine integrative Lerngruppe an der GSO übernahm. Wenn Sie auf diese Zeit mit Ihrer Klasse zurückblicken, sind Sie froh, diese Aufgabe angenommen zu haben?

Frau Garde (G): Ich geb´s ganz ehrlich zu: Zu Anfang habe ich ein bisschen gezweifelt, weil ich dachte, ich habe so wenig Erfahrung, bin ich dieser Aufgabe gewachsen? Es ging natürlich darum, allen Kindern gerecht zu werden, Förderkindern, aber natürlich auch den anderen Kindern. Mittlerweile kann ich für uns beide sagen, dass wir sehr stolz auf diese Klasse sind. Es ist so ein schönes Zusammensein entwickelt worden. Regelkinder sind zu Experten ausgebildet worden. Alle Kinder haben ihren Platz gefunden, und ein Förderkind malt zu Beginn jeden Jahres ein Schild mit der Aufschrift: Familie 5g, 6g, 7g, entsprechend der Klassen, und das trifft es auch.

Herr Yeter (Y): Als die Schulleitung mich ansprach, ob ich diese Aufgabe übernehmen würde, habe ich erstmal ›Nein‹ gesagt, ich hab da überhaupt keine Erfahrung. Es ist, wie ins kalte Wasser schmeißen. Das war auch zum Teil so. Aber man lernt mit der Zeit. Diese drei Jahre Erfahrung haben einen wirklich weiter gebracht. Wir haben dadurch auch gelernt, dass man einfach erste Schritte wagen muss. Es sind die positiven Erfahrungen, aber natürlich gibt es auch negative. Im Großen und Ganzen sind wir aber sehr zufrieden mit der Klasse und mit „unserer Familie 7g“.

W: Worin sehen Sie für sich persönlich den hauptsächlichsten beruflichen Zugewinn?

G: Also, das Schönste für mich ist es, jeden Tag zu erfahren, wie immens ausgebildet die sozialen Kompetenzen aller Kinder sind. Sie haben gemerkt, dass da manchmal zwei Lehrer im Unterricht sind. Manche fragten sich, ob da manche wohl mehr Förderung erhalten. Da gab es zu Beginn schon einzelne Neidreaktionen, und wir mussten alle lernen, damit umzugehen. Aber inzwischen helfen auch die Regelkinder mit. Z.B. haben manche Förderkinder noch Orientierungsprobleme, welches Fach denn jetzt gerade dran ist. Dann sagt das Nachbarkind, „Schlag mal bitte dein Deutschbuch auf S. 17 auf“, und das ist für mich, grade auch im Vergleich zu anderen Klassen sehr, sehr schön.

Y: Ja richtig, dieser soziale Zusammenhalt, das Gefühl, wir sind eine besondere Klasse, und wir unterstützen uns gegenseitig. Das gilt übrigens auch für die Förderkinder untereinander, die sich gegenseitig unterstützen. Es ist dieser soziale Zusammenhalt, der sich in den drei Jahren entwickelt hat, den ich so gut finde.

W: Sie, Herr Yeter, waren ja schon öfter Klassenlehrer. Sehen Sie da Unterschiede?

Y: Also meine letzte Klasse, die ich hatte, die war auch perfekt. Ich habe immer noch Kontakt zu ihnen. Wir haben eine Facebookseite aufgemacht, wo wir Kontakt halten und uns verständigen. Einige machen jetzt Abitur. Im Vergleich ist die jetzige Klasse viel sozialer. Die Unterstützung ist viel mehr da. Gerade Schwächere ließen sich in der früheren Klasse auch hängen. In dieser inklusiven Klasse ist die gegenseitige Unterstützung viel stärker.

G: Ein Beispiel. Zwei Kinder ohne Förderbedarf hatten wegen Regelübertretungen eine pädagogische Konferenz und waren ziemlich aufgeregt.

Da gingen andere Kinder auf sie zu, auch die Förderkinder, und sprachen ihnen Mut zu, nahmen sie in den Arm. Sie erfuhren wirklich die Solidarität der anderen Kinder der Klasse.

W: Worin sehen Sie für sich persönlich (noch immer) die größte Herausforderung / Schwierigkeit?

G: Das sind die Stunden, wenn der Sonderpädagoge nicht da ist. Dann stellt sich für mich die Frage, wie kriegen wir die Situation so geregelt, dass wirklich alle Kinder zu ihrem Recht kommen. Aktuell ist das stundenplanmäßig ungünstig wegen der Abordnungssituation. Wir haben der Orga schon signalisiert, dass da beim nächsten Stundenplan darauf geachtet werden soll, dass die Hauptfächer doppelt besetzt sind.

Y: Bei aktuellen Ausfällen kann dann schon mal zusätzliches Material fehlen, und der Lehrer steht vor einer schwierigen Situation. In meinem Fach Mathematik bauen eben die Inhalte aufeinander auf, und dann entstehen schon schwierige Situationen. Das ist, glaube ich, eine der wichtigsten Baustellen.

G: Und für mich als Lehrerin: Ich habe z.B. einige Zeit gebraucht, um für mich selber akzeptieren zu können, dass es Dinge gibt, die Kinder einfach nicht leisten können. Ich habe da am Anfang dann an mir gezweifelt und mich gefragt. Warum schaffe ich das denn nicht, ihnen das beizubringen, bis ich irgendwann festgestellt habe: Es gibt Themen, die sind nicht für alle leistbar. Diese Kinder konnten dann in den Förderraum gehen. Wenn sie zurück kamen, fanden sie das gar nicht schlimm. Ich glaube, das muss man für sich einfach akzeptieren. Man darf da nicht zu perfektionistisch sein. Nicht sich selber ständig hinterfragen. Auch mit Binnendifferenzierung ist nicht alles leistbar. Wir können ja auch zielfördernd fördern ...

W: .. d.h., Sie sollen es.

G: Ja, wenn man das als Lehrer für sich berücksichtigt, ist das ok.

Y: Man muss als Lehrer umdenken. Früher dachte

ich, das ist unser Ziel, das müssen alle erreichen. Inzwischen versuche ich, soweit an die Grenzen zu kommen, wie es geht. Wenn der Eine 5 cm weit kommt, wo der Andere 15 cm weit kommt, kann ich das jetzt akzeptieren. Wir müssen auch begreifen, dass auch die Regelschüler nicht alle gleich weit kommen. Jeder hat eine eigene Erfahrungswelt oder eine eigene Lernbereitschaft, die bis zu einem bestimmten Bereich geht und nicht darüber hinaus. In diesen inklusiven Klassen berücksichtige ich das viel mehr als in einer »normalen« Klasse.

W: Wie erleben Sie dies? Ist das für Sie auch eine Erleichterung?

G: Man lernt von den Kindern ganz viel. Dankbarkeit ist z.B. eine Sache, die man bei den Förderkindern immens spürt. Als ich z. B. auf Skikurs war, fragte mich ein Förderkind: »Frau Garde, wie oft muss ich jetzt schlafen, bis Sie wieder da sind?« Und als ich wiederkam: »Frau Garde, als die achte Nacht kam, da habe ich mich riesig gefreut, dass Sie wieder da sind.« Im Normalfall spürt man ja den Leistungsdruck, den Lehrplandruck, die Vorbereitungen auf die Abschlussprüfungen. Hier merkt man aber, dass es so wichtig ist, dass die Kinder auch eine schöne Zeit haben, dass sie gerne kommen.

W: Ist dies ein Lernprozess?

G: Ja, den man annehmen muss.

Y: Was ich in diesen drei Jahren gelernt habe, ist, dass Lernen ein Prozess ist, der individuell ist. Man kann ihn fördern, aber jeder hat dann eine bestimmte Zeit nötig. Ich habe das auch bei meinem Bruder gesehen, der ein richtiger »Spätzünder« war. So sehe ich das jetzt auch in der Schule: Man muss den Kindern wirklich Zeit geben für ihre Entwicklung. Sie werden dann das mitnehmen aus der Schule, was ihnen möglich war.

G: Dazu passt Ihre nächste Frage:

W: Werfen wir den Blick auf alle Kinder der Klasse. Was sind für Sie persönlich die erfreulichsten / überraschendsten Entwicklungen?

G: Die überraschendste und erfreulichste Erfahrung für mich ist die Entwicklung eines Förderkindes, bei dem die Aufhebung des Förderbedarfs möglich ist. Als dieser Junge in Klasse 5 zu uns kam, konnten wir ihn nur für kurze Zeiten in der Schule halten. Immer wollte er nach Hause, zur Mama, die ihn, auch gegen unseren Rat, immer zum Klassenraum begleitete. Lehrerwechsel, z.B. in Vertretungsstunden, brachten ihn aus dem Häuschen. Aber er war immer unfassbar fleißig. Inzwischen hat er sich eingefunden, und da haben wir gemerkt, der Junge brauchte einfach Zeit, und jetzt sind seine Leistungen richtig gut.

Y: Richtig, dieser Schüler ist sehr zuverlässig. Die Entwicklung bei ihm ist super gelaufen. In Mathe ist er fast so gut wie die anderen Regelschüler, z.T. auch besser. Insbesondere ist es seine Zuverlässigkeit, auch bei Hausaufgaben. Er hat seine Sachen immer dabei. Er ist geradezu ein Vorbild auch für die anderen Kinder. In meinem anderen Fach Technik war er anfangs sehr schwierig. Aber auch da ist er inzwischen super, gerade auch praktisch. In sprachlichen Fächern hat er noch Schwierigkeiten,

G: ... die er aber durch seinen Fleiß kompensiert. Als es um die Aufhebung des Förderbedarfs ging, fragten die Kinder nach dem Grund des Besuchs. Sie freuten sich richtig mit ihm, als sie erfuhren, dass der Förderbedarf aufgehoben werden soll.

W: Was sind auf Seiten der Kinder für Sie bleibende Herausforderungen?

G: Das ist unser Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf mit seinem hohen Aggressionspotenzial. Jeder Klassenrat thematisiert seine dauernden Beleidigungen und Aggressionen. Sein Verhalten ist für die Klasse sehr belastend.

Y: Das sind vielleicht Kinder, wo wir als Lehrer sehr wenig eingreifen können. Es kann jeden Moment in den Stunden und Pausen geschehen, dass er sich störend verhält. Kein Schüler, der neben ihm sitzt und versucht, ihn zu ermahnen, kann das schaffen. Wir haben einen Integrationshelfer beantragt, aber das läuft seit einem Jahr. Das belastet schon sehr, dass es so lange dauert.



G: Wir haben die Unterstützung des Schulleiters und des Abteilungsleiters, aber es geht eben trotz aller Briefe nicht voran.

W: Habe ich das richtig verstanden: Sie als Lehrer und Lehrerin, die Förderkinder Lernen und die Regelkinder finden die Arbeit in der integrativen Lerngruppe erfolgreich und lernbar. Was unbefriedigend geblieben ist, ist die Arbeit mit einem Kind mit emotional-sozialem Förderschwerpunkt?

G, Y: Ja, genau. Da brauchen wir mehr Unterstützung. Es sind da ja nicht die Lerndefizite, die das Problem sind, sondern das wirklich jederzeitige Verhalten.

W: Welche Unterstützung erhielten Sie von Seiten der Schule? Hätten Sie sich mehr gewünscht? Wenn ja, was genau?

G: Wir bekamen wichtige Fortbildung.

Y: Auch Mittel für zusätzliches Lernmaterial waren da. Es ist für die Arbeit sehr wichtig.

G: Und der Förderraum. Das ist das A und O. Die Differenzierung im Klassenraum, hinter einer Trennwand, was ich mal wegen Raummangel in einer Schule gesehen habe, hat mir gar nicht gefallen. Es fühlte sich an wie Abschirmung gegeneinander. Ein Förderraum in der Nähe der Klasse ist wichtig.

Y: Wir machen dann ein »kreuzweises Differenzieren«. Z.B. schicken wir dann gemischte Gruppen in den Förderraum, um dort sorgfältig mitei-

ander zu lernen, und das klappt hervorragend.

G: ... ist besonders hilfreich, wenn wir allein in der Klasse unterrichten. Dann arbeiten die »Expertenkinder« dort mit Förderkindern zusammen. Das stärkt natürlich auch das soziale Lernen. Der Förderraum sollte unbedingt in räumlicher Nähe zum Klassenraum sein. Dann wird er auch in Einzelstunden so gut genutzt wie in Doppelstunden. Sonst besteht die Gefahr, dass man wegen der langen Wege in Einzelstunden darauf verzichtet.

Y: Diesen zusätzlichen Raum halte ich für sehr wichtig, wenn keine zweite Lehrkraft da ist, aber auch dann. Die Kinder fordern z.B. auch selber ein, dass sie zur Unterstützung rübergehen dürfen: »Herr Yeter, kann ich mit X rübergehen und es ihm dort noch mal erklären?« Der Raum ist wirklich wichtig für die Arbeit.

G: Ein Mädchen, das bei uns die leistungsstärkste in der Klasse ist, anders als in der Grundschule, drückte es mal so aus: »Ich glaube, ich konnte mich hier so gut verbessern, weil ich die Sachen im Förderraum nochmals erklären kann.«

Y: Ja, dieses Selbstvertrauen wird dadurch enorm gestärkt. Und wenn man Selbstvertrauen hat, kann man Brücken schlagen, dann ist man auch bereit, was zu lernen. Das ist ja überall so, auch beim Fußballspielen. Wenn man Selbstvertrauen hat, dann klappt es auf einmal, alles. So muss man das in der Schule auch sehen.

G: Dann noch mal zur Hilfe durch die Schule. Wir haben uns überlegt, dass wir darum bitten wollen, zwei Pausenaufsichten erlassen zu bekommen, um uns dann noch mehr um Kinder kümmern zu können.

Y: Das wäre für uns eine echte Unterstützung, um auch in Pausen für die Kinder präsent zu sein.

W: Worin sehen Sie die wichtigste persönliche Voraussetzung, um dieser Aufgabe gewachsen zu sein bzw. zu werden?

Y: Ich finde, man sollte keine Scheu haben und auch keine Vorurteile. Man muss es einfach erfahren, ohne Angst. Man muss einfach mal neue Schritte wagen, was Neues erfahren, und das positiv sehen. Dann schafft man ne ganze Menge als Lehrer.

G: Ich möchte sagen, dass man sich auf solche Situationen nicht immer vorbereiten kann. Das würde ich gerne mitgeben. Jedes Kind ist anders, und das ist auch schön. Man sollte tolerant sein, auch sensibel für individuelle Bedürfnisse, dann ist man sehr gut aufgestellt.

Y: Was sehr wichtig ist, ist auch, dass man im Team arbeitet. Dann ist die Arbeit viel einfacher.

G: Ja, es hilft, dass unsere Schule das Teammodell hat. Ich würde sagen, Inklusion ist viel leichter leistbar an einer Teamschule mit zwei Klassenlehrern.

Y: Drei, denn der Sonderpädagoge soll immer als dritter Klassenlehrer dabei sein, nicht nur zuständig für die Förderkinder, sondern für das Lernen der ganzen Klasse. Inklusion ist ja eine Sache der ganzen Klasse, nicht nur der Förderkinder.

W: Was wäre von Seiten der Regierung erforderlich, um die Akzeptanz für den Prozess der Inklusion zu verbessern und deren Erfolgchancen zu erhöhen?

G: Es ist wirklich nötig, dass wir mehr Lehrerkapazitäten in der Schule haben, insbesondere Förderlehrer. Es geht ja nicht darum, Ressourcen einzufordern, sondern das Wohl der Kinder zu beachten. Eine andere Möglichkeit ist es, die Klassen zu verkleinern.

Y: Das kann ich unterstreichen. Man braucht die sonderpädagogische Unterstützung auch in den höheren Jahrgängen regelmäßig, nicht nur in den ersten Jahrgängen oder an wenigen Tagen in der Woche.

W: Frau Garde, Herr Yeter, ich danke Ihnen herzlich für dieses Gespräch.

Ergebnis eines Gesprächs mit Lehrkräften der Gesamtschule Schwerte, die den ersten Jahrgang einer integrativen Lerngruppe betreuen

Die erste integrative Lerngruppe an der Gesamtschule Schwerte, die seit dem Schuljahr 2012/2013 die Jahrgänge durchläuft, zeichnet sich durch ein sehr angenehmes Lernklima aus. Alle Schülerinnen und Schüler lernen gerne und bilden eine Klassengemeinschaft. Die Lehrerinnen und Lehrer unterrichten gerne in dieser Klasse. In der Gruppe befinden sich drei Schüler mit dem Unterstützungsbedarf Lernen (LE), ein Schüler mit den Unterstützungsbedarfen Lernen und emotionale und soziale Entwicklung (ESE) sowie ein Schüler mit dem Unterstützungsbedarf ESE.

Durch die Bildungsarbeit in dieser Lerngruppe haben die Kolleginnen und Kollegen gelernt, anders zu denken und ihren Beruf aus einer erweiterten Perspektive zu sehen.

Die Kolleginnen und Kollegen stecken in den Unterricht und die Arbeit mit Kindern und Eltern Kraft, die sowohl zeitlich als auch emotional weit über das Normalmaß hinausgeht und die auch an ihrer Gesundheit zehrt. Die Kinder entwickeln sich dabei sehr positiv, und die Eltern sind hochzufrieden. Was hat zu dieser für die Entwicklung der Kinder erfolgreichen Arbeit beigetragen?

Zeit durch zusätzliche Lehrkräfte

Die Zeit, die die Kolleginnen und Kollegen sich zur Betreuung der Kinder und Jugendlichen nehmen, ist die wichtigste Bedingung, die das Arbeiten in der Lerngruppe erfolgreich macht:

- Übereinstimmend betonten sie alle nach einem halben Jahr Unterricht in der integrativen 5. Klasse, dass Einfachbesetzungen eine Überforderung darstellen. Ihr Wunsch war die Doppelbesetzung in allen Fächern. Er konnte im 1. Jahr erfüllt werden und bietet regelmäßig die Möglichkeit, auf unvorhergesehene Reaktionen von Kindern (z.B. Weinen wegen Überforderung, Arbeitsverweigerung, selbst- und fremd-

verletzendes Verhalten, individuelle Begleitung beim Lernen, Auszeiten vom Unterricht, spontan erforderliche Telefonate mit Eltern oder Therapeuten aufgrund starker Verhaltensauffälligkeiten) zu reagieren und gleichzeitig den Unterricht für den anderen Teil der Lerngruppe fortzusetzen. Kinder vor oder während solcher Situationen aufzufangen, sich ihnen zuzuwenden, um mit ihnen gleich oder später Problemlösungen zu erarbeiten, ist wichtiger als sie in der Lerngruppe weiter zu unterrichten. Dazu ist Zeit für die intensive Betreuung erforderlich.

- Nach zweieinhalb Jahren sind die Lerngrup-



pen nicht mehr durchgängig doppelt besetzt. Das geht dann ohne Probleme, wenn eine dem Kind vertraute Person in der Nähe ist, die sich ihm in einer schwierigen Situation zuwenden kann und es auffangen kann. Voraussetzung dafür sind eine weitere Pädagogin / ein weiterer Pädagoge und ein zusätzlicher Raum, in dem die Arbeit mit dem Kind gestaltet werden kann, bis es wieder in der Lage ist, in der gesamten Lerngruppe zu lernen. Manchmal ist auch eine Zuwendung nach einer Unterrichtsstunde möglich. Auch dazu ist Zeit erforderlich, die nicht durch Unterricht belegt ist. Raum und Zeit sind zum Beispiel auch nötig, wenn Kinder mehr Zeit für eine Klassenarbeit haben müssen.

- Sowohl die Kollegin, die aus dem Förderschulkapitel in das Gesamtschulkapitel versetzt wurde und damit dem Kollegium der Gesamt-

schule angehört, als auch die Kolleginnen und Kollegen der Gesamtschule betonen, es sei eine wichtige Gelingensbedingung, dass die Förderschulkollegin im Jahrgangsteam verankert ist und nicht in verschiedenen Jahrgängen der Schule eingesetzt wird oder gar an verschiedenen Schulen. Zurzeit unterrichtet die Förderschulkollegin an der Gesamtschule neben den Stunden in der integrativen Lerngruppe auch in anderen Gruppen mit Gemeinsamen Unterricht. Damit ist sie mit einem großen Teil ihrer Stunden dem Team zugeordnet und hat Zeit, Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer des Jahrgangs zu beraten. Zwei weitere Sonderpädagoginnen wurden im zweiten und dritten Jahr der Aufnahme integrierter Lerngruppen an die Gesamtschule Schwerte versetzt. Dort betreuen sie Kinder in sechs verschiedenen Lerngruppen. Dies macht die kontinuierliche, vertrauensvolle Zusammenarbeit gerade mit den Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf ESE schwierig.

Multiprofessionelle Teams

Ein Team in einem Inklusionsjahrgang muss nach der Erfahrung der Kolleginnen und Kollegen in Schwerte aus verschiedenen Professionen zusammengesetzt sein: Pädagoginnen und Pädagogen verschiedener Ausbildungsgänge, Sozialpädagoginnen bzw. -pädagogen, Schulpsychologin -psychologe, Integrationshelferinnen bzw. -helfer, Personen aus dem Bundesfreiwilligendienst usw). Nur so können die Kinder bei ihrer Entwicklung aus verschiedenen Perspektiven gefördert und herausgefordert werden. Alle Personen müssen dem Kind vertraut sein und sich Zeit nehmen können, um Barrieren zu vermeiden, die der Entwicklung der Kinder hinderlich sein können. Wichtig für das Gelingen des Starts aller Kinder an der neuen Schule ist auch, dass das Jahrgangsteam so rechtzeitig im vorausgegangenen Schuljahr zusammengestellt wird, dass es die Arbeit in der integrativen Lerngruppe vorbereiten kann, auch in Zusammenarbeit mit

den abgebenden Grundschulen. Auch diese Vorbereitung auf die neue Lerngruppe erfordert Zeit.

Zeit für regelmäßigen Austausch im Team

Die Kolleginnen und Kollegen, die in der inklusiven Lerngruppe unterrichten, trafen sich im ersten Jahr wöchentlich in einer Mittagspause, in der sie von der Schulleitung von Aufsichtsfreigestellten waren. Diese Regelung gibt es nach zwei Jahren nicht mehr. Aber die Notwendigkeit von Zeitfenstern für die kollegiale Beratung im multiprofessionellen Team bleibt bestehen. Hier findet der Austausch über die Kinder statt. Hier werden wichtige Absprachen getroffen. Um produktiv arbeiten zu können, brauchen die Kolleginnen und Kollegen die Bereitschaft der Schulleitung, eine ihrer Stunden aus der Unterrichtsverpflichtung im Stundenplan zu markieren, um diese als gemeinsame Beratungszeit für das multiprofessionelle Team nutzen zu können. Fortbildung und Austausch ersetzen dies nicht. Es entstehen immer wieder Situationen, in denen alle in der Klasse Beschäftigten Wissen und Erfahrungen aus dem multiprofessionellen Team für das Verständnis der Kinder brauchen. Auch dazu ist diese regelmäßige Teambesprechungsstunde unerlässlich.

Materialerstellung, Einsatz im Unterricht, Fortbildung

Viele differenzierende Materialien entwickeln die Kolleginnen und Kollegen selbst. Einerseits gibt es zu wenige Materialien auf dem Markt, andererseits fehlen finanzielle Mittel, um differenzierende Materialien anzuschaffen. Einerseits betrachten die Kolleginnen und Kollegen darin eine Chance für die Arbeit im Team. Gleichzeitig wird es aber zur Belastung. Sie stemmen die Arbeit zurzeit zwar freiwillig. Für eine inklusive Beschulung kann dies als Regel nicht zusätzlich geleistet werden. Auch hier ist mehr Zeit für die Lehrkräfte mit einem Gewinn für die Kinder verbunden. Das Arbeiten der Kinder mit den differenzierenden Materialien muss

angeleitet werden. Es nur zum selbst gesteuerten Arbeiten auszugeben, geht nicht. Dies nimmt oft eine komplette Unterrichtsstunde in Anspruch, und zwar als Anleitung auf verschiedenen Niveaus für verschiedene Gruppen. Selbstverständlich haben die Kolleginnen und Kollegen der ersten integrativen Lerngruppe in Schwerte sich intensiv fortgebildet, in staatlichen und freien Fortbildungsangeboten. Dafür ist für alle Kolleginnen und Kollegen Gelegenheit und Zeit erforderlich, auch in den folgenden Jahren. Betont wird, dass es schwierig wird, wenn diese Zeit durch vermehrten Vertretungsunterricht auf dem Rücken des gesamten Kollegiums gewonnen wird.

Zeit ist auch nötig für Gespräche mit Therapeuten oder dem Jugendamt, die grundsätzlich außerhalb der Unterrichtszeit, meist der Sonderpädagogen, stattfinden.

Zuweisungspraxis vor Ort

Die in diesem Gespräch dargelegten Erfahrungen an der Gesamtschule Schwerte verschlechterten sich drastisch in den folgenden Jahren. Vor allem ist dies auf eine Zuweisungspraxis von Kindern mit Förderbedarf in Schwerte zurückzuführen, die beinhaltet: Alle Kinder des Ortes mit emotionalem und sozialem Förderschwerpunkt werden der Gesamtschule zugewiesen. Die Gymnasien übernehmen zwar Kinder, die zieldifferent unterrichtet werden. Kinder mit emotionalen und sozialen Problemen bekommen sie nicht zugewiesen, wenn sie keine Gymnasialempfehlung haben. Faktisch also keine. Dem integrierten System werden diese Kinder zugewiesen. So wurden in den letzten zwei Jahren Kinder mit emotionalem und sozialem Förderbedarf nur an die Gesamtschule Schwerte zugewiesen. In den letzten beiden Anmeldeverfahren hat die vierzügige Schule elf bzw. zwölf Kinder mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung aufnehmen müssen. Für diese Kinder stehen der Schule



auf Dauer vier Kolleginnen bzw. Kollegen zusätzlich zur Verfügung. Hochgerechnet auf die gesamte Sekundarstufe I werden dies 72 Kinder. An Förderschulen für soziale und emotionale Entwicklung sind für 72 Kinder knapp acht Stellen vorgesehen, doppelt so viele! Beim gemeinsamen Nachdenken über die Gelingensbedingungen für inklusive Erziehungsarbeit ist deutlich geworden, wie wichtig es ist, Zeit zu geben, um sich Kindern zuwenden zu können, sie wertzuschätzen, zu ermutigen und mit den Eltern und Kooperationspartnern zusammen das Beste für die Kinder zu ermöglichen. Die Bereitschaft der Kollegen und Kolleginnen der Gesamtschule Schwerte, diese Arbeit zu schultern, ist beeindruckend. Im Zusammenhang mit der Inklusion wird deutlich, dass über die Zuweisung von Kindern zu den Schulen des Ortes sowie über die Arbeitszeit von Pädagoginnen und Pädagogen neu, an der Lösung der gestellten Aufgabe orientiert, gedacht und gehandelt werden muss.

Klaus Stephan Förderschullehrkräfte in der allgemeinen Schule

Bericht aus einer Arbeitsgruppe von Sonderpädagogen und Schulleitungen des Allgemeinen Systems im Rahmen der Jahrestagung des Verbandes der Sonderpädagogen NRW in Bensberg 2015

Auf Einladung eines Kollegen nahm ich an der Jahrestagung des Verbandes der Sonderpädagogen NRW teil. Es sollten Überlegungen angestellt werden, wie der Übergang von Sonderpädagogen in das Allgemeine System gelingen könnte, ohne das Wesentliche sonderpädagogischen Handelns und Unterrichtens aufzugeben. Ich war als Schulleiter einer Gesamtschule zur Darstellung der „anderen Seite“ eingeladen worden.



Die schwierige Situation der Förderschullehrkräfte in der aktuellen Umbruchsituation

Zunächst überraschte mich die Deutlichkeit, mit der auch der Vorstand des VdS auf die Unumkehrbarkeit der Entwick-

lung hinwies. Mit dieser Klarheit verband sich allerdings auch eine tiefe Trauer bei vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, das alte System aufgeben zu müssen. Viele kamen von Schulen, die gerade aufgelöst oder neu ausgerichtet wurden. Nicht weniger viele waren in beiden Systemen qua Abordnung tätig und fühlten sich nicht wirklich »beheimatet«. Es war kein Zufall, dass die ersten Vorträge sich mit Trauerarbeitsmodellen (angelehnt an Elisabeth Kübler-Ross) beschäftigten.

Danach sollten in Arbeitsgruppen Beiträge und Anregungen gesammelt werden, wie denn das Besondere der sonderpädagogischen Arbeit

auch im Allgemeinen System »überleben« könne. Welche Haltungen muss man mitnehmen oder entwickeln? Wie nach der Einleitung kaum anders zu erwarten, kamen sehr viele »traurige« Rückmeldungen zur aktuellen Situation:

- eine hohe Unzufriedenheit der Kolleginnen und Kollegen mit Abordnung
- der Auftrag zur alleinigen Entwicklung von Inklusionskonzepten als zu hohe Anforderung
- die Erfahrung, dass eigene Initiativen abgeblockt werden
- die Abordnungen erschweren die Arbeit der Förderschulen
- sehr divergierende Erfahrungen in der Zusammenarbeit (Willkommen heißen vs. Ablehnung)
- Förderschulen und Kollegen und Kolleginnen geht es mit den zerstückelten Abordnungen nicht gut
- mangelnde Steuerung durch Schulaufsichten
- unklare Rolle der Sonderpädagogen auch als Klassenlehrkräfte
- mangelhafte Teamstrukturen in großen Systemen
- die Erfahrung der Ablehnung im Kollegium im Gemeinsamen Unterricht, keine Anbindung zu Kollegen und Kolleginnen
- das Erleben von Schulleitung, die Sonderpädagogen kaum wahrnimmt

Vieles erschien auf dem Hintergrund der damit verbundenen Erlebnisberichte realistisch. Tatsächlich gibt es ja außer dem von der Bezirksregierung Düsseldorf herausgegebenen Manual für Inklusion (Arbeitskreis Inklusion der Bezirksregierung Düsseldorf, Düsseldorf, Mai 2015) bis heute kaum Hinweise oder Schulungsangebote zur Frage, wie nicht nur der Übergang von Kindern sondern auch der Übergang von Kolleginnen und Kollegen ins Allgemeine System gelingen kann.

Wie kann der Übergang ins Gemeinsame Lernen gelingen?

Das Moderationsteam lenkte den Blick auf die Frage: Welche Haltungen von sonderpädagogischen Lehrkräften können für Gemeinsames Lernen wertvoll sein? Genannt wurden:

- keine Beschränkung nur auf die Dichotomie

Behindert-Nichtbehindert, Einbeziehung auch von Armut und Migration

- die Annahme aller Menschen ohne Ansehen spezifischer Merkmale
- jedes Kind hat ein Recht auf Schule
- alle Kinder lernen gemeinsam
- kein Ausschluss bestimmter Kinder oder Gruppen
- guter Umgang mit Eltern (Akzeptanz der Sichtweisen)
- das Wahlrecht des Schulortes durch die Eltern
- die Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und Haltungen
- das Mitnehmen aller Beteiligten
- das Aushalten und Begleiten von Krisen
- eine Kultur des Behaltens
- Individualisierung und Individualität zulassen
- eigene Haltungen reflektieren und ggf. von eigenen Haltungen distanzieren (Supervision)
- das Lernen neu denken
- Lehrkräfte als Lernende
- Offenheit des Lernens ergibt: keine Grenzen des Lernens
- Veränderung des Unterrichtens über Themen, Medieneinsatz, kooperatives Lernen
- die Nutzung der Kraft der Gruppe

Es kristallisierte sich Stück für Stück eine andere, weit positivere Stimmung heraus. Wir sprachen nicht mehr über Organisation vom gemeinsamen Lernen, über die Verteilung von Ressourcen, über Inklusionsmanagement. Vielmehr sprachen wir über das, was uns antreibt, Kinder und Jugendliche zu unterrichten.

Was wollen wir in der Schule in der Arbeit mit Kindern erreichen? Was »beseelt« unsere Arbeit? Nicht mehr Schwieriges, Trauer, Trennendes stand im Mittelpunkt, sondern eine große gemeinsame Verständigungsbasis über guten Unterricht und eine dem Menschen verpflichtete Schule. Daraus entwickelten sich Ideen für die konkrete Arbeit, Vorschläge zur Umsetzung, Visionen.

Im Rückblick scheint mir dieser damalige Prozess genau die wesentlichen Elemente des Change-Managements zu beinhalten:

- Es braucht Räume und Zeiten zum »Abschied nehmen«.
- Es lohnt das Hören auf Motivationen und Grundeinstellungen zum Lernen.
- Aus dem Austausch unserer Motivation entsteht eine Basis für die weitere Arbeit.
- Aus den Ergebnissen der Teamarbeit erwächst eine veränderte Unterrichtskultur.
- Mit der Unterrichtskultur verändern sich auch Lehrende und Schule als System.

Es war regelrecht beglückend, diesen Wechsel von der Klage und Trauer zu Vision vom guten Unterricht und von einer guten Schule zu erleben. Es ist im besten Sinne Mut machend und wegweisend. Wir brauchen mehr solcher Tagungen und Begegnungen, nicht mehr im Gegenüber von Sonderpädagogen und Allgemeinen Lehrkräften, sondern als Kolleginnen und Kollegen, die sich einer zukunftsweisenden und humanen Schule verpflichtet fühlen.



Literatur

E. Kübler-Ross: Interviews mit Sterbenden, München 2001

Arbeitskreis der BR Düsseldorf: Gemeinsames Lernen - Auf dem Weg zur Inklusion, Düsseldorf 2015

Dass die Kooperation von allgemeinen Lehrkräften und Förderschullehrkräften im Inklusionsprozess Probleme mit sich bringen kann, ist möglich. Es können schwierige Situationen entstehen. Der Umgang mit ihnen und ein erfolgreicher Lösungsweg sollen hier dargestellt werden.

Der Anfang

Die Schule startete vor einigen Jahren mit einer integrativen Lerngruppe. Der zugeordnete Förderschulkollege war zunächst nur mit einem Stundenanteil von seiner Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen abgeordnet. Er kümmerte sich im Rahmen seiner Abordnung um die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der integrativen Lerngruppe. Da der Kollege nur mit einem Teil seiner Stunden unterrichtete, gelang die Förderung nicht besonders gut. Die gemeinsame Beratung und Absprache im Team entstand kaum, denn zu Gesprächen und Konferenzen hatte der Kollege wenig Zeit.

Die Schule hatte dann das Glück, dass der Kollege auf eigenen Wunsch und auf Betreiben der Schule mit voller Stelle abgeordnet wurde. Jetzt konnte er sich sehr gut um die zieldifferent zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler der integrativen Lerngruppe kümmern und tat das auch. Allerdings stellte es sich heraus, dass er sich als Förderschulkollege nur mit den Kindern beschäftigen wollte, deren Förderbedarf nachgewiesen war. Das widersprach dem Teamkonzept, mit dem die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer die Klasse führten. Alle unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen sollten sich um alle Kinder kümmern, also der Förderschulkollege auch um die Kinder ohne Förderbedarf. Das Lehrerteam der Klasse hatte sich gefreut, endlich einen Kollegen mit Sachverstand im Bereich der sonderpädagogischen Förderung als Teammitglied zu haben. Es war aber enttäuscht, dass der Kollege sich „nur“ als Förderschullehrer für seinen Bereich „Lernen“ verstand. Die Arbeit mit Kindern, die emotionale und soziale Probleme hatten, mochte er nicht angehen, denn er war ja für „Lernen“ zuständig. Die Arbeit war für den Kollegen nicht befriedigend, und sie war nicht im Sinne des ganzheitlichen Ansatzes der Schule. So war es für beide Seiten gut, dass nach einem Jahr die Abordnung beendet wurde.

Zweiter Anlauf

Die Schule bekam für das folgende Schuljahr einen neuen Kollegen für die integrative Lerngruppe, dieses Mal gleich als Mitglied im Kollegium. Und sie hatte Glück: Es war ein Kollege, der sich auf den ganzheitlichen Ansatz einließ, der sich als Teammitglied eines Teams verstand, das alle Kinder in den Blick nahm: die mit Förderbedarf in den verschiedenen Bereichen oder auch ohne speziellen Förderbedarf. Der Kollege arbeitete im Jahrgangsteam mit, beriet die Kolleginnen und Kollegen in anderen Klassen und führte dort auch Elterngespräche durch. Bis heute bekam die Schule auch für weitere Jahrgänge Förderschulkolleginnen und -kollegen verschiedener Förderschwerpunkte zugewiesen, die im jeweiligen Jahrgangsteam mitarbeiten und mitarbeiten wollen. Das ist, wie das Beispiel dieser Schule zeigt, keine Selbstverständlichkeit und muss manchmal gegen Widrigkeiten erarbeitet werden. Das Beispiel zeigt auch, dass es nicht nur eine Frage der vollen oder teilweisen Abordnung einer Kollegin oder eines Kollegen ist. Auch bei der vollen Abordnung an die Schule blieben die gegensätzlichen Arbeitskonzeptionen unverändert. Wird dies erkennbar, so dürfte der hier gewählte Weg der Trennung angebracht sein, um Energien produktiv für die pädagogische Arbeit zu nutzen.

Kooperationsprinzipien im Inklusionsprozess an der Teamschule

- Alle Kolleginnen und Kollegen sind vollwertige Mitglieder im Kollegium der Schule und nicht nur abgeordnete Reisende.
 - Förderschulkolleginnen und -kollegen gehören zum Klassenleitungsteam.
 - Alle Kolleginnen und Kollegen im Team müssen zum Wohl der Schülerinnen und Schüler zur Kooperation bereit sein. Sie übernehmen Verantwortung für alle Kinder und begegnen einander mit Respekt. Ist dieses Selbstverständnis gesichert, sind Fortbildungen und Coaching notwendig, die konkret die Arbeitssituation im multiprofessionellen Team entwickeln helfen. (vgl. S. 44ff)
- Dennoch kann die Chemie unter den Menschen im Team nicht stimmen. Hier sollte Coaching ermöglicht werden.

Im Rahmen des hessischen Schulversuchs „Begabungsgerechte Schule“ (2009-2013) sind an vier Grundschulen inklusionsorientierte Entwicklungsprozesse von einer internen wissenschaftlichen Begleitung und einer externen Evaluation unterstützt, beobachtet, dokumentiert und ausgewertet worden. Aus den vorliegenden Berichten lassen sich relevante Hinweise entnehmen, unter welchen Bedingungen Lehrerinnen und Lehrer ein inklusives Bewusstsein und eine inklusive Praxis entwickeln können:

Lehrerinnen und Lehrer brauchen ein Leitbild von Inklusion, das sich abgrenzt von der Vorstellung, Inklusion sei ein schulorganisatorisches Modell für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Inklusion wird getragen von der pädagogischen Einstellung und Überzeugung, dass alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit das (Menschen-) Recht haben, im gemeinsamen Lernen Lernfreude zu entwickeln, sich in lernergiebiger Weise zu betätigen, entwicklungsförderliche Erfahrungen zu machen und tragfähige Zugänge zu den gemeinsamen Lerninhalten zu erhalten. Sie haben das Recht, sich in ihrer Unterschiedlichkeit als individuell geschätztes, wichtiges Mitglied der Lerngemeinschaft zu erleben. Da diese inklusive Haltung in einem selektiven Schulsystem und in einer von Leistungskonkurrenz angetriebenen Gesellschaft nicht selbstverständlich ist, brauchen Lehrerinnen und Lehrer immer wieder Ermutigung, um nicht an den unvermeidlichen Widersprüchen zu resignieren, sie brauchen Ermutigung und Unterstützung, um Anknüpfungspunkte für inklusives Denken und Handeln in ihrer pädagogischen Praxis zu finden. Suchbewegungen erfordern Zeit für Reflexion und Freiräume für die Erprobung von Neuem.

Welche Unterstützung brauchen Lehrerinnen und Lehrer?

Lehrerinnen und Lehrer brauchen positive Beispiele für inklusiv gestaltete Unterrichts- und Schulkultur, an denen sie sich orientieren und von denen sie lernen können. Lehrerinnen und Lehrer müssen gestärkt werden für die Aufgabe, den menschenrechtlich und pädagogisch begründeten Sinn von Inklusion auch

denjenigen am Schulleben Beteiligten zu vermitteln, die sich skeptisch bis ablehnend gegenüber Inklusion verhalten.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen Zeit für eine fortbildungsgestützte, von Austausch und Kooperation geprägte, gemeinsam organisierte Entwicklung einer inklusiven didaktischen Unterrichtsqualität. Diese zielt darauf ab, jedes Kind auf seiner Entwicklungsstufe zu Leistungen herauszufordern und zu ermutigen, Gleichzeitig ist



sie von Hilfsbereitschaft, Toleranz und gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung getragen. Sie ist achtsam gegenüber den schädlichen Tendenzen von Konkurrenzorientierung beim schulischen Lernen und versucht, ihnen Einhalt zu gebieten.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen die Gewissheit, dass sie nicht alleine gelassen werden mit Problemen und vor Scheitern bewahrt werden. Sie können auch Kinder mit großen Schwierigkeiten halten, wenn sie wissen, dass sie multiprofessionell unterstützt werden.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen auf den inklusiven Unterricht abgestimmte Alternativen zu der üblichen Leistungsüberprüfung und –messung. Das scheinobjektive Notenranking über die Vergabe von Ziffernnoten legitimiert das ungerechte und entwürdigende Sortieren und Aussortieren von Kindern und Jugendlichen.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen ein konstruktives, ressourcenorientiertes feedback zu ihrer Entwicklungsarbeit.

Schulen als System entwickeln sich



Konstruktive Problemstellungen

Walther Kröner Praxisbeispiel einer inklusiven Schulentwicklung 1

Die Gesamtschule Aachen Brand wurde 1990 gegründet und nahm im August mit 171 Schülerinnen und Schülern ihre Arbeit auf. In den Gesprächen mit Eltern und in der damals wenig informierten Öffentlichkeit bewegte die Frage, für welche Kinder die Gesamtschule eigentlich die Richtige sei, die Gemüter. Unsere Standardantwort lautete: »Die Gesamtschule ist eine Schule für alle Kinder«. Dabei meinten wir für alle Kinder des gegliederten Schulwesens, die sonst ein Gymnasium, eine Realschule oder eine Hauptschule besuchen würden.

Eltern behinderter Kinder wollen gemeinsamen Unterricht

Dass dies eine begrenzte, eingeengte Vorstellung war, wurde uns bereits im ersten Jahr bewusst, als Eltern, deren behinderte Kinder die integrativ arbeitende Montessori Grundschule in Aachen-Eilendorf besuchten, anfragten, ob wir ihre Kinder in die zukünftige 5. Klasse aufnehmen würden. Diese Eltern waren von dem gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder so überzeugt, dass sie sich nicht vorstellen konnten, ihr Kind nach der Grundschule in eine Sonderschule zu schicken. Für sie beinhaltete die Formulierung »Gesamtschule – eine Schule für alle Kinder« natürlich auch die Aufnahme von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Wie berechtigt und vorausschauend diese Vorstellung war und ist, wird deutlich, wenn man auf die aktuellen schulpolitischen Entwicklungen schaut.

Intensive Vorbereitung in der Schule

Mit dieser Anfrage war der erste Schritt getan. Die Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitung sahen sich mit der Frage konfrontiert: »Wollen wir eine Integrationsschule werden?« Die Dynamik und die Aktivitäten, die sich in der Folge entwickelten, waren bemerkenswert. Ein Arbeitskreis, der den Prozess steuerte, wurde gegründet. Regelmäßig, alle zwei bis drei Wochen, wurden die Aktivitäten koordiniert und weitere notwendige Schritte verabredet.

Beginnend mit einem intensiven Austausch und Hospitationen in der integrativ arbeitenden Grundschule, wurden die Voraussetzungen für den erfolgreichen Start der Integration geschaffen. So wurden integrative Unterrichtssequenzen exemplarisch geplant, Hospitationen in den Gesamtschulen Holweide und Bonn-Beuel durchgeführt sowie zahlreiche Informations- und Fortbildungsveranstaltungen vorbereitet und durchgeführt. In intensiven Gesprächen mit dem Kultusministerium und mit der Bezirksregierung wurden die Rahmenbedingungen für die integrative Arbeit sondiert und abgestimmt.

Beschluss und Unterstützung durch den Rat der Stadt

Im November 1992 war es soweit. Die Lehrerkonferenz und die Schulkonferenz fassten den Beschluss, mit dem Beginn des Schuljahres 1993/94 an der Gesamtschule Aachen Brand, im Rahmen eines Schulversuchs, eine Integrationsklasse einzurichten. Voraussetzung dafür war ein Beschluss des Rates der Stadt Aachen, da nach dem damals gültigen Schulverwaltungsgesetz die Integration nur im Rahmen eines Schulversuchs stattfinden konnte. Der Rat übernahm erfreulicherweise die Forderungen der Schule und trug mit dazu bei, dass zu Beginn die folgenden Rahmenbedingungen geschaffen wurden.

»Zur Durchführung des Integrationsversuchs ... (sollen)... die folgenden Rahmenbedingungen sichergestellt werden:

- Eine Klassengröße von 22 Schülerinnen und Schülern (0,7 Stellen pro Integrationsklasse)
- 3 bis max. 5 behinderte Schülerinnen und Schüler pro Klasse
- Zuweisung einer Lehrkraft der Sonderschule, durch die eine weitestgehende Doppelbesetzung der Integrationsklasse erfolgen kann. (Schüler-Lehrer-Relation der Sonderschule plus Ganztagszuschlag sowie pflegerische bzw. therapeutische Hilfe, falls erforderlich)

- Erweiterung des sozialpädagogischen Angebots zur Sicherung der Ganztags- und therapeutischen Betreuung.
- Lehrerfortbildungsveranstaltung für die Lehrerinnen und Lehrer, die in der Integrationsklasse unterrichten
- Supervisionsfortbildungen für die Lehrerinnen und Lehrer der Integrationsklassen
- Entlastungsstunden (Stellenanteile durch den RP Köln) für Lehrerinnen und Lehrer, die am Schulversuch teilnehmen, entsprechend den Grundschul-Regelungen.«

(Beschluss der Lehrerkonferenz vom 25.11.92 und der Schulkonferenz vom 31.11.92, gerichtet an den Rat der Stadt Aachen)

Leider konnte der Schulversuch erst mit einem Jahr Verspätung starten, so dass die Förderschülerinnen und -schüler die vierte Klasse in der Grundschule wiederholen mussten. Ihre schulische Laufbahn begann bei uns an der Gesamtschule Aachen Brand im Sommer 1994. Zwei Schüler mit einer geistigen Behinderung, eine Schülerin mit einer Lernbehinderung, eine Schülerin mit einer Körperbehinderung und eine Schülerin mit einer Sprachbehinderung besuchten die erste Integrationsklasse der Schule. Der Start und die Arbeit gelangen auch deshalb hervorragend, da die gesamte Gruppe der Förderschülerinnen und -schüler mit ihrer Sonderpädagogin von der Grundschule zur Gesamtschule wechselten. In den Anfangsjahren stellten die Bezirksregierung und das Ministerium die geforderten Rahmenbedingungen sicher, sodass der erfolgreichen Arbeit wenig im Wege stand.

Integrativer Unterricht: eine Herausforderung

Die Kernfrage der Anfangsjahre lautete: „Wie gestaltet Ihr den (integrativen) Unterricht?“ Viele Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer konnten sich nicht vorstellen, wie beispielsweise Kinder mit einer geistigen Behinderung und Kinder mit einer Empfehlung für das Gymnasium gemeinsam an einem Unterrichtsthema arbei-

ten. Das galt auch für Lehrkräfte, die bisher im gegliederten Schulwesen in „homogenen“ Lerngruppen gearbeitet hatten. Die Frage, wie potenzielle Hauptschülerinnen und -schüler gemeinsam mit potenziellen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unterrichtet werden konnten, verwunderte und löste Irritationen aus. Die Standardantwort auf diese Frage lautete: „Binnendifferenzierung“, also ein Unterricht, der sich in seiner Gestaltung auf die unterschiedliche Leistungsfähigkeit seiner Schülerinnen und Schüler einstellt und den Unterrichtsstoff quantitativ und qualitativ differenziert. Eine große Frage für Lehrerinnen und Lehrer, die einen Unterricht im Gleichschritt gewöhnt waren. Den Unterricht in den Integrationsklassen nun so zu gestalten, dass lernbehinderte und geistig behinderte Kinder ebenfalls mitarbeiten und sich beteiligen konnten, stellte eine Herausforderung dar, die gut im Team oder in der doppelt besetzten gemeinsamen Klassenleitung zu bewältigen war. Bereits bei der Unterrichtsplanung wurde berücksichtigt, dass alle Schülerinnen und Schüler bei der gemeinsamen Erarbeitung mitarbeiten konnten. Letztlich musste der Unterrichtsgegenstand auf mindestens drei, häufig vier Anforderungsebenen differenziert werden. Unterstellt man, dass ein „normaler“ Gesamtschulunterricht mindestens zwei Ebenen einschließt, kommt die Bearbeitung des Themas für lernbehinderte und geistig behinderte Schülerinnen und Schüler hinzu. Nachdem ein Gesamtkonzept entworfen war, wurde das Material für die Förderschülerinnen und -schüler von den Sonderpädagogen und das Material für die Regelschülerinnen und -schüler von den Gesamtschullehrkräften erstellt, um beides anschließend in einer kompletten Unterrichtseinheit zusammenzufassen. Im Unterricht selbst kümmerten sich die Sonderpädagogen zwar vorrangig um die Förderkinder, doch sie betreuten selbstverständlich auch Regelkinder. In Einzelfällen wurden aber auch die Rollen getauscht. Dies erwies sich als wichtig, denn so waren alle Lehrkräfte für alle Kinder zuständig, eine Voraussetzung für gemeinsame Ver-

antwortlichkeit der kooperierenden Lehrkräfte in der Klasse. In der Unterrichtspraxis hatten sich zudem Helfersysteme bewährt. Behinderte und nichtbehinderte Kinder arbeiteten in Tischgruppen zusammen an einem Thema, aber an unterschiedlichen Aufgabenstellungen, so dass Hilfe durch die Mitschülerinnen und Mitschüler und nicht nur durch die Lehrkräfte gegeben werden konnte.

Besonders erfolgreich wurde aber mit individualisierenden Unterrichtsformen gearbeitet. So zum Beispiel im Deutschunterricht, wenn eine Ganzschrift in der Form eines Lesetagebuchs bearbeitet wurde. Bereits bei der Erstellung der Vorgaben für die Lesetagebücher wurden die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen individuell berücksichtigt, so dass die Förderkinder und die Regelkinder erfolgreich das gleiche Thema entsprechend ihrer jeweiligen Fähigkeiten bearbeiten konnten. Große Lernfreude und gute Unterrichtserfolge machten Mut, intensiver in individualisierenden Unterrichtsformen zu arbeiten. Das sogenannte Stationenlernen und Lerntheken waren methodische Verfahren, die in den Folgejahren und auch heute erfolgreich praktiziert werden. Bedenkt man, dass die individuelle Förderung erst im Jahre 2005 Einzug in das Schulgesetz erhalten hat, wird deutlich, wie wegweisend die Unterrichtsarbeit in den Integrationsklassen war.

Vielfältige Wirkungen und Lernprozesse durch die Integration

Die Integration zeigte vielfältige positive Wirkungen, sowohl für die Förderkinder als auch für die Regelkinder. So lernten z.B. geistig behinderte Schüler lesen, eine Möglichkeit, welche sie an der Förderschule wohl kaum bekommen hätten. Die Regelschülerinnen und -schüler lernten, mit den Besonderheiten der Förderschülerinnen und -schüler umzugehen und sich auf diese einzustellen. Im Laufe der Jahre zeigten sich die positiven Wirkungen nicht nur in den



Integrationsklassen, sondern in immer mehr Bereichen der Schule. Das Teamkonzept erwies sich als besonders hilfreich, da diese Struktur die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und die pädagogische Arbeit erleichtert. Die Regelschullehrerinnen und -lehrer entdeckten, dass Förderkinder Fähigkeiten haben, die für die gesamte Lerngruppe hilfreich und förderlich sein können. So war zum Beispiel ein Junge mit einer geistigen Behinderung besonders gut in der Lage die Stimmungen in der Integrationsklasse zu erfassen und menschlich und emotional darauf zu reagieren. Fachlehrerinnen und -lehrer lernten, dass die so genannten lernbehinderten Schülerinnen und -schüler dann produktiv mitarbeiten können, wenn sie gezielt angesprochen und mit vorbereitetem Material gefördert werden. So konnten wir zum Beispiel die oben genannte Schülerin mit dem Förderschwerpunkt „Sprache“ nach der Aufhebung des Förderbedarfs zu einem Hauptschulabschluss führen. Heute arbeitet sie erfolgreich als Arzthelferin in einer Praxis.

Positive Auswirkungen auf die gesamte Schule

Eine zentrale Rolle in diesen gemeinsamen Lernprozessen spielen die Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Sie vermitteln den Regelschullehrerinnen und -lehrern die Perspektive der Förderschülerinnen und -schüler mit ihren Möglichkeiten und ihren Grenzen. Nachdem in der gesamten Sekundarstufe I integrative Klassen gebildet waren, wurden die positiven Wirkungen im Gesamtsystem Gesamtschule Brand

unübersehbar. Das Interesse aneinander und die gegenseitige Rücksichtnahme sind inzwischen in allen Klassen selbstverständlich. Die Lehrerinnen und Lehrer arbeiten kooperativ in Teams; die Schulleitung und der Lehrerrat arbeiten konstruktiv zum Wohl der ganzen Schule zusammen. Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie die Lehrerinnen und Lehrer identifizieren sich mit ihrer Schule und arbeiten fruchtbar und vorwärtsgerichtet zusammen.

Rahmenbedingungen verschlechtert

Im Laufe der Jahre wurden die Bedingungen für die Arbeit in den Integrationsklassen kontinuierlich verschlechtert. Zunächst wurde bei der Berechnung der sonderpädagogischen Lehrstellen der Ganztagszuschlag für die Förderschüler nicht mehr berücksichtigt. Anschließend wurde der Stellenzuschlag von 0,7 Stellen pro Integrationsklasse gestrichen. Die neue Berechnungsgrundlage führte dazu, dass nicht mehr 3 bis 5, sondern 7 bis 8 Förderschüler in die Integrationsklassen aufgenommen werden mussten. Die Klassenfrequenz erhöhte sich damit auf 24 bis 26 Schülerinnen und Schüler. Einen weiteren Einschnitt bedeutete die Bestimmung, ausschließlich zieldifferent zu unterrichtende Schülerinnen und Schüler bei der Berechnung der Ressourcen zu berücksichtigen. Mit der Einführung des Rechts auf inklusive Beschulung verschlechterten sich die Ressourcen für die Vorreiterschulen und die Schulen des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler erneut. Die Entkoppelung der Stellenzuweisung (Schwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale Entwicklung) von den tatsächlich vorhandenen Schülerzahlen und die Zuweisung per Budget machen überdeutlich, dass die Einführung der Inklusion ohne die Bedingungen und Erfahrungen der integrativen Vorreiterschulen vor sich gehen soll!

Was bleibt? Was wurde erreicht? Was ist zu tun?

Integrative Schulen haben den Weg zur Inklusion geebnet. Ohne die Erfahrungen der integrativen Schulen wäre der Prozess der Inklusion noch nicht so weit fortgeschritten. Die aktuellen Schwierigkeiten würden noch sichtbarer zu Tage treten

Integration und Inklusion sind eine große Chance für die Gesellschaft, für die Schulgemeinden, für die Lehrerinnen und Lehrer, die Eltern und die Schülerinnen und Schüler. Deshalb müssen sie gelingen!

Inklusion funktioniert nur mit individueller Förderung. Individualisierende Lernformen, vor allem aber das kooperative Lernen, bieten allen Schülerinnen und Schülern, was sie brauchen. Sie lernen in ihrem eigenen Tempo und in ihrem eigenen Rhythmus gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Lehrerinnen und Lehrer tun sich (immer noch) schwer, vom vorherrschenden Frontalunterricht Abschied zu nehmen. Fortbildung und Kooperation in Netzwerken sind wichtige Voraussetzungen dafür, die individuelle Förderung auf breiter Basis Praxis werden zu lassen und die damit verbundenen Erleichterungen zu erkennen. Als beispielhaft muss hier die mehrjährige und mehrstufige Aus- und Fortbildung in kooperativem Lernen durch Kolleginnen und Kollegen der Gesamtschule Hagen-Haspe genannt werden. (s.S. 49 ff)

Integration und Inklusion erschließen neue pädagogische Erfordernisse, in welchen das gemeinsame Handeln in Teams, das gemeinsame Tun im pädagogischen Alltag im Vordergrund stehen. Jede Form der kulturellen Aktivität hilft und führt weiter.

Integration und Inklusion schärfen den ganzheitlichen Blick auf jeden jungen Menschen. Die Freude an der Entwicklung und die Freude am Gelingen sind Ausdruck eines humanen positiven Menschenbildes.

Um die positiven Wirkungen der Inklusion zu erreichen, sind seitens des Schulministeriums allerdings erheblich mehr Ressourcen für diese Jahrhundertaufgabe notwendig.

Der Beitrag der Gesamtschule Fröndenberg ist erschienen in „Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (GIN), Heft 2/ 2013. Er wurde leicht verändert und darf mit freundlicher Genehmigung der GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule) und der Gesamtschule Fröndenberg hier veröffentlicht werden.

Inklusion im Mittelpunkt

Die pädagogische Arbeit an der Gesamtschule Fröndenberg (GSF) wird seit dem Beginn der Integration von Kindern mit Behinderung 2010/11 durch das inklusive Leitbild geprägt. Der inklusive Gedanke wird sukzessive und vom Fundament der „Integrativen Lerngruppen“ ausgehend konsequent um- und fortgesetzt. Der Wille wird artikuliert, die Schule so zu entwickeln, dass Barrieren für das Lernen und die Teilhabe immer wieder aufgespürt, hinterfragt und abgebaut werden. Es gilt dabei, nach immer besseren Wegen zu suchen, um auf Diversität zu antworten und diese als Stimulus für Lernprozesse zu nutzen. Das Fortbildungskonzept der Schule wird im Hinblick auf inklusive Ziele überprüft und ergänzt. Das Inklusionsteam steuert mit Hilfe des „Index für Inklusion“ inklusive

Schulentwicklungsprozesse. Vor allem tauscht es sich über das Konzept und den Rahmen der Analyse aus und beschäftigt sich mit den Indikatoren und Fragen. Es ist sehr bemüht, Einschätzungen von schulischen Mitarbeitern und Gremien, von Schülerinnen und Schülern und von Eltern zu erkunden und Prioritäten für die Entwicklung festzulegen. Während der Erkundung bereits vorhandener inklusiver Strukturen wurde deutlich, dass die Gesamtschule Fröndenberg bereits in vielerlei Hinsicht inklusiv aufgestellt ist, zugleich aber noch große Entwicklungspotentiale aufweist.

Das großzügig durch die Stadt Fröndenberg unterstützte Raumkonzept der Schule und die

schulformübergreifende regionale Schulentwicklungsplanung ›Gestaltete Lernumgebung‹ greifen inklusive Ideen auf. Im Folgenden werden die inklusiven Ziele der GSF genannt:

- Bestmögliche Entfaltung der Fähigkeiten und Neigungen aller Schülerinnen und Schüler
- Frühzeitige Prävention und Intervention: Abkehr vom Modell ›Wait-to-Fail‹
- Gemeinsames Lernen und Arbeiten in heterogenen Gruppen: Vielfalt nutzen
- Ausbau der Kooperation und Teamarbeit: Allgemeine Schule - Sonderpädagogik



Schulhund Raya ist ausgebildet als Lernbegleiter zur Förderung der ganzheitlichen Entwicklung

Übergang Grundschule – Gesamtschule: Alle sind herzlich willkommen

Die drei Elemente: Tag der Offenen Tür, Begrüßungsnachmittag für die neuen Kinder und eine Übergabekonferenz kurz vor den Sommerferien mit den Kollegen der Grundschule und den abgehenden Sonderpädagogen ermöglichen für alle Beteiligten gutes Kennenlernen schon vor dem Schulbeginn. Im Rahmen der Übergabekonferenz bekommen die aufnehmenden Lehrer der GSF ein Portfolio zu jedem Kind, in dem die bisherigen Leistungen, Förderpläne

und Angaben zum Arbeits- und Sozialverhalten enthalten sind. Mögliche Förderbedarfe im kognitiven wie auch im psychosozialen Bereich können somit frühzeitig festgestellt und Maßnahmen erwogen werden. Das Ankommen wird in der ersten Schulwoche projektartig gestaltet, damit die Kinder schnell eine Klasse werden können.

Heterogenität im Unterrichtsalltag:

Gestaltung inklusiver Lehr- und Lernprozesse

Für das Team der Gesamtschule Fröndenberg bedeutet inklusives Denken, nicht nur Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelunterricht hinein zu nehmen und diese innerhalb der ansonsten unveränderten Situation bestmöglich zu fördern. Es geht darum, die Strukturen so zu verändern, dass prinzipiell für jede Schülerin und jeden Schüler eine individuelle Förderung in einer für alle offenen Institution erfolgen kann, ohne Sonderstellungen und Etikettierung. Verschiedenheit und das Recht auf Teilhabe bezieht sich in der pädagogischen Arbeit der GSF daher im umfassend inklusiven Sinn nicht allein auf die Frage von Behinderung oder Nicht-Behinderung. Neben Schülerinnen und Schülern mit ganz verschiedenen Formen von sonderpädagogischem Förderbedarf wird zusätzlich Verschiedenheit über die Jahrgangsmischung hergestellt und bei den Klassenzusammensetzungen auf eine größtmögliche soziale und leistungsbezogene Heterogenität geachtet. Die Zusammensetzung der heterogenen Lerngruppen berücksichtigt die vielfältigen Besonderheiten aller Kinder und betont das Miteinander. Die so offensichtliche Diversität aller Schülerinnen und Schüler in den Lerngruppen der GSF stellt die tägliche Grundlage der individualisierten Unterrichtsvorbereitung dar. Davon profitieren alle Schülerinnen und Schüler für die eigene persönliche Lernentwicklung.

Da die Förderbedingungen in den Integrativen Lerngruppen besondere Möglichkeiten und Angebote zulassen, werden Kinder in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung

bisher ausschließlich hier gefördert, bis ausreichend inklusive Strukturen die Auflösung der noch notwendigen Etikettierungen und Schwerpunktklassen zulassen. Zu den verbindlichen Rahmenbedingungen, sowohl in den Integrativen Lerngruppen als auch in den Lerngruppen mit zielgleich geförderten Kindern und Jugendlichen der Förderschwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache, zählen die immanent sonderpädagogische Förderung, der teamorientierte Einsatz effektiver Fördermaßnahmen, Teamarbeit und kooperative Beratung, eine kompetenzorientierte Diagnostik und ein effektives Classroom-Management. Im Folgenden werden einzelne Bausteine im Rahmen einer derartigen inklusiven Förderung und ihre Verankerung in der Unterrichtspraxis beschrieben.

Individuelle Förderung und Formenzieldifferenzierten Lernens

Bis auf ganz wenige Ausnahmen lernen die Schülerinnen und Schüler der Integrativen Lerngruppen im Unterricht gemeinsam. Dies ermöglicht das lernzieldifferente Arbeiten. Neben dieser Individualisierung des Lernens wird gruppenbezogen an gemeinsamen Themen gearbeitet. Jedes Kind erhält auf Grundlage einer effektiven Diagnostik seine persönlichen Lern- und Entwicklungsangebote. Ganzheitliches Lernen und das Lernen »mit allen Sinnen« sind die Unterrichtsprinzipien. Die Kinder gestalten ihr schulisches Lernen in wachsender Selbstständigkeit. Sie werden in diesem Prozess durch die Erwachsenen verantwortlich begleitet und beraten. Das Thema des jeweiligen Unterrichts einer Lerngruppe ergibt sich aus dem Kerncurriculum der Gesamtschule, der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen und dem Kerncurriculum der Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Diese werden zu schuleigenen Arbeitsplänen (Kompetenztableaus) weiterentwickelt. Sie konkretisieren, welche Inhalte und Themen in welcher Rhythmisierung angemessen erscheinen und welche methodischen Wege beschritten werden. Individuelle Förder-

pläne runden die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen ab und ermöglichen regelmäßige Zielüberprüfungen und Neuausrichtungen nach sonderpädagogischen Prinzipien. Das Erreichen der individuellen Lernziele eines Kindes wird durch Lernstandserhebungen sowie Orientierungs- und Vergleichsarbeiten überprüft. Durch Elterngespräche sowie Zeugnisse in Form von Lernentwicklungsberichten wird der Lernstand regelmäßig transparent gemacht. Sie werden mit den Schülerinnen und Schülern und den Eltern besprochen und regelmäßig evaluiert. Eine umfassende und professionelle Lernstandsdiagnostik und die Transparenz zwischen Schule und Eltern ist die Grundlage für eine gelingende individuelle Förderung.

Auflösung der Fachleistungsdifferenzierung

In einem inklusiven Setting ist nach Auffassung des Inklusionsteams eine Selektion durch Fachleistungsdifferenzierung in den Hauptfächern kontraproduktiv. Die positiven Effekte des gemeinsamen Lebens und Lernens werden sowohl auf der kognitiven als auch auf der psychosozialen Ebene eingeübt. Das Inklusionsteam hat daher mit Zustimmung der Schulkonferenz die Aufhebung der Fachleistungsdifferenzierung für die Inklusionsklassen beschlossen. Gemeinsam werden die jeweilig zu erreichenden Kompetenzen verfolgt. Eine Qualitätssicherung erfolgt mittels regelmäßiger Evaluation des Leistungsstands.

Das Raumangebot

Die Integrativen Lerngruppen verfügen durchgängig über Klassenräume mit Differenzierungsraum. Diese Räume dienen z. B. als Erweiterungsflächen für Arbeit in Kleingruppen, als Selbstlernorte zur Aufbereitung von Informationen oder bieten Möglichkeiten zur individuellen Förderung. Dem Grundgedanken des inklusiven Ansatzes folgend bezieht sich die individuelle Förderung dabei nicht nur auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie bezieht auch Angebote

zur individuellen Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler mit ein. Je nach Ausstattung der Gruppenräume können auch »Lernwerkstätten« eingerichtet werden. Diese dienen dem handlungsorientierten Lernen und bieten eine Basis, um lebenspraktische Grundfertigkeiten einüben zu können.

Fördermaterialien

Fördermaterialien, die einen anderen Zugang zu den Inhalten des Unterrichts bieten, sind genau wie standardisierte Diagnosematerialien unverzichtbarer Bestandteil eines passgenauen und individualisierten Unterrichts in einem inklusiven Setting. Hier hat die Gesamtschule mit Hilfe des Fördervereins innerhalb kürzester Zeit einen guten Standard erreicht. So stehen informelle sowie standardisierte Diagnoseverfahren inzwischen weitgehend zur Verfügung. Darüber hinaus setzt das »Inklusive Team« stark auf Montessori-Sinnesmaterialien, die das ganzheitliche Lernen nach Maria Montessori unter Einbezug der Sinne fördern.

Der Computer im inklusiven Unterricht

Alle Integrativen Lerngruppen sind als Laptopklassen angelegt, denn der Einsatz des Laptops ermöglicht individualisiertes Lernen in besonderem Maße. Um den Anforderungen, die die Individualisierung in diesen Klassen an den Unterricht stellt, besser entsprechen zu können, ist der Einsatz interaktiver, differenzierter Übungen, die sofort Rückmeldung über das Lernergebnis geben, von großem Nutzen. Zudem erhalten alle Schülerinnen und Schüler vertiefte Grundkenntnisse im Bereich der Datenverarbeitung und der Anwendung gängiger Programme, die in der weiteren schulischen sowie beruflichen Ausbildung von Bedeutung sind.

Vertiefte Berufswahlorientierung in einem inklusiven Setting

Eine sehr frühzeitige, intensive und umfassende Berufswahlorientierung und Berufsvorbereitung zählt seit jeher zu den besonderen individuellen Förderangeboten der Förderschule. Kompe-

tenzanalysen, Schnupperpraktika, Werkstatt-Tage und Projekte in Kooperation mit regionalen Ausbildungszentren zählen dabei ebenso zu den Grundpfeilern der Förderung wie eine individuelle Beratung und Begleitung durch den Reha-Berater der Agentur für Arbeit. Im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung sind die sonderpädagogischen Angebote der Berufsvorbereitung der Förderschule mit den Angeboten der Gesamtschule verzahnt worden, um den besonderen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch im inklusiven Setting der Gesamtschule gerecht werden zu können.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Ein multiprofessionelles Team aus Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Gesamtschullehrerinnen und -lehrern leitet die heterogenen Lerngruppen der GSF gemeinsam. Die enge Zusammenarbeit mit Schulpsychologen, Sozialpädagogen, den Schulsozialarbeitern und verschiedenen Therapieeinrichtungen ist eine logische Folge, wenn allen Schülerinnen und Schülern in ihren individuellen Bedürfnissen Rechnung getragen werden soll. In diesen Teams entsteht ein Wissenstransfer zwischen den verschiedenen Berufsgruppen. Vielfältige Formen von Kooperation und gegenseitiger Verantwortlichkeit werden entwickelt. Der Unterricht und der soziale Raum Unterricht verändern sich deutlich, wenn mehrere Erwachsene zeitgleich in und mit der Gruppe arbeiten. Der Unterricht für alle Kinder wird in diesen Teams gemeinsam geplant und vorbereitet. Es gibt keine Aufteilung der Zuständigkeit für bestimmte Schülerinnen und Schüler. Im Team ist die individuelle Fortbildung und kontinuierliche Weiterentwicklung der Kooperation entscheidend. Dies wird in Förderplangesprächen, in Fachkonferenzen und durch gegenseitige Hospitation realisiert.

Das Selbstverständnis der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen der Schule ist dabei inklusiv geprägt. Sie verstehen sich als Spezialisten für Heterogenität und fühlen sich für

das ganze System verantwortlich. Gemeinsam werden inklusive Konzepte erarbeitet, implementiert und evaluiert. Eine Besonderheit an der GSF ist, dass sie als eine der ersten Schulen im Regierungsbezirk einen Koordinator für Inklusion beauftragt hat. Hier handelt es sich um einen Sonderpädagogen, der fest zum Kollegium der GSF gehört und bedingt dadurch natürlich viele inklusive Prozesse im System anstoßen kann, ohne als Außenstehender wahrgenommen zu werden. Er fungiert zugleich als Bindeglied zur Förderschule und prägt gemeinsam mit einer Regelschulkollegin der GSF den Arbeitskreis »Inklusive Bildungslandschaft«, in dem neben der Förderschule und der Gesamtschule auch die örtlichen Grundschulen vertreten sind.

Kultur des Behaltens: Prävention und Intervention

Durch gezielte Präventionsmaßnahmen und rechtzeitige Intervention versuchen die Kollegen und Kolleginnen der GSF sonderpädagogischen Förderbedarf zu verhindern und so zu einer Kultur des Behaltens beizutragen. Jene »Wait-to-Fail«-Mentalität, die die sonderpädagogische Diagnostik lange Zeit beherrscht hat, soll schrittweise überwunden werden, wofür der Unterricht nach dem RTI-Modell aufgrund des »Vier-Augen-Prinzips« natürlich in besonderer Weise geeignet ist.

Präventive Maßnahmen: Schulsozialarbeit - Netzwerkarbeit

An der Gesamtschule sind drei Schulsozialarbeiter, die sich um das Zusammenleben im Schulalltag kümmern, fest angestellt. Sie sind Ansprechpartner für Konflikte zwischen allen am Schulleben beteiligten Personen und fungieren als Bindeglied zum privaten Umfeld und zu den Familien unserer Schülerinnen und Schüler. Dabei sind sie Mittelpunkt eines engmaschigen Netzwerks, bestehend aus Jugendamt, Kinderschutzbund und verschiedenen Ärzten, Therapeuten und Psychologen. Zur Schulsozialarbeit gehören Einzel- und Gruppengespräche, verschiedene Präventionsprojekte und diverse

Interventionsmaßnahmen.

Lions-Quest

An der GSF ist die Umsetzung des Lions-Quest-Programms im Schulprogramm verbindlich niedergeschrieben und im Stundenplan verankert. Dieses Programm dient dem Aufbau der Sozial- und Selbstkompetenzen und soll die Gruppenbildung nachhaltig fördern. Insbesondere in den Integrativen Lerngruppen, die auch in Bezug auf soziokulturelle Hintergründe der Schülerinnen und Schüler stark heterogen sind, ist diese ständige Begleitung des Individuums in der sensiblen Phase des Erwachsenwerdens von großer Bedeutung.

Interventionsmaßnahmen Komm-mit-Förderung

Für Schülerinnen und Schüler des fünften bis siebten Jahrgangs mit großen Leistungsrückständen besteht die Möglichkeit der Teilnahme an einer »Komm-mit-Gruppe« in den Fächern Mathematik und Deutsch. In diesen klassenübergreifenden Fördergruppen werden bis zu zehn Schülerinnen und Schüler von Sonderpädagoginnen und -pädagogen des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung unterrichtet. Die Lernenden können hier auf Grundlage einer differenzierten Diagnostik fachliche Grundlagen wiederholen und den aktuellen Unterrichtsstoff vertiefen. Leistungsschwache Schülerinnen und Schülern sollen so Erfolgserlebnisse erhalten und in ihrer Lernmotivation gestärkt werden. Während dieser zusätzlichen Förderung stehen die Lehrkraft der Komm-mit-Gruppe und die Fachlehrerinnen und -lehrer im engen Austausch über fachliche Inhalte und die Leistungsentwicklung des Schülers.

Individuelle Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler: Keep Cool

Gerade in einer inklusiven Schule muss der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern (Drop-Out-Problematik) systematisiert und institutionalisiert werden. An der GSF wurde ein festes Beratungsangebot geschaffen und diesem mit dem »Keep-Cool-Raum« einen festen Anlaufpunkt gegeben. Hier wird eine kollegiale Fallberatung in Bezug auf verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler (sozial und emotional) angeboten, die grundsätzlich auf einer standardisierten Diagnostik nach SEVE (schul-



sche Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung) fußt und möglichst in einem Hilfeplan nach Vbran/Hartke (vgl. Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten) münden soll.

Literatur

Vbran, R./Hartke, B. (2014, 9. Aufl.): Schwierige Schüler, was kann ich tun? 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Persen, Homburg.

Wie kann es Lehrerinnen und Lehrern gelingen, im täglichen Stress Zeit für Kinder zu finden? Sich auch um Hintergründe für schwieriges Verhalten zu kümmern und Förderprogramme zu entwickeln?

Für alle Kinder, besonders aber für Kinder mit Behinderungen, für Flüchtlingskinder, für Kinder mit schwierigen Familienverhältnissen ist die Entwicklung emotionalen Vertrauens in der Schule entscheidend für ihr Wohlbefinden. Finnland hat das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler schon längst zum Standard einer guten Schule erklärt.

Der Aufbau von Vertrauen ist nicht nur die Folge guten Unterrichts, sondern entsteht durch persönliche Zuwendung und die Schaffung eines Umfelds in der Klasse, das allen Kindern Unterstützung und soziale Erfolge ermöglicht. Die Frage, wie es einem Kind geht, wie es in der Gruppe zurechtkommt, ob es Erfolge hatte oder Probleme aufgetreten sind, zeigen einem Kind, dass der Lehrer oder die Lehrerin sich kümmert, dass dieses Kind ihm/ihr wichtig ist.

Schwieriges Sozialverhalten: eine besondere Herausforderung

Besondere Probleme erleben Lehrkräfte mit Kindern, deren soziales Verhalten die Klasse und den Unterricht belastet oder sie zu Außenseitern macht. Wie können solche Kinder integriert werden? Wie kann ihr Verhalten positiv beeinflusst werden? Wenn jede Lehrkraft alleine für sich versucht, mit solchen Kindern zurecht zu kommen, kann sie scheitern.

Erstes Beispiel: Felix rastet aus

In einer 5. Gesamtschulklasse erlebten wir einen Jungen – nennen wir ihn Felix - extrem aggressiv. Vor allem montags schlug er andere Kinder, trat sogar die Sozialpädagogin, war nicht zu bändigen. Im Team, dem auch die Sozialpädagogin angehörte, trugen wir zusammen, was wir über den Jungen wussten: Er lebte allein mit seiner Mutter, die geschieden war. Im Gespräch mit der Mutter erfuhren die Klas-

senlehrer, dass der Vater eine neue Familie im Bergischen hatte und nichts mehr von seinem Sohn wissen wollte. Bei der Beratung im Team entstand die Vermutung, dass Felix am Montag ausrastete, wenn die anderen Kinder vom Wochenende mit ihren Eltern, besonders mit ihren Vätern, erzählten. Das Team beschloss, den Vater einzuladen. Der Vater sah sich sechs Teamkolleginnen und -kollegen gegenüber, die ihm klarmachten, dass der Junge weiterhin sein Sohn sei und er sich um ihn kümmern müsse. Er zeigte sich einsichtig, lud in der Folgezeit seinen Sohn immer wieder übers Wochenende ins Bergische ein. Der Vater hatte wieder Zeit für ihn. Das Verhalten des Jungen besserte sich erheblich.

Multiprofessionelle Teamarbeit: die wichtigste Ressource

Die beste Ressource für inklusive Arbeit ist Teamarbeit. Für Inklusionsschulen bedeutet das: Multiprofessionelle Teamarbeit. Wie geht das?

- Zuerst muss geklärt werden, wer zum Team gehört: Klassenlehrkräfte, Fachlehrkräfte, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Unterrichtshilfen, Bufdis (Bundesfreiwilligendienst), Lehramtsanwärter, Studierende im Praxissemester....

- Eine zentrale Frage in inklusiven Schulen ist die Zusammenarbeit zwischen Förderschullehrkräften und Lehrkräften der allgemeinen Schulen. Lehrkräfte der allgemeinen Schule fühlen sich oft durch die Förderlehrkräfte zu wenig unterstützt, Förderlehrkräfte sehen sich oft nicht einbezogen, an den Rand gedrängt, als Hilfspersonal missbraucht, scheuen sich auch vor Unterricht in den großen Klassen. Im Team lernen sich die Lehrkräfte beider Systeme kennen, ihre fachlichen und persönlichen Kompetenzen. Es findet eine gegenseitige Weiterqualifizierung statt. Förderschulkräfte trauen sich bei Teamkolleginnen und -kollegen eher Unterricht in großen Klassen zu Lehrkräfte der allgemeinen Schule lernen viel über die besonderen Bedürfnisse und Fördermöglichkeiten von Kindern

mit Behinderungen. Beide sollten Klassenlehrer und für den Unterricht in der Klasse verantwortlich sein.

Voraussetzung für eine solche Entwicklung ist allerdings, dass die Förderschullehrkraft zum Kollegium der inklusiven Schule gehört und nicht stundenweise an verschiedene Schulen abgeordnet ist.

- Das ist das Ergebnis: Es gibt keine Trennung der Zuständigkeiten: Förderschullehrkräfte sind nicht nur für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig, Regelschullehrkräfte nicht nur für Kinder ohne diesen Förderbedarf. Es muss klar sein: Alle sind für alle Kinder zuständig.

- Jedes Teammitglied hat die gleichen Rechte, steht auf Augenhöhe mit den anderen, muss gleich gut informiert werden und in die Teamkommunikation einbezogen werden.

- * Es gibt feste Zeiten für Teamtreffen im Wochenplan

- Gutes Zeitmanagement: Die Teamsitzungen folgen einem festen Ablauf, um die Zeit gut zu nutzen.

Das erfordert ein Umdenken: Wir sind als Einzelkämpferinnen bzw. Einzelkämpfer konditioniert, in der Schule, im Studium. Es bestehen viele Vorbehalte gegenüber dem Arbeiten im Team, z.B. Verlust der eigenen Autonomie bei der Gestaltung des Unterrichts, Zwang zur Zusammenarbeit mit Leuten, die man nicht schätzt, Zeitverschwendung. Teamarbeit braucht deshalb nicht nur einen Mentalitätswechsel, sondern wesentlich auch Unterstützung durch die Schulleitung und Schulaufsicht und gute Bedingungen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Dann kann sie entlastend sein, der Lehrergesundheit dienen und Sicherheit geben: Wir schaffen das mit der Inklusion.

Zugleich muss ein Team überschaubar bleiben, um arbeitsfähig zu sein – acht bis zehn Personen sind das Maximum. Diese Personen sollten möglichst alle Schülerinnen und Schüler der betreffenden Klassen kennen. Das ist möglich, wenn einige Klassen organisatorisch zu-

sammengefasst werden, z.B. im Jahrgang oder auch jahrgangsübergreifend.

Leistungen von Teams

Bei den regelmäßigen wöchentlichen Teambesprechungen werden bestimmte Schülerinnen bzw. Schüler zur Besprechung vorgeschlagen. Eine Art multiprofessioneller Fallberatung beginnt. Der oder die Vorschlagende beschreibt das Kind und stellt Fragen an das Team. In den folgenden Runden tragen die Teammitglieder ihre Beobachtungen zusammen. So entsteht ein Gesamtbild. Nun wendet sich die Fragestellung der Problemlösung oder Förderung zu: Was kann man tun? Wie kann man fördern? Was kann jede/r dazu beitragen?

Die Verantwortung für die Bewältigung von Problemen in der Lerngruppe liegt nicht mehr allein bei der Klassenleitung oder der einzelnen Fachlehrkraft, sondern wird vom Team geteilt. Die fachlichen und persönlichen Kompetenzen der unterschiedlichen Teammitglieder wirken zusammen, um die beste Problemlösung oder Förderung zu finden. Ein weiterer Vorteil ist es, dass alle Beteiligten am gleichen Strang ziehen, dass es Absprachen gibt, wie sich alle verhalten und damit Sicherheit für die Schülerinnen und Schüler und für die Lehrkräfte gleichermaßen entsteht.

Zweites Beispiel: Katja sondert sich ab

Katja war ein hochbegabtes Mädchen. Sie war schnell mit allen Aufgaben fertig. Dann nahm sie sich ein Buch und setzte sich in die Ecke zum Lesen. Als wir sie aufforderten, anderen zu helfen, sagte sie nur, wenn sich die anderen Gruppenmitglieder anstrengten, brauchten sie keine Hilfe. Das Mädchen stand in Gefahr, sich sozial zu isolieren. Schließlich setzten wir Manuel, ein Kind mit Down-Syndrom, neben sie. Manuel war ein freundliches Kind und Katja fing bald an, ihm zu helfen. Denn es war offensichtlich, dass er die Aufgaben nicht allein schaffen konnte. Schließlich half sie auch den anderen Kindern in der Gruppe.



Mitschülerinnen und Mitschüler sind eine wichtige Ressource

Hier wird noch eine andere Ressource in inklusiven Schulen deutlich: Die anderen Schülerinnen und Schüler. Ob klassisch in heterogenen stabilen Kleingruppen, wie das die Gesamtschulen in Göttingen-Geismar und Köln-Holweide entwickelt haben, oder in vielfältigen Formen des individualisierten und selbständigen Lernens mit gegenseitiger Kontrolle und Hilfe: Hier helfen Schülerinnen und Schüler einander und Lehrkräfte gewinnen die Zeit, sich um einzelne Kinder zu kümmern. Der Austausch im multiprofessionellen Team gibt dann die Möglichkeit professionellen Feedbacks und neuer Anregungen, um Kinder durch diese Zuwendung besonders zu fördern.

Drittes Beispiel: Axel ist überaltert und fürchtet Hänseleien

Die Beispiele von Katja und von Sami in diesem Buch machten schon die Bedeutung der anderen Kinder für die Förderung von Kindern mit

Behinderungen deutlich. Ganz anders stellte sich die Rolle des multiprofessionellen Teams und die Rolle der Mitschülerinnen und Mitschüler bei Axel dar. Axel war schon zwei Jahre älter, als er von der Grundschule in die 5. Klasse kam. Er hatte einen Förderbedarf in emotionaler und sozialer Entwicklung. In der Klasse war er oft aggressiv, ging durch die Klasse, warf Sachen anderer Kinder auf den Boden, schlug dabei andere Jungen. Kein leichter Fall für die Tischgruppe, der Axel zugeteilt war. Im Team überlegten wir, wie wir die Tischgruppe und Axel zugleich entlasten konnten. Der Sonderschullehrer schloss mit Axel einen Vertrag: Wenn er in der Gruppe nicht mitarbeiten konnte, konnte er sich an einen Einzeltisch setzen. Auch die Gruppe konnte Axel bitten, die Gruppe zu verlassen. Axel konnte seinerseits die Gruppe fragen, ob er sich wieder zu ihr setzen könne. Da es Axel wichtig war, in der Gruppe zu sein, half ihm das sehr, sein Verhalten besser zu kontrollieren. Wichtig war auch für das Team, die Hintergründe für Axels Aggressionen zu erfahren: Sein Vater saß im Gefängnis und Axel „wehrte sich“ so auf seine Art gegen Hänseleien. Ein Besuch im Gefängnis zusammen mit dem Sonderschullehrer half Axel zudem, ein Vertrauensverhältnis mit den Lehrkräften aufzubauen.

Innerschulische Ressourcen:

vielfach gemachte Erfahrungen nutzen

Die Frage nach den Ressourcen steht oft im Mittelpunkt der Diskussion über Inklusion. Kleine Klassen, Doppelbesetzung, weniger Unterrichtsstunden sind einige der Forderungen. Sie sind nicht falsch, stellen jedoch unserer Überzeugung nach nicht die Problemlösung dar. Die Erfahrung der „alten“, erfahrenen Inklusionsschulen zeigt, dass Teamarbeit die wichtigste Ressource ist. Beratung, Unterstützung der einzelnen Lehrkräfte, Zusammenarbeit zwischen Förder- und Regelschullehrkräften, Entwicklung von oft unkonventionellen Maßnahmen, Abstimmung des Lehrerverhaltens ist nur

im multiprofessionellen Team möglich. Auch die Wirkung der zweiten großen Ressource, der Mitschülerinnen und Mitschüler, kann am besten im Team unterstützt werden. Teamarbeit sollte in der Lehrerbildung und -fortbildung im Mittelpunkt stehen. Erfahrene Inklusionsschulen haben gerade auch im Bereich sonstiger Unterstützung vielfältige Möglichkeiten erschlossen: Bisher war es der Bundesfreiwilligendienst, wo engagierte junge Menschen gewonnen werden konnten. Ein intelligenter Einsatz von Lehramtsstudierenden in ihren Praktikumsphasen dient beiden Seiten: der Stärkung der Teams und

dem Erwerb von Inklusionskompetenzen von jungen Studierenden.

Je nach Schulträger unterschiedlich schwierig stellt sich der Einsatz von Integrationshelferinnen und -helfern dar. Verhandlungen darüber können langwierig und schwierig sein. Sie bringen aber Erfahrungen und Kenntnisse der Gesetzeslage und Handlungsmöglichkeiten der Städte, können neue Kooperationsideen eröffnen. Und sie führen, tritt nicht frühzeitige Resignation ein, zu praktischer personeller, dann oft langfristig gesicherter Unterstützung.

Adressen für Ressourcen

Bundesfreiwilligendienst: Bufdis
 Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA)
 Zentralstelle BFD
 Sibille-Hartmann-Str. 2-8, 50969 Köln
 Telefon: 0221 3673 -0
 E-Mail: bfd-zentralstelle@bafza.bund.de

Integrationshelfer

Träger sind verschiedene Organisationen wie AWO, Lebenshilfe etc. Die Stadt hilft bei der Vermittlung (in Köln).
 Im Internet »Integrationshelfer« eingeben.

Studierende im Praxissemester

An jeder Universität mit Lehrerbildung. Kontakt mit der jeweiligen Zentralstelle für Lehrerbildung aufnehmen.
 Im Internet »Praxissemester« eingeben.
 Die Durchführung des Praxissemesters liegt in der Verantwortung der Universität (vgl. § 12 Abs. 3 Lehrerbildungsgesetz LABG). Es wird in Kooperation mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und den Schulen durchgeführt. An allen lehrerbildenden Universitäten beginnt das Praxissemester im zweiten oder dritten Semester des Masterstudiums. Lehramtsstudierende verbringen fünf Monate schwerpunktmäßig am Lernort Schule.

Inklusion ist sicher einer der meistgenannten Tagesordnungspunkte der Schulleiterdienstbesprechungen der letzten Jahre in Nordrhein-Westfalen. Nahezu immer ging es dabei um Verteilungen von Förderlehrkräften (Budgetierung), Verteilung von Kindern, Auflösung von Schulen, zusammengefasst also um Organisationsprobleme. Konzeptionelle Belange der Inklusion wie z. B. die Rolle der Schulleitungen im Inklusionsprozess, wurden dagegen noch nicht thematisiert. Die zentrale Bedeutung der Schulleitung bei der Überführung der Kolleginnen und Kollegen aus dem Förderschulsystem wurde ebenfalls nur personalrechtlich, nicht aber inhaltlich diskutiert. Dabei weisen u.a. die Forschungen von Marianne Hoch (Hannover, 2014)¹ auf den hier vorhandenen Entwicklungsbedarf hin.

Wie Frau Hoch möchte ich in den folgenden drei Feldern die besondere Bedeutung der Schulleitung im Inklusionsprozess aufzeigen.

Persönliche Haltung

An der Person der Schulleiterin/des Schulleiters lesen die am Schulleben Beteiligten die Bedeutung und Bewertung der Inklusion ab. Die Unterschiedlichkeit der beiden Aussagen

- »Zusätzlich zu unseren ganzen Aufgaben müssen wir nun auch inklusiv werden. Wie können wir das irgendwie schaffen?«

- »Inklusion ist ein Menschenrecht. Wir werden mit Unterstützung durch Experten den Prozess gemeinsam gestalten.«

liegt auf der Hand. Allein über die Wortwahl werden Werte und Haltungen zum Thema reflektiert und »damit die Einstellung des Kollegiums auf ganz subtile Ebene beeinflusst, bevor überhaupt organisatorische oder pädagogische Fragen thematisiert werden.«² Eine positiv bejahende Einstellung der Schulleitung, verbunden mit dem Aufzeigen sachlich konkreter Perspektiven und Wege, trägt wesentlich dazu bei, die Angst vor neuen Herausforderungen in der Schulgemeinschaft zu mindern und damit möglichen Widerständen vorzubeugen. Die Schulleitung steuert verantwortungsvoll die personel-

len und sächlichen Ressourcen. Damit kann sie im Entwicklungs- und Gestaltungsprozess der Inklusion z. B. Kommunikations- und Entwicklungszeiten einplanen, bestimmte Lerngruppen personell besser ausstatten, Fortbildungen anbahnen, etc. So kann den möglichen Überforderungsgefühlen aus dem Kollegium sinnvoll begegnet werden. Leider machen viele Schulleitungen exakt diese Überforderungsgefühle selbst zu Eigen und schieben die Steuerungsverantwortung auf die administrative Ebene. Hier gilt absolut das Sprichwort: »Wer etwas verändern will, sucht Wege, wer das nicht will, äußert Bedenken.«

Besinnung auf pädagogische Grundlagen inklusiver Arbeit

Meist sind an den Schulen viele Grundlagen für inklusives Arbeiten bereits vorhanden, sehr oft allerdings, ohne dass sich die Schulöffentlichkeit dessen bewusst ist. Viele Schulen haben in den letzten Jahren Leitbilder entwickelt. Diese beinhalten fast immer inklusive Werte wie Respekt für Vielfalt, Offenheit und Transparenz, Achtsamkeit, Verantwortung für sich und andere, Einbeziehung aller Beteiligten in Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse.

»Viele Zielvereinbarungen fokussieren auf Themen wie individuelle Förderung, Differenzierung, Umgang mit Heterogenität oder individueller Leistungsbewertung und entsprechende Kompetenzen wurden in den vergangenen Jahren in zahlreichen schulinternen und zentralen Fortbildungen angebahnt. Darum ist es eine zentrale Aufgabe von Schulleitung, Kollegien immer wieder auf diese bereits geleistete Vorarbeit als Grundlage von inklusiver Schule hinzuweisen und sie zu ermutigen, diese häufig bereits eingeschlagenen Wege weiterzugehen.«³ Es braucht eine Art »Vergewisserung«, denn nur daraus erwächst der Glaube an die eigene Stärke und Kompetenz.

Parallel dazu soll die Schulleitung denjenigen, die dem Thema Inklusion sehr skeptisch, vielleicht sogar destruktiv begegnen, Gespräche anbieten, Bedenken anhören und evtl. indivi-

duelle Unterstützungsangebote machen. Das Hören auf Einwände kann sogar Hinweise auf übersehene »blinde Flecken« bringen und damit wichtige Impulse für den Entwicklungsprozess geben. Einige Kolleginnen und Kollegen mögen sich aber vielleicht auch persönlich überfordert fühlen; in diesen Fällen sollte die Schulleitung Hilfe beim Finden eines gezielten individuellen Fortbildungsangebotes, der Organisation einer schulinternen Qualifizierung oder anderer Beratungsangebote geben. Darüber hinaus bieten bewährte Instrumente der Schulentwicklung eine gute Grundlage, die Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule konstruktiv anzugehen, zum Beispiel

- die Formulierung SMARTer Ziele,
- die Fortbildungsplanung,
- die Umsetzung und Evaluation im Rahmen der »kontinuierlichen Qualitätsentwicklung«.

In den vergangenen Jahren hat sich bei diesen Aufgaben die Unterstützung der Schulleitung durch Steuergruppen bewährt. Auch und gerade im Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion empfiehlt sich die »Gründung von Initiativgruppen, um sicherzustellen, dass die Interessen und Kompetenzen des Kollegiums jederzeit dabei im Blick bleiben, Transparenz und damit Identifikation hergestellt werden kann.«⁴

Change-Management durch Team- und Kulturentwicklung

Eine der größten Herausforderungen stellt nach meinen Erfahrungen die Zusammenführung von Sonderpädagogischen Lehrkräften und Kolleginnen und Kollegen aus dem allgemeinen System dar. Auf den ersten Blick gibt es große Unterschiede zwischen den Systemen Förderschule und allgemeine Schulen. Förderschule bedeutet: Kleine Systeme, kleine Lerngruppen, kleine Kollegien, Fachlichkeit überwiegend auf das Handicap des Kindes bezogen, diagnostisches Arbeiten, kaum Abschlussorientierung, eher eine grundsätzliche Ermöglichung von Lernen. Allgemeine Schule bedeutet: Große Systeme, große Lerngruppen, viele Kolleginnen

und Kollegen, Fachlichkeit überwiegend bezogen auf zwei Fächer mit deutlicher Abschlussorientierung, klare Orientierung an Richtlinien und Vorgaben, wenig persönliche Diagnostik. Nicht von ungefähr häufen sich die Klagen abgeordneter Förderschullehrkräfte, die ihre zentralen Werte verraten sehen, genauso wie die Klagen der Kolleginnen und Kollegen aus dem allgemeinen System, die sich oft zu wenig durch die Förderschullehrkräfte unterstützt fühlen.

Auch hier kann Veränderung nur durch die Ermöglichung einer guten Kommunikation gelingen. Ruth Cohn hat in ihrer themenzentrierten Interaktion⁵ bereits 1975 die Ebenen der Entwicklung beschrieben: Es geht um das »Ich« (mein Selbstverständnis als Lehrer/Lehrerin), um das »Wir« (Teamentwicklung rund um Inklusion), die »Sache« (fachliche Weiterentwicklung des Unterrichts) und den »Globe« (Gestaltung eines kommunikations- und entwicklungsförderlichen Umfeldes). Daraus resultieren folgende Entwicklungsschritte:

- Lehrerinnen und Lehrer aus den verschiedenen Systemen gleichen ihre Vorstellungen von »guter Schule« und »gutem Unterricht« ab. Sie vergewissern sich ihrer Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. Ich konnte kürzlich bei einem Arbeitskreis im Rahmen einer Tagung des Verbands der Sonderpädagogen feststellen, dass es weitaus mehr Gemeinsamkeiten als Trennendes gibt. Die Vorstellungen von »gutem Unterricht« sind nahezu deckungsgleich. Eine solcher Abgleich beseitigt Vorurteile und schafft eine gemeinsame Basis, sollte aber durch die Schulleitung initiiert, strukturiert und systemisch verankert werden. Auch ein Coaching zum Beispiel durch den Schulpsychologischen Dienst kann positive Impulse geben.

- Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen Systemen ergänzen sich in ihrer Profession. Die Ausprägung durch unterschiedliche Ausbildung und Unterrichtspraxis bietet Chancen für die persönliche Professionalisierung und weitere Qualifizierung. Förderschulkräfte lernen in der Teamstruktur das Unterrichten in großen Systemen, erhöhen ihre Fachlichkeit im allgemeinen

Unterricht und sind Teilhaber an den digitalen Innovationen in allgemeinen Schulen. Allgemeine Lehrkräfte schärfen ihr Bewusstsein für die Individualität und erwerben weitergehende Kenntnisse im Bereich der Diagnostik und Förderung. Das Team schaut gemeinsam aus den Perspektiven der fachlichen, persönlichen und sozialen Entwicklung auf die Kinder und sucht nach den optimalen Möglichkeiten der Förderung und des Abschlusses.

- Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen Systemen finden sich im Unterrichts-Team. Fachliche und individuelle Diagnostik ergänzen sich sinnvoll zur Individuellen Förderung. Gemeinsame Planung von Unterricht, Entwicklung vielfältiger Lernmöglichkeiten, wechselseitige Übernahme der Unterrichtsleitung und Organisation, Beratungen zur Leistungsmessung, Absprachen zum „Classroom-Management“ bilden die Basis der gemeinsamen Unterrichtsverantwortung. Gemäß dem Manual für Inklusion⁶ sind beide gleichberechtigt für den Unterricht einer Klasse verantwortlich, im besten Fall so, dass für Außenstehende nicht erkennbar ist, von welcher Profession jemand ursprünglich kommt.

- Die Umgebung dieses gesamten Prozesses zu gestalten ist die originäre Aufgabe der Schulleitung. Kommunikationsprozesse benötigen Zeiten und Räume. »Der Weg zur inklusiven Schule wird nur durch kontinuierliche Team- und Kul-

turentwicklung erfolgreich sein, d.h. Schulleitung muss diese Entwicklungen und Prozesse nach außen deutlich sichtbar initiieren, kommunizieren, begleiten und gemeinsam mit allen Beteiligten regelmäßig reflektieren und - wo erforderlich - anpassen und optimieren.«⁷

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention lässt sich nicht routiniert abarbeiten. Sie fordert Schulleitungen heraus, sichtbar Führungsverhalten zu zeigen und Veränderungsprozesse zu gestalten. Die Schulleitungen sind Dreh- und Angelpunkt der Entwicklung. Nur wenn sie selbst eine konstruktive Haltung zeigen, positiv gestaltete Kommunikationsprozesse in der Schule in Gang setzen und eine gute Entwicklungsstrategie vorweisen können, wird die Inklusion gelingen. Mit dieser Entwicklung kann sich auch eine komplette schulische Lernkultur positiv verändern - das ist die Chance des momentanen Aufbruchs.

¹ Marianne Hoch, Inklusive Schule - eine Herausforderung für die Schulleitung, Zeitschrift Pädagogik Leben 02/2014, S. 24 - 26

² ebenda, S. 24

³ ebenda, S. 24

⁴ ebenda, S. 25

⁵ Ruth Cohn, Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1975

⁶ Arbeitskreis der BR Düsseldorf: Gemeinsames Lernen - Auf dem Weg zur Inklusion. Düsseldorf 2015

⁷ Marianne Hoch, S. 26

Von einer verordneten zu einer selbst gestalteten Inklusion

Inklusion braucht Integration. Integration benötigt Kooperation. KO-Operation ist nur denkbar durch Denk- und Handlungsoperationen des Einzelnen, sowohl im Verhältnis der Lehrerinnen und Lehrer zueinander, im Beziehungsgefüge mit ihren Schülerinnen und Schülern und natürlich auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler untereinander.

Die im Grunde lange überfällige Entscheidung für eine inklusive Schule droht an der aktuellen Schulwirklichkeit zu zerbrechen.

Der unzumutbaren, von oben verordneten Herausforderung einer inklusiven Schule ohne entsprechende Rahmenbedingungen muss mit dem Mut zur Autonomie des Einzelnen und der Schule als autonomem System begegnet werden. Dies verlangt von ihnen und auch von den Politikern und der Schulaufsicht den Mut, vielfältige Erfahrungen des Einzelnen zu ermöglichen und Vielfalt der Schulen zu tolerieren.

Auf der Basis der Grundprinzipien kooperativen Lernens muss ein gemeinsamer Verbund durch Aktionsforschung gebildet werden.

Kooperatives Lernen hat deutlich gemacht, dass dort, wo keine individuelle Verantwortlichkeit systematisch entwickelt wird und mit einer positiven gegenseitigen Abhängigkeit begleitet wird, das immer wieder geforderte Individuelle Lernen mit nachgewiesener gesteigerter Leistungsqualität ebenso wenig möglich wird wie Kooperation. Schon gar nicht kann das weitergehende Ziel der Inklusion angegangen und erreicht werden. Diese Erkenntnisse zum Kooperativen Lernen allgemein gelten auch speziell für das Lernen im Schulsystem, insbesondere auch für das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht.

Die Gefahr besteht - und Einstellungen und Haltungen, die in Fortbildungen geäußert werden, belegen das -, dass Top-Down-Modelle den eigentlichen Nerv der Entwicklung, die Ko-

operation, nicht fördern, sondern zerstören. Kooperation statt Anweisung muss das Grundprinzip einer gemeinsamen Entwicklung unter gesteuerter Einbeziehung der Förderschullehrer sein.

Wer will, dass Inklusion gelebte Wirklichkeit an Schulen werden soll, kann den Weg, den Kooperatives Lernen gegangen ist, als Beispiel nehmen: Kooperatives Lernen war als Begriff in den Richtlinien bereits lange als übergeordnetes Ziel formuliert. Erst durch Initiativen von innovativen Schulen in NRW wurde das Konzept des Kooperativen Lernens inhaltlich durch Unterrichtserprobungen, Implementierung in der Schulprogrammatik und langfristiger Verstetigung ausgefüllt und durch Fortbildungen weitergegeben. Auch in der Ausbildung in den Studienseminaren ist eine Reaktion zu spüren. Dieser Tatbestand ist der Dynamik einzelner Personen und Schulen zu verdanken. Nicht von oben, sondern von unten ist dieser Prozess ausgegangen. Daraus ergibt sich:

Erforderlich ist Toleranz für Autonomie und Vielfalt und für die Orientierung der Schulen an schon gelungenen Prozessen. Von unten sieht man mehr.

Einen kooperativen Verbund durch Aktionsforschung in Schulen bilden

Vor allem Lehrerinnen und Lehrer, die gemeinsamen Unterricht gestalten wollen, müssen Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts erforschen können. Über Versuch und Irrtum wird nach passenden Wegen der Bewältigung zu suchen sein und dadurch ein gemeinsames Verständnis zur Inklusion entwickelt und verbindlich gelebt werden können. Die Förderschullehrer und -lehrerinnen dürfen nicht als weiteres Rad am Wagen verstanden werden, sondern sie fungieren als Teil des Motors. Aktionsforschung in diesem Sinne bedeutet bezogen auf den Unterricht:

- die im gemeinsamen Unterricht tätigen Akteure stellen sich bestimmte Aufgaben und Ziele
- entwickeln Kriterien und Indikatoren
- sind auch gleichzeitig nach der Durchführung Reflektierende und Evaluierende zur Erweiterung ihres Repertoires für Erziehung und Unterricht
- leiten methodische und didaktische Konsequenzen aus den Erfahrungen ab und stellen sie der Schule zur Verfügung.

Im Idealfalle wird diese Form der Partizipation im Sinne der Grundstruktur Kooperativen Lernens durchgeführt.

Unsere Erfahrungen aus 15 Jahren Lehrerfort- und Weiterbildung im Kooperativen Lernen zeigen, dass immer mehr Förder-, Grund-, Haupt- und Realschulen neben den sowieso aktiven Gesamtschulen Fortbildungen für Kollegien bzw. auch Teilkollegien angefordert haben. Sie waren so gestaltet, dass der / die Fortzubildende gleichsam erprobender Akteur wurde, der auch festgestellt hat, welche zeitlichen Räume und welche Unterstützung für ein Gelingen notwendig sind. Lehrerinnen und Lehrer erfahren sich neu als aktiv lernende Akteure und Gestalter der Rahmenbedingungen. Daraus leiten wir die Forderung ab:

Schulen erhalten Freiräume, damit sie Werkstätten für diese Form der Aktionsforschung werden:

- Sie werden zusätzlich mit Mitteln und Ressourcen von oben ausgestattet,
- sie können autonom z. B. Stundenkontingente aus dem verpflichtenden Unterrichtskontingent für derartige innovative Vorhaben verwenden.

Kooperatives Lernen als unverzichtbare Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung inklusiver Unterrichtskultur

Wir haben in den Fortbildungen in verschiedenen Schulformen in Erfahrung gebracht, dass kooperative Strategien und Methoden ein hilfreiches Werkzeug sind, um Individualisierung

des Lernens und in Folge auch die Inklusion zu einer gelebten Unterrichtskultur werden zu lassen. Die zunächst nicht in erster Linie als Fortbildungen zur Inklusion gedachten Module wurden an Schulen, besonders an Förderschulen, immer wieder auf ihre Leistung für inklusives Lernen befragt und nach ihrer Erprobung als wesentliches Element für Inklusion angesehen.

Welche Grundbedingungen müssen vorhanden sein, um eine nachhaltige Entwicklung der Unterrichtskultur durch Fortbildungen zu bewirken? Wir sind von folgenden Prinzipien ausgegangen:

1. Ein Prozess, der sich zur Aufgabe macht, langfristig einen inklusiven Unterricht lebendig werden zu lassen, muss auch über einen längeren Zeitraum angelegt sein.
2. Fortbildungen, die diesen Prozess unterstützen oder sogar Ausgangspunkt sein können, müssen den Charakter der Aktionsforschung immanent enthalten.

Zu 1.: Bislang war unser Fortbildungskonzept so angelegt, dass in einem Vorgespräch mit der Schulleitung und Vertretern der Lehrerschaft sowohl die 6-8 Bausteine der Fortbildung »Werkstatt Kooperatives Lernen« als auch deren innere Struktur vorgestellt werden. (siehe www.werkstatt-kooperatives-lernen.de)

Wünsche der Schulen werden eingeholt und eingebaut. Die Bedarfe der Schulen, die sich auf den Weg der Inklusion machen, werden zu einer Modifizierung der Module und einer möglichen anderen Akzentsetzung führen. Die Zielsetzung, eine kooperative Unterrichtskultur aufzubauen, bleibt aber bestehen.

Die bisherigen Bausteine nahmen folgende Elemente einer kooperativen Unterrichtskultur in den Blick:

Baustein 1

Vom Ich - zum Du - zum Wir

Grundstruktur Kooperativen Lernens

Baustein 2

Entwicklung der Fragekompetenz

Vom fragenden Lehrer zum fragenden

Schüler

Baustein 3

Visualisierungsmöglichkeiten zur systematischen Schulung des Denkens

Baustein 4

Selbstevaluation als Weg einer selbstständigen Kompetenzentwicklung

Baustein 5

Begriffsbildung als kooperativer Prozess

Baustein 6

Implementierung kooperativen Lernens in der Schule als lernender Organisation

Baustein 7

Kooperatives Lernen im selbstständigen und projektorientierten Unterricht

Jeder Baustein umfasst eine anderthalbtägige Fortbildung. Sie findet alle zwei Monate statt, damit Erprobung und Evaluation schulintern durchgeführt werden können. Die Erprobung und Rechenschaftslegung werden in den Fortbildungen, die Aktionscharakter haben, angebahnt und in jedem Modul in einem Lernkarussell präsentiert.

Zu 2: Methode der Aktionsforschung

Die verschiedenen Methoden und Strategien der einzelnen Bausteine werden an Texten, Filmausschnitten etc. von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern

- mit der Grundstruktur des Kooperativen Lernens erprobt, indem sie die Schüler-Rolle übernehmen.
- Die Ergebnisse werden ebenfalls im Verfahren des »think-pair-share« vorgestellt.
- Die Erfahrungen werden reflektiert und im Plenum erörtert.
- Ein mögliches Unterrichtsbeispiel wird alleine antizipiert und die Vorgehensweise prophylaktisch schriftlich durchgespielt.
- Die Einzelbeispiele werden in der Gruppe vorgestellt.
- Sie werden im Plenum anschließend auch präsentiert und eventuell erweitert, ergänzt, verändert.
- In der nächsten Fortbildung werden erprobte Beispiele in »Lernkarussells« vorgestellt und

auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern kurz durchgeführt und reflektiert.

Verstetigung der Ergebnisse ist nach unseren Erfahrungen mit vielen Schulen mit diesem Modell nur an solchen Schulen gelungen, in denen die Schulleitung Rahmenbedingungen geschaffen hat, die den Prozess der weitergehenden Erprobung, Reflexion und Implementierung absichern. Wir folgern:

Inklusion bedarf einer intensiven Fortbildung im Kooperativen Lernen und muss über einen langen Zeitraum durch die Schulleitung unterstützt und rechenschaftslegend begleitet werden.

Aktionsforschung auf drei Ebenen gestalten

Die recht konzeptionslose Auflösung von Förderschulen führte dazu, dass vielfach die funktionierenden Einheiten von Klassen an Förderschulen aufgelöst sind, die Förderlehrer eher heimatlos verschiedenen Schulen zugeordnet werden und Kinder wie Lehrerinnen und Lehrer sich einer Unterrichtswirklichkeit gegenüber sehen, die überkomplex zu werden droht (d.h. insbesondere: zu heterogene individuelle Bedarfe stehen einem institutionellen Rahmen gegenüber, der im Kern auf Homogenität angelegt ist).

Unsere Erfahrungen mit Fortbildungen an Förderschulen, die unter anderem auch nachgefragt wurden als Vorbereitung auf den Einsatz als Förderlehrer an Regelschulen, führten immer wieder zu der Frage: Auf welchen Ebenen können die Akteure dieses Geschehens Gestaltungsmacht erlangen? Hier sind drei Ebenen zu unterscheiden.

Die Ebene der Schülerinnen und Schüler

Auf dieser Ebene muss zunächst anerkannt werden, dass die Wirklichkeit eines gemeinsamen Unterrichts ein kulturelles Gut ist, das einer entsprechenden Unterrichtskultur bedarf. Ohne ein Verständnis und ein entsprechendes Erleben der Bereicherung des Lernens durch

gemeinsames Lernen führt der notwendige Prozess der Individualisierung des Lernens zu einer Atomisierung des Lernens. Wie aber erleben Schülerinnen und Schüler, dass gemeinsames Lernen eine Bereicherung sein kann?

Die zahlreichen Ergebnisse der Forschungen zum Kooperativen Lernen, die David und Roger Johnson in der Formulierung der sogenannten Basiselemente Kooperativen Lernens kristallisiert haben, vermögen hier einen Ansatzpunkt zu schaffen, der sich im alltäglichen Unterricht auch immer wieder bestätigen lässt: Das fünfte Basiselement »positive gegenseitige Abhängigkeit« (hier: 5. Schlüsselfrage) ist gestützt durch die vier anderen Basiselemente Kooperativen Lernens, die als vier weitere Schlüsselfragen so formuliert werden können:

- Wie wird individueller Raum und individuelle Verantwortlichkeit für das Lernen geschaffen?
- Wie fördern wir die für individuelles und gemeinsames Arbeiten notwendigen Sozialkompetenzen?
- Wie sichern wir, dass die Lernenden in unmittelbarem Kontakt untereinander stehen, ohne ständiges Dazwischentreten eines Lehrers oder eines PCs?
- Wie gelingt es uns immer wieder, die Sinnhaftigkeit und den Prozess unserer gemeinsamen Arbeit zu reflektieren?

Diese Fragen müssen zu Forschungsfragen der Klassen- und Kursgemeinschaften werden. Sie werden ihre jeweiligen Ausprägungen in konkreten Situationen der Unterrichtswirklichkeit annehmen müssen; z.B.

- Wie viel zeitlicher Raum und wie viel zusätzliche Hilfe muss jeder'/jedem einzelnen gegeben werden, damit sie#/er den Inhalt z.B. eines Textes versteht, um mitreden zu können?
- Wie gehen wir damit um, dass ein bestimmter Schüler die Neigung hat, in Gruppenphasen immer wieder dazwischenzureden und andere zu beleidigen?
- Wie können wir erreichen, dass wir einander auch wirklich zuhören?
- Welche Fragen müssen wir eigentlich stellen, um herauszubekommen, ob unsere Vorge-

hensweise wirklich etwas gebracht hat?

Das Besondere an der gegenwärtigen Situation besteht darin, dass die Lehrerinnen und Lehrer nur wenige Antworten auf diese Fragen antizipieren können und sie zum Ausgangspunkt ihrer jeweiligen Planungen machen können. Es bedarf der Zeit und vor allem des bewussten forschenden Handelns der Schülerinnen und Schüler, um Lerngemeinschaften bilden zu können.

Ein besonderes Augenmerk werden die Klassen darauf richten müssen, das Verhältnis von individuellem und kooperativem Lernen zu bewältigen. Helfen kann dabei wieder die grundlegende Strukturierung eines Kooperativen Prozesses

- (Think) Phase des eigenständigen Lernens
- (Pair) Phase des gegenseitigen Helfens und Teilens
- (Share/Create) Phase des Austauschs und der Gestaltung eines gemeinsamen Ergebnisses.

Wenn es gelingt, den Schülerinnen und Schülern in Unterrichtssituationen, die auch spielerischer Natur sein können, zunächst die Sinnhaftigkeit dieses Dreischritts nahezubringen, werden sie auch ein Verständnis davon gewinnen können, wie dieses Prinzip in verschiedenen Unterrichtssituationen auf unterschiedliche Art und Weise ausdifferenziert werden kann.

- So wird die Think-Phase sich über einige Unterrichtsstunden ziehen können; sie wird sich für verschiedene Schülerinnen und Schüler vom Inhalt und der Zielsetzung erheblich unterscheiden können; sie wird aber immer im Bewusstsein durchgeführt werden, in irgendeiner Form in ein gemeinsames Ergebnis der Gruppe einzufließen; Think-Phasen sind prinzipiell keine Exklusionsphasen.
- So wird die Pair-Phase mit festgelegten Helfersystemen begleitet werden können, in denen Schülerinnen und Schüler andere Schülerinnen und Schüler coachen; die Pair-Phase wird für einige Schülerinnen und Schüler umfangreicher als für andere ausfallen.
- So wird es bei bestimmten Aufgaben sinnvoll

sein, die Gruppen möglichst homogen zusammensetzen, bei anderen, sie so zusammensetzen, dass Heterogenität genutzt wird, um sich gegenseitig weiterzubringen.

Die Lehrerinnen und Lehrer werden mit den Klassen ein Repertoire verschiedener Unterrichtsfiguren entwickeln müssen, die jeweils das Verhältnis von individuellem und kooperativem Lernen bestimmen. Es muss Sicherheit entstehen, dass es weder einen Zwang gibt, immer alles gemeinsam machen zu müssen, noch dass es Phasen getrennten Lernens gibt, die in die Sackgasse der Exklusion - und das sogar noch in einem Klassenraum - führen:

Die Grundstruktur Kooperativen Lernens kann der rote Faden der Entwicklung von vielfältigen Unterrichtsfiguren werden, die Inklusion verwirklichen. Schülerinnen und Schüler sollten diese Unterrichtsfiguren als eigenes Repertoire aufnehmen, reflektieren und entwickeln.

Die Ebene der Lehrerinnen und Lehrer untereinander

Viele Förderlehrerinnen und -lehrer, die an den Förderschule in eigenen Klassen unterrichteten, wurden Regelschulen zugeteilt, in denen sie zum Teil eher beiläufig Unterricht mitbegleiten und weniger wirkliche Gestaltungs-subjekte des Unterrichtsgeschehens sind. In unseren Fortbildungen machten wir die Erfahrung, dass Förderlehrer, ausgestattet mit wertvollen Werkzeugen für gemeinsamen Unterricht mit diesen Werkzeugen nicht zum Zuge kamen, weil sie sich damit in der Realität der Regelschule an die Peripherie der Unterrichtsplanung geschoben fühlten. Was Not tut, ist auch auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer die Bildung von Lerngemeinschaften, die sich Forschungsaufgaben stellt, um Gemeinsamen Unterricht gestalten zu können. Dazu gehört vor allem die Herausbildung eines

variationsreichen Rollenrepertoires, das aufeinander abgestimmt sein will, damit die Beziehung der zusammenarbeitenden Lehrerinnen und Lehrer im Kern symmetrisch bleibt. Wo sie komplementär gestaltet werden muss, sollte auch immer dem Prinzip der Reziprozität Rechnung getragen werden, damit aus Förderlehrern nicht Hilfslehrer werden.

Lehrerinnen und Lehrer nehmen Rollenvielfalt an und entwickeln sie als gleichwertige Partner.

Die Ebene der Lehrerinnen und Lehrer als Systemgestalter innerhalb und außerhalb einer Schule

Schulen als lernende Organisationen brauchen den Einzelnen in Zusammenarbeit mit Kollegium und Schulleitung auch als Systemgestalter. Dabei ist im Zeitalter des Wandels der Rahmen in den Blick zu nehmen und für die konkrete Schule zu gestalten:



nach Michael Fullan, Leading in the Culture of Change

Einzelne Schritte haben sich in unserer Schulentwicklung bewährt, um einer Überforderung zu begegnen:

Inklusion als Schulentwicklungsmoment gilt es zu allererst in das Leitbild der Schule aufzunehmen und zu den vorhandenen Elementen des Leitbildes Kohärenz herzustellen:

Nicht allen Innovationen erliegen, sondern wenige, die das gleiche Ziel verfolgen, vertiefen und Kohärenz herstellen.

Kolleginnen und Kollegen müssen entsprechendes Wissen durch Fortbildungen im Kooperativen Lernen erlangen und, wie oben gezeigt, dieses erproben und die Erfahrungen miteinander austauschen. In den wenigsten Schulen werden sich alle Mitglieder des Kollegiums gleichzeitig auf den Weg machen.

Lernen im unterrichtlichen Kontext über einen längeren Zeitraum ist unverzichtbar.

Dazu bedarf es aber für diejenigen, die die Inklusion im Unterricht durchführen, sowohl der Entlastung als auch im schulischen Terminplan der Veranstaltungen, die den Austausch in Form von Lernkarussells für alle interessierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer offenhalten (auch für jene, die dem Entwicklungsprozess zögerlich gegenüberstehen).

Im Alltagshandeln die Selbstorganisation der innovativen Leistungsträger zu stärken ist Aufgabe der Schulleitung. Menschen wollen individuell und kollektiv handeln. Sie wollen Teil eines Systems sein. Sind sie es, werden sie zu einem weiteren, größeren Mehr beitragen.

Es ist gerade im Bereich der Inklusion unverzichtbar, die Eltern der betroffenen Kinder, das sind im inklusiven Unterricht alle Eltern, als Bündnispartner für die Entwicklung der Autonomie der Schule zu gewinnen. Umso mehr müssen auch sie in die neuen Formen des Unterrichts einbezogen werden. Ihnen muss neues Wissen über kooperativen Unterricht vermittelt werden. Wir waren erstaunt, wie viele Eltern an einem Elternabend zur Fortbildung der Eltern in kooperativen Methoden, die im Unterricht ihrer Kinder verwendet werden, teilnahmen.

Eltern als Bündnispartner sind bedeutsam. Gemeinsames Leitbild und Expertise, Kollegialität, Umsorgen und Respekt sind Motor einer inklusiven Schule von unten; im Zweifel gerade auch gegen eine unselbstständige Schulaufsicht.

Jeder Einzelne dieser Schulgemeinde, der sich der Herausforderung der Inklusion nachhaltig stellt, darf sich als Leiter/Leiterin verstehen und Schulentwickler von unten im echten Sinne sein. Beziehungsbildung untereinander und mit anderen Mitgliedern der Schulgemeinde ist der Kern der Entwicklung für eine Inklusive Schule von unten. Dies gilt auch in besonderem Maße für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.

Children don't care how much you know until they know how much you care (John Maxwell). Das gilt gleichsam auch für die Erwachsenen, die es zu gewinnen gilt.

Rechenschaftslegung, um sich über den Stand der Entwicklung eines veränderten Unterrichts in kurzen und längeren Abständen zu vergewissern, ist ein häufig vernachlässigter Teil der Aktionsforschung.

Die gesamte Entwicklung kann durch Netzwerke von Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, Inklusion von unten zu erproben, hilfreich sein,

- um Anregungen von anderen Schulen zu bekommen, eigenes Wissen weiterzugeben
- die Basis der Einzelschule gegenüber der Entwicklung von oben zu stärken
- Erfolge gemeinsam zu feiern.

Es gab Zeiten, in denen die Schulentwicklungen von unten, von oben unterstützt, erfolgreich begleitet wurden (GÖS Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule der Landesregierung NRW, NIS und INIS der Bertelsmann Stiftung. An diese Entwicklungen sollte angeknüpft werden.



Literatur

ZU NIS und INIS:

- Carl Bertelsmann Preis 1996: Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich. Bd. 1 Dokumentation der internationalen Recherche. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 1996
- Carl Bertelsmann Preis 1996: Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich. Bd. 2 Dokumentation zu Symposium und Festakt. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1998
- Schule neu gestalten: Dokumentation zum Sonderpreis Innovative Schulen im Rahmen des Bertelsmann Preises. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1996

Weitere Literatur

- Annette Czerwanski, Claudia Solzbacher, Witlof Volstädt (Hrsg.): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Bd. 1 Recherche und Empfehlungen. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2002
- Friedrich Jahresheft 2008: Individuell Lernen-Kooperativ Arbeiten.
- Michael Fullan: Leading in a Culture of Change. Jossey-Bass, San Francisco 2001
- Daniel Goleman, Richard Boyatzis, Annie McKee: Primal Leadership. Harvard Business School Press, Boston 2002
- Norm Green, Kathy Green: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Kallmayer Verlag, Velber 2005
- Peter M. Senge: Die fünfte Disziplin. Klett-Cotta, Stuttgart 2003
- Cornelia Stern: Ziele und Wege innovativer Schulen in Deutschland. Dokumentation des Gründungskongresses Netzwerke innovativer Schulen. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2000
- www.werkstatt-kooperatives-lernen.de/

Index für Inklusion Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln

Der »Index for Inclusion«¹ wurde im Center for educational needs an der Universität von Manchester als die Verbindung zwischen Prozessen der Schulentwicklung und dem Leitbild der inklusiven »Schule für alle« entwickelt und von Ines Boban und Andreas Hinz von der Universität Wittenberg übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet². Mit Genehmigung der Autoren haben wir die folgende Tabelle leicht geändert übernommen:

Kriterien und Indikatoren zum Index für Inklusion

A 1

Gemeinschaft bilden

1. Jede(r) fühlt sich willkommen.
2. Die SchülerInnen helfen einander.
3. Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.
4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.
5. MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.
6. MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.
7. Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.

A 2

Inklusive Werte verankern

1. An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt.
2. MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion.
3. Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.
4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Mensch und als RollenträgerIn.
5. Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen.
6. Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.

B 1

Eine Schule für alle entwickeln

1. Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht.
2. Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.
3. Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf.
4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.
5. Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.
6. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.

B 2

Unterstützung für Vielfalt organisieren

1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.
2. Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.
3. Sonderpädagogische Strukturen werden inklusiv strukturiert.
4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen.
5. Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert.
6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.
7. Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert.
8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert.
9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut.

C 1

Lernarrangements inhaltlich organisieren

1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.
2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.
3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.
4. Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.
5. Die SchülerInnen lernen miteinander.
6. Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.
7. Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt.
8. Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.
9. Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.
10. Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei.
11. Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.

C 2

Ressourcen mobilisieren

1. Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.
2. Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.
3. Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.
4. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.
5. Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.

¹ Originaltitel, Tony Booth; Mel Ainscow; Kristine Black-Hawkins; Mark Vaughan; Linda Shaw: Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, 2006 CSIE

² Ines Boban, Andreas Hinz: »Index für Inklusion«, Wittenberg 2003, <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

Politische Forderungen entwickeln sich



1985 wurden an der Gesamtschule Bonn-Beuel zum ersten Mal Kinder mit Behinderungen in die 5.Klasse aufgenommen. Ein Jahr später folgte die Gesamtschule Köln- Holweide. Damals startete das Land NRW einen »Integrationsversuch«, dem sich immer mehr Gesamtschulen anschlossen. Einzelne Veröffentlichungen der Ergebnisse wie die von Dieter Dumke über Bonn-Beuel oder von Ulrike Harth über Köln-Holweide und Anne Ratzki über Integrationsklassen im Regierungsbezirk Köln liegen vor. Im Jahr 2000 wurde der Integrationsversuch beendet, seit 1993 schon waren aus finanziellen Gründen weitere Integrationsklassen nicht mehr zugelassen worden.

Mehr als 10 Jahre später kam es unter dem Druck der UN-Konvention erneut zur Aufnahme behinderter Kinder in Regelklassen in der Sekundarstufe I.

Neu war, dass Kinder nun einen Rechtsanspruch hatten. Obwohl viele Gesamtschulen bereits über mehr als 20 Jahre Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht verfügten, wurden ihre Erfahrungen vom Schulministerium nicht abgerufen. Die neuen Schulen mussten irgendwie mit ihren Kindern mit Behinderungen zurecht kommen. Ein Konzept der Landesregierung war nicht erkennbar.

Was waren damals die grundlegenden Forderungen im »Integrationsversuch«?

- Die Klassen sollten verkleinert werden. Von damals 30 Kindern wurden sie zuerst auf 22 Schülerinnen und Schüler verkleinert, bei 2 bis 4 Kindern mit Behinderungen. Später stieg die Zahl auf 26 Schülerinnen und Schüler, bei bis zu 6 Kindern mit Behinderungen.
- Lehrkräfte sollten in Doppelbesetzung unterrichten, in möglichst vielen Stunden. Üblich waren 2/3 der Stunden.
- Sonderschullehrkräfte sollten fest an der Schule tätig sein, mit allen ihren Stunden, und auch in den Integrationsklassen unterrichten.
- Sozialpädagoginnen und -pädagogen sollten die Lehrkräfte unterstützen, vor allem auch im Freizeitbereich. Die Schülerinnen und Schüler

brachten je nach Behinderungsart die entsprechenden Lehrerstunden von den Sonderschulen mit. Außerdem gab es einen Ausgleich für die Klassenverkleinerung. Damals konnten auch Zivildienstleistende eingestellt werden, die die Lehrkräfte unterstützten. Einigen Schulen gelang es auch, eine krankengymnastische Station an der Schule einzurichten, so dass Kinder mit Behinderungen keine weiten Wege zur Behandlung hatten.

Heute kämpfen Gesamtschulen aus dem »Integrationsversuch« darum, ihre erfolgreichen Konzepte, die auf der beschriebenen Ausstattung beruhen, weiterführen zu können.

Was bedeuten diese Erfahrungen für die neuen Schulen, mit dem neuen Begriff »Inklusions-schulen«? Auch wenn Inklusion das gemeinsame Lernen aller Kinder bedeutet, konzentrieren sich die Probleme der Veränderung auf das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung.

Heute, nach 30 Jahren gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderung, scheinen wir wieder am Anfang zu stehen. Allerdings haben wir nicht mehr Jahrzehnte Zeit, so dass sich eine Schule nach der anderen auf den Weg machen könnte. Auf der Grundlage der Behindertenrechtskonvention von 2008 haben Kinder mit Behinderungen ein Recht auf Aufnahme in eine Regelschule. Eltern und Kinder erwarten von allen Schulen guten fördernden Unterricht. Daraus haben sich Forderungen auf verschiedenen Ebenen entwickelt:

- Die Lehrerausbildung soll alle Lehrkräfte sowohl im individualisierenden Unterricht wie in Grundsätzen der Sonderpädagogik ausbilden. Vor allem soll die universitäre Ausbildung eine wissenschaftliche und persönliche Haltung zur Inklusion vermitteln, die Inklusion in ihrer umfassenden Bedeutung versteht und nicht auf die Aufnahme behinderter Kinder in die Regelschule verkürzt (vgl. Vanier, D./Ratzki, A. 2015).
- Die Lehrerfortbildung für Lehrkräfte im Dienst muss flächendeckend als Pflichtfortbildung für



dürfen und nur Schülerinnen und Schüler aufnehmen, denen das Abitur zugetraut wird. Die Veränderung des gegenwärtigen selektiven Schulwesens zu einem inklusiven betrifft die Struktur, den Verzicht auf Auslesemaßnahmen wie Ziffernnoten, Klassenwiederholungen und erzwungenen Schulwechsel ebenso wie die

alle durchgeführt werden. Fortbildungen sollten grundsätzlich an einer Inklusionsschule mit viel Erfahrung stattfinden. Sowohl Theorie, als auch Lernen an der Praxis sollte die Grundlage für eigene Konzepte werden. Multiprofessionelle Teamarbeit sollte dabei im Mittelpunkt stehen.

- Die Ressourcenzuteilung muss den sozialen Aufgaben einer Schule angemessen sein. Eine schulscharfe Personal- und Mittelzuweisung nach dem Sozialindex ist erforderlich. Sonderschullehrkräfte müssen Lehrkräfte der Schule sein, keine abgeordneten Wanderlehrer mit wenigen Stunden.

- Die Institutionen der kommunalen Schulträger und die Schulaufsicht müssen den neuen Aufgaben entsprechend umgestaltet und neu organisiert werden. »Eine wirkungsvolle Unterstützung kann über »Stadtteilstellen Inklusion« geschehen,« schreibt Stephan in seinem Beitrag in diesem Buch. Ebenso braucht es statt einer Vielzahl von beteiligten Schulaufsichten eine »klare Zuordnung der inklusiven Prozesse auf eine schulfachliche Person vor Ort«.

- Die entscheidende Veränderung betrifft die Umwandlung eines selektiven in ein inklusives Schulsystem. Auch wenn die Forderung besteht, dass in einer Übergangszeit alle Schulen sich für die Inklusion öffnen müssen, Kinder mit Behinderungen, Kinder mit Migrationshintergrund und arme Kinder aufnehmen und zu Abschlüssen bringen müssen, wird dies immer zu Problemen führen, solange Schulformen auf angebliche selektive Schulprogramme verweisen

äußere Fachleistungsdifferenzierung und basiert auf dem

- Selbstverständnis von Lehrkräften und Gesellschaft, dass es normal ist, wenn alle Kinder gemeinsam lernen.

Forderungen an die Politik und die Gesellschaft haben sich verändert, weil Inklusion nicht mehr eine freiwillige Leistung einiger Schulen ist, sondern Normalität werden muss. Politische und administrative Entscheidungsträger müssen sich entwickeln- aber die Forderung nach Normalität geht über diesen Personenkreis hinaus und meint eine Veränderung der gesamten deutschen Gesellschaft.

Literatur

Harth, U. u.a. (Hrsg) (1993) : Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe I der Gesamtschule Holweide. Bericht der Lehrerinnen und Lehrer. Verlag Ritterbach, Frechen

Dumke, D./Schäfer, G. (1993) : Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Beltz-Verlag, Weinheim

Ratzki, A. Integrationsklassen an Gesamtschulen - Motor für Schulreform? In: Thomas, H.Z./Weber, N. H.(Hrsg.) (2000) Kinder und Schule auf dem Weg. Beltz-Verlag, Weinheim. S. 135 bis 148

Vanier, D./Ratzki, A. (Hrsg) (2015): Was Lehrerbildung leisten kann. Westermann-Verlag, Braunschweig

Das hierarchisch gegliederte Sekundarschulwesen Deutschlands inklusiv weiter zu entwickeln, bringt grundsätzliche systemische und praktische Schwierigkeiten mit sich. Selektion und Inklusion schließen sich eigentlich aus. Es ist aber leider nicht realistisch zu erwarten, dass in wenigen Jahren in Deutschland ein einheitliches, wirklich inklusives Schulsystem verwirklicht wird. Was tun in der Zwischenzeit?

Die Gesamtschulstiftung sieht nachfolgende Forderungen als wegweisend an:

- Inklusion ist eine Aufgabe aller Schulen und aller Schulformen. Dies ist die erste und wichtigste Forderung.

- Gesamtschulen und die weiteren Schulen des gemeinsamen Lernens sind nicht die einzigen, sozusagen »geborenen« Kandidaten für Inklusion. Staatliches Handeln muss alle Schulen aller allgemein bildenden Schulformen in die Pflicht nehmen, faktisch, nicht nur auf dem Papier.

- Deshalb ist in einer Übergangszeit die Zuweisung von Kindern, Mitteln und Aufgaben schulaufsichtlich in gleicher Weise für alle Schulen zu steuern.

- »Wir können es nicht« kann nicht akzeptiert werden. Die Bereitschaft, die völkerrechtliche Verpflichtung unseres Landes auch in »unserer« Schule umzusetzen, uns entsprechend auf Lernprozesse einzulassen, die pädagogische Professionalität weiter zu entwickeln, ist originäre Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer.

- Inklusion steht nicht im Widerspruch zu Bildungsaufträgen von Schulen: Individuelle Förderung aller Fähigkeiten eines Kindes, Respekt für die Vielfalt menschlichen Seins, Erziehung zu demokratischem Handeln ist Bildungsauftrag aller Schulformen und nur in der Begegnung, nicht über Bücher zu erwerben.

- Vielfache Unterstützung von Bund, Land und Schulträgern ist im Prozess unabdingbar. Ohne die in Punkt 4 und 5 genannte Bereitschaft wird jedoch keine Unterstützung Inklusion befördern. Schulen, Schulleitungen und Kollegien sind in der Pflicht, diese Haltungen zu entwickeln. Lehrerbildung und Lehrerfortbildung haben die Aufgabe, wesentlich zur Entwicklung dieser Haltungen beizutragen und das praktische Rüstzeug für den Unterricht in inklusiven Klassen zu vermitteln.



- Ohne »Forschung von unten« (s. Buresch/Gehrmann, S. 49 ff) und genaue Evaluation wird es nicht gehen. Sie soll Gelingendes, notwendige Rahmenbedingungen, aber auch Misslingendes darstellen. Kein Lernprozess, der ohne Fehler verläuft. Nicht zur Disposition darf die Entwicklung einer inklusiven Schule stehen (vgl.Schumann, S. 65 ff)

Wir fordern die schnelle Realisierung einer schulscharfen Personal- und Mittelzuweisung mittels Sozialindex!

Diese Forderung begründet sich in der inzwischen bis zum Überdruß nachgewiesenen Realität: »Schulen in einem besonders stark segregierenden Schulsystem wie dem deutschen nach dem ›Gießkannenprinzip‹ gleich zu behandeln, bedeutet faktisch, soziale Privilegierung bzw. soziale Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern zu verschärfen.« (B. Schumann, bildungsklick.de/a/92274) Mehr soziale Gerechtigkeit kann mit der Einführung einer schulscharfen Personal- und Mittelzuweisung an Schulen und der schulspezifischen Festlegung von Klassenbildungswerten, je nach dem Grad der sozialen Belastung, erreicht werden.

Erstes Beispiel: Hamburg

- Eingeführt 1996,
 - der Struktur eines Stadtstaates angepasst,
 - auf anonymisierter Befragung und Strukturdaten des Stadtteils beruhend
- werden Schulen einer von sechs Belastungsgruppen zugeordnet, die unterschiedliche Ressourcenzuweisungen nach sich ziehen. Auch sonderpädagogische Ressourcen werden nach Sozialindex zugewiesen. Dadurch können personenbezogene Feststellungsverfahren entfallen.

Zweites Beispiel: Hessen

Seit 2013 werden in Hessen 300 Stellen nach einem Sozialindex verteilt. Jedem Schüler / Jeder Schülerin wird gemäß seines / ihres Wohnumfeldes ein Sozialindex zugeordnet, der Sozialindex einer Schule wird dann durch den Mittelwert der Sozialindizes aller Schülerinnen und Schüler der Schule ermittelt. Von den 300 Stellen werden dann gemäß dem Sozialindex der Schule Stellenanteile zugewiesen.

Drittes Beispiel: Stadt Mülheim /Ruhr

- Seit 2010 / 11 im Grundschulbereich; Basis sind Individualdaten der Kinder
- Seit 2014 Erweiterung auf weiterführende Schulen und Anpassung des Verfahrens: Messung der Belastung des Wohnumfeldes der Schülerinnen und Schüler, nicht der Lage der Schule.

Dies wird so begründet: »Zum einen ist das direkte Wohnumfeld einer Person, der eigene Baublock, häufig sehr homogen, so dass sich die Merkmale der Bewohner des Baublocks dazu eignen, um das Milieu, in dem der Bewohner lebt, zu beschreiben (...) Zum anderen ist der Wohnort

auch ein Ort der Sozialisation und das soziale Milieu, in dem ein Schüler aufwächst, prägt die Entwicklung entscheidend mit.« (ebd., dort zitiert aus der Studie). Praktisch heißt dies: Der soziale Hintergrund einer Schülerschaft bestimmt sich aus der exakten Adressenerfassung der Schülerinnen und Schüler und deren Schulzuordnung. Diese Daten liegen in allen Kommunen vor. In Mülheim konnte deren hohe Verlässlichkeit im Vergleich zu den Grundschuldaten festgestellt werden. Dort werden die Mittel ebenfalls entsprechend dem Belastungsgrad der Schülerschaft unterschiedlich zugewiesen. Eine wissenschaftliche Begleitstudie liegt vor (s. Literaturverzeichnis).

Wir fordern:

- **Ein Ende der sozial unspezifischen Mittelzuweisung an Schulen**
- **Ein Ende der personenbezogenen Feststellung von sonderpädagogischer Unterstützung**
- **Inklusion heißt: Jedes Kind ist willkommen, Bestempelung ist damit unvereinbar!**

Quellen

Hamburg:
<http://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/>
<http://www.hamburg.de/contentblob/4458462/data/pdf-schulte-und-hartig.pdf>
Hessen
https://www.hessen.de/sites/default/files/HKM/pm_105_und_sozialindex_.pdf
Mülheim:
<http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/grundschulsozialindices.pdf>
<http://bildungsklick.de/a/92274/ungleiches-ungleich-behandeln/>

Eines der Felder, deren Neustrukturierung sich im Prozess der Inklusion als vordringlich erweist, ist bisher kaum Gegenstand der fachlichen Diskussion geworden. Ob ein Inklusionsprozess an einer Schule förderlich begleitet und unterstützt wird, ob er an einer Vielzahl von Hemmnissen zu scheitern droht, hängt auch von dem Funktionieren der »schulbegleitenden« Strukturen ab. Wie arbeiten Schulträger, Schulaufsicht und weitere Einrichtungen zusammen? Können sie in den Schulen als »Unterstützungssysteme« wahrgenommen werden oder hemmen ihr bürokratisches, in getrenntem Zuständigkeitsdenken verhaftetes Agieren pädagogische Prozesse, lähmen sie diese gar? Im Folgenden wird versucht, am Beispiel einiger Probleme und Situationen aus der Praxis Anregungen zur Neuorganisation zu entwickeln.

Bündelung von Kompetenzen und Zuständigkeiten ist erforderlich

»Man braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen.« Dieses afrikanische Sprichwort verweist auf die Tatsache, dass die Bündelung vieler Ressourcen die Erziehung junger Menschen besser gelingen lässt. Wer sich in der Schule intensiv mit Kindern in schwierigen Lebenslagen oder Lernsituationen beschäftigt, wird sehr schnell feststellen, dass eine Vielzahl unterschiedlichster Personen und Institutionen am Kind »arbeitet«: Eltern, Jugendamt, Schulberatung, Institute, Schulaufsicht, Schule, Sozialamt, Psychologen und Ärzte, Polizei, usw. („ein ganzes Dorf“). Leider ist die Arbeit aber kaum koordiniert, manchmal sogar kontraproduktiv. Hier helfen oft nur sogenannte »Runde Tische«, um zu tragfähigen und guten Ergebnissen zu kommen. In der Praxis erweist es sich oft als sehr mühsam, alle Beteiligten an einen Tisch zu bekommen, da eine solche systemisch angelegte Arbeitsweise auch durch keinerlei Gesetzeslage, Verordnung oder Konzept grundgelegt ist. Ähnlich stellt sich oft die Situation in der Inklusion dar.

Anstoß 1

Einrichtung von »Stadt(teil)stellen Inklusion«
Eine der großen Herausforderungen der schulischen Inklusion ergibt sich aus den vielfältigen Bedürfnissen der Kinder mit Behinderungen und daraus resultierend der Einbeziehung unterschiedlichster Unterstützungssysteme schulfachlicher, kommunaler und freier Art. Eine wirkungsvolle Unterstützung der Schulen könnte über Stadt(teil)stellen Inklusion geschehen, die ebenso wie Stadtteilsozialarbeit in einem bestimmten Bezirk unterstützen, beraten und koordinieren (quasi als ständiger »Runder Tisch«). Diese Stelle wäre Expertise, Anlaufpunkt für Beratung von Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitungen, Amtshilfe, etc.. Sie dient der Vernetzung der Unterstützungsmaßnahmen und Moderation im »Notfall« (Eskalation). Personell müsste sie schulfachliche und kommunale Inklusionskoordination verbinden. Personen mit Kenntnissen in den Bereichen Diagnostik und Förderung, inklusivem Unterrichtsmanagement, Fortbildung, Präventionsangebote und Teamstrukturen sollte den schulfachlichen Teil abdecken. Personen mit Kenntnissen der kommunalen Verwaltungsstrukturen, in der Ermöglichung von Teilhabe, der Bereitstellung von Ressourcen in der Koordination unterschiedlicher Ämter und Träger, der medizinisch-therapeutischen Beratung und auch der Öffentlichkeitsarbeit sollten den kommunalen Teil übernehmen. Beide Fachrichtungen kooperieren eng miteinander. Alle Schulen würden dies sicherlich als eine wirklich hilfreiche Einrichtung befürworten.

Anstoß 2

Regionale schulfachliche Zuständigkeit für Inklusion in einer Hand

Ein weiteres Problem im inklusiven Prozess ist die Zersplitterung innerhalb der Schulaufsicht selbst. Damit ein Kind den Schulplatz an einer weiterführenden Schule bekommt, werden möglicherweise sechs Schulaufsichten (Grundschule, Förderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) bemüht.

In den Regionalkonferenzen, die alle Schulformen vereint, werden mehrheitlich die Belange der Schulformen (»Wem wird was/wer zugemutet?«), aber kaum die Belange des Kindes in den Blick genommen. Wie sollen auch sechs Schulaufsichtsbeamte mit Teilbefugnissen für ihre Schulform alle Kinder, alle Schulen sowie die Ressourcen der Kommune im Blick haben und dann noch den besten Förderort finden und empfehlen können (»Wo ist der beste Platz für dieses Kind?«)? Nur die klare Zuordnung der inklusiven Prozesse auf eine schulfachliche Stelle vor Ort mit der entsprechenden Weisungsbefugnis und in enger Kooperation z.B. mit der o. a. Stadtteilstelle und dem Schulträger kann hier Abhilfe schaffen.

Anstoß 3

Das Dilemma zwischen Förderung und Finanzierung produktiv handhaben

Eine Kommune wird kaum alle Schulen so ausstatten können oder wollen, dass sie für alle Förderschwerpunkte geeignet ist. Fachliche Unterstützungsstrukturen müssen vor Verzettelung bewahrt werden. Gleichzeitig ist es notwendig, »Schultourismus« zu Schwerpunkten für Kinder mit Behinderungen möglichst zu vermeiden. Inklusion beinhaltet ihren menschenrechtlich begründeten Anspruch, mit den Kindern ihres Viertels die Schule besuchen zu können.

Erfahrungen weisen darauf hin, dass Kinder mit Behinderungen, zum Beispiel Kinder im Rollstuhl oder Kinder mit Down Syndrom, besonders im Pubertätsalter eine starke Beziehung zu anderen Kindern mit der gleichen Behinderung entwickeln. Sie sind ihnen dann eine emotionale Stütze. Auch dies sollte im Blick sein.

Wie sollen alle diese Anforderungen gleichzeitig gut erfüllt werden? Einige Gedanken dazu.

Problematisch erscheint die Einrichtung von Schwerpunktschulen für spezielle Behinderungen. Selbst wenn dies für Kommunen, Lehrkräfte und Unterstützungssysteme attraktiv erscheint, widerspricht diese Lösung dem menschenrechtlichen Verständnis von Inklusion. Leicht könnten so »Förderschulen« in der allgemeinen Schule entstehen.

Um kommunal optimale Lösungen zu entwickeln, scheint die Umsetzung der oben genannten Anstöße 1 und 2 hilfreich. So können vor Ort produktive, sachlich, pädagogisch und personell verantwortbare Konzepte erarbeitet werden.

Dabei sollten unbedingt vorhandene Erfahrungen in Schulen zentral durch die Länderministerien aufbereitet und für die kommunale Umsetzung bereitgestellt werden. Es liegen zahlreiche und wertvolle Erfahrungen der ersten integrativen Gesamtschulen in Deutschland vor. Auch Lösungen anderer Länder, z. B. Finnlands oder Südtirols, können Wege weisen. Das Rad muss nicht immer neu erfunden werden. Lernende Systeme profitieren von der Bereitstellung ausgewerteter Erfahrungen, die die Motivation der Akteure und die Erfolgswahrscheinlichkeit für alle befördern können

Dies sind nur drei Beispiele, an denen deutlich wird, dass für ein Gelingen der Inklusion Schulaufsicht, Schulträger, Verbände und Land sich entwickeln müssen. Es bedarf eines neuen Denkens und gesetzlich verankerter veränderter Strukturen und Zuständigkeiten. Inklusion fordert nicht nur die Weiterentwicklung und Veränderung der bisherigen Schul- und Unterrichtspraxis. Sie fordert auch die Veränderung anderer »schulbegleitender« Strukturen, ein Umdenken und neue Wege.

Auszug aus einer Rede, gehalten am 10.7.2015 bei der Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel.

Öffentliche Verlautbarungen der Politik sehen uns alle »auf dem Weg zur Inklusion«. Die herrschende Bildungspolitik verwendet mit Vorliebe die Metapher »auf dem Weg sein« und möchte damit glauben machen, dass sie mit ihren Maßnahmen einen inklusionsorientierten, planvollen Veränderungsprozess innerhalb des Schulsystems eingeleitet hat. Die Metapher ist vieldeutig: Sie steht einerseits für eine dynamische Bewegung. Andererseits lässt sich damit aber auch zum Ausdruck bringen, dass es lang andauernder Bemühungen bedarf, um das Ziel zu erreichen. Beide Konnotationen werden wahlweise und in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation politisch verwendet. Damit sollen die Befürworterinnen und Befürworter von Inklusion, denen das Tempo der Veränderung zu langsam ist, ebenso beruhigt werden wie diejenigen, die vor voreiligen Schritten bei der Umsetzung warnen.

Was auf der Strecke bleibt, ist die Kommunikation über die Bedeutung von Inklusion als menschenrechtsbasiertes gesellschaftliches Gegenmodell zu sozialer Exklusion, Segregation, Selektion und Diskriminierung in allen Lebensbereichen. Inklusion wird bis zur Unkenntlichkeit bildungspolitisch verzerrt. Inklusion wird verfälscht zu einem Recht für Eltern von Kindern mit Behinderungen, innerhalb des bestehenden selektiven Schulsystems zu entscheiden, ob der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf ihrer Kinder in separierten oder inklusiven Settings erfüllt werden soll. Wobei dieses Recht auch nur in Hamburg uneingeschränkt rechtliche Gültigkeit hat, während es in den anderen Bundesländern unter wiederum unterschiedliche Finanz- und Organisationsvorbehalte gestellt wird.

Ist es nicht auffällig, dass die Bildungspolitik es tunlichst vermeidet, von Inklusion und inklusiver Bildung als einem Menschenrecht zu sprechen? Warum wohl? Ohne den expliziten Menschen-

rechtsbezug soll die einseitige Anwendung des Inklusionsbegriffs auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und damit die Verfälschung des universalen Inklusionsanspruchs offensichtlich weniger ins Auge springen. Diese schlichtweg falsche Auslegung führt zu der paradoxen Situation, dass selbst die Kritiker dieser Verfälschung von einem engen und einem erweiterten Inklusionsbegriff sprechen. Man kann aber nicht den Inklusionsbegriff nach Lust und Laune kleiner oder größer fassen.

Zusammengefasst: Es liegt offensichtlich nicht im bildungspolitischen Interesse zu verdeutlichen, dass Inklusion eben keine Sonderregelung für Menschen mit Behinderungen ist, sondern ein allgemeines Menschenrecht und damit auch ein Recht aller Kinder. Auch der privilegierten Kinder, die in unserem Schulsystem von den unterprivilegierten Kindern segregiert werden.

Verweigerung der Konventionsziele

Die Politik verweigert den strukturellen Umbau des gesamten Schulsystems unter Einschluss des Sonderschulsystems zu einem inklusiven Schulsystem und sie verweigert die Anerkennung des vorbehaltlosen individuellen Rechts des Kindes auf inklusive Bildung mit angemessenen Vorkehrungen.

Der ehemalige Kinderrechtsbeauftragte der NRW Landesregierung und Jurist, Reinald Eichholz, hat in einem Interview 2012 Folgendes gesagt: »Insgesamt habe ich den Eindruck, dass in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion der umfassende Anspruch der Menschenrechtskonventionen noch gar nicht angekommen ist und deswegen auch die völkerrechtlich verbindlichen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung nicht präsent sind. Man gewöhnt sich aufgrund der Behindertenrechtskonvention an, bei Inklusion nur an die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung zu denken. Sobald man sich den menschenrechtlichen Hintergrund klar macht, steht aber fest: Inklusion meint alle. Jedes Kind hat das Recht dazu zu gehören, und

zwar unabhängig von jeder Art der Verschiedenheit. Die Konvention verlangt, dass das nicht nur als verbindliche Vorgabe anerkannt wird. Dieses Recht soll sich den Kindern im Schulalltag als »sense of belonging«, als Gefühl der Zugehörigkeit, mitteilen, nicht zuletzt eine Frage gelebter Demokratie.«

Seine Feststellung hat auch drei Jahre danach nichts von ihrer Gültigkeit verloren.

Der Konventionsauftrag für ein inklusives Schulsystem bedeutet, Abschied zu nehmen sowohl von dem Sonderschulsystem als auch von dem selektiven allgemeinen Schulsystem. Ein Abschied auch von einer an Leistungshomogenität orientierten Lernkultur, die alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer Unterschiedlichkeit auf unfaire Art gleich behandelt und an Normalitätserwartungen anpasst. Werden diese nicht erfüllt, dann liegt das Problem bei den Schülerinnen und Schülern. Für den Umgang damit stehen hierarchische Kategorien und selektive Strukturen zur Verfügung, die aus Differenz Ungleichheit herstellen und sozialen Ausschluss befördern.

Die KMK wehrt den menschenrechtlich unabwiesbaren Reformanspruch der UN-BRK, das selektive Schulsystem zu einem inklusiven Schulsystem zu entwickeln, ab. Sie beruft sich darauf, dass die UN-Konvention keine strukturellen Vorgaben für die Vertragsstaaten nennt. Wie ärmlich! Eine solche Argumentation stellt sich bewusst blind gegenüber der Tatsache, dass sich die Menschenrechtskonvention rückbezieht auf das Konzept der inklusiven Bildung der UNESCO, das auf der UNESCO Weltkonferenz in der internationalen Erklärung von Salamanca schon 1994 ausformuliert wurde.

Mehr als einmal hat die UNESCO Inklusion definiert, z. B. auf der Internationalen Konferenz in Genf 2008. In einem zugehörigen Tagungsdokument mit dem Titel »Inclusive Education: The Way of the Future« heißt es sinngemäß: Inklusion ist ein Prozess und eine Suche nach

immer besseren Wegen, mit Diversität umzugehen, und er verlangt weitreichende und tiefgreifende Veränderungen des ganzen Bildungssystems, seiner Inhalte, seiner Methoden, Organisationsformen und Strukturen. »It is about learning how to live with difference and learning how to learn from difference. In this way, differences can be seen more positively as a stimulus for fostering learning, amongst children and adults.«

Forderung nach umfassender Strukturreform

Auch der UN-Fachausschuss für die Kinderrechtskonvention hat mit Blick auf unser Schulsystem 2014 die Empfehlung für die Bundesregierung und die Länder ausgesprochen: »Undertake a revision of the current education system dividing students in various tracks at a very early stage and make it more inclusive.« Wir sollen also unser Schulsystem, das Kinder in frühem Alter auf unterschiedliche Schularten verteilt, im Sinne der Inklusion einer Revision unterziehen.

Und der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, der gerade erst sein Urteil zu der Umsetzung der UN-BRK in Deutschland im Rahmen der Staatenüberprüfung Deutschlands abgegeben hat, hat festgestellt: »Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat, im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen.«

Bedauerlicherweise halten sich sowohl die Monitoring-Stelle am Deutschen Institut für Menschenrechte als auch die Deutsche UNESCO-Kommission in ihrer »Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung in Deutschland« (2014) mit Forderungen nach einer umfassenden Schulstrukturreform zurück.

Der österreichische Weg

Ganz anders dagegen verhält sich der österreichische Unabhängige Monitoringausschuss, der die Umsetzung der UN-BRK in Österreich überwacht und Empfehlungen an die österreichische Bundesregierung ausspricht. Am 10. Juni 2010 hat er eine Stellungnahme zu

Artikel 24 verabschiedet. Darin heißt es: »Um Segregation und Exklusion zu beenden, bedarf es einer tiefgreifenden Strukturreform des österreichischen Bildungswesens. Der Monitoringausschuss ist besorgt, dass die Ratifizierung der Konvention im Oktober 2008 noch keine Diskussion über diesen Reformbedarf ausgelöst hat.(...) Die Abschaffung des Systems sonderpädagogischer Förderbedarf, von Sonderschulen sowie sonderpädagogischen Zentren ist für sich selbst jedoch nicht als Erfüllung der Konvention anzusehen, im Gegenteil. Der Monitoringausschuss hält diese überfällige Abschaffung für ein Teilstück einer grundlegenden strukturellen Reform hin zu einem inklusiven Bildungssystem. Das Bekenntnis zum Grundprinzip der Diversität und die Abschaffung von sozialen Barrieren sind aus menschenrechtlicher Sicht ein klarer Auftrag, den sozialen, kulturellen und sozio-ökonomischen Barrieren im Bereich Bildung durch eine Reform der Regelpädagogik grundsätzlich gegenzuwirken.«

Der Vorwurf, über die UN-Behindertenrechtskonvention würden Kinder mit Behinderungen instrumentalisiert für die Verwirklichung der alten ideologischen Forderung nach »einer Schule für alle«, ist absurd. Richtig ist lediglich, dass die Forderung danach alt ist. Sie ist sogar sehr alt, weil wir in Deutschland seit Humboldt aufgrund des gesellschaftlichen Kräfteverhältnisses immer wieder daran gescheitert sind, das Schulsystem zu demokratisieren und sozial gerecht zu gestalten. Diejenigen, die von sich behaupten, dass es ihnen ausschließlich um das Kindeswohl gehe, müssen sich dagegen fragen lassen, warum sie sich z.B. so wenig um die krankmachenden Folgen der frühen Selektion bei Grundschulkindern oder um das pessimistische Selbst-

bild von Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Sonderschulen sorgen.

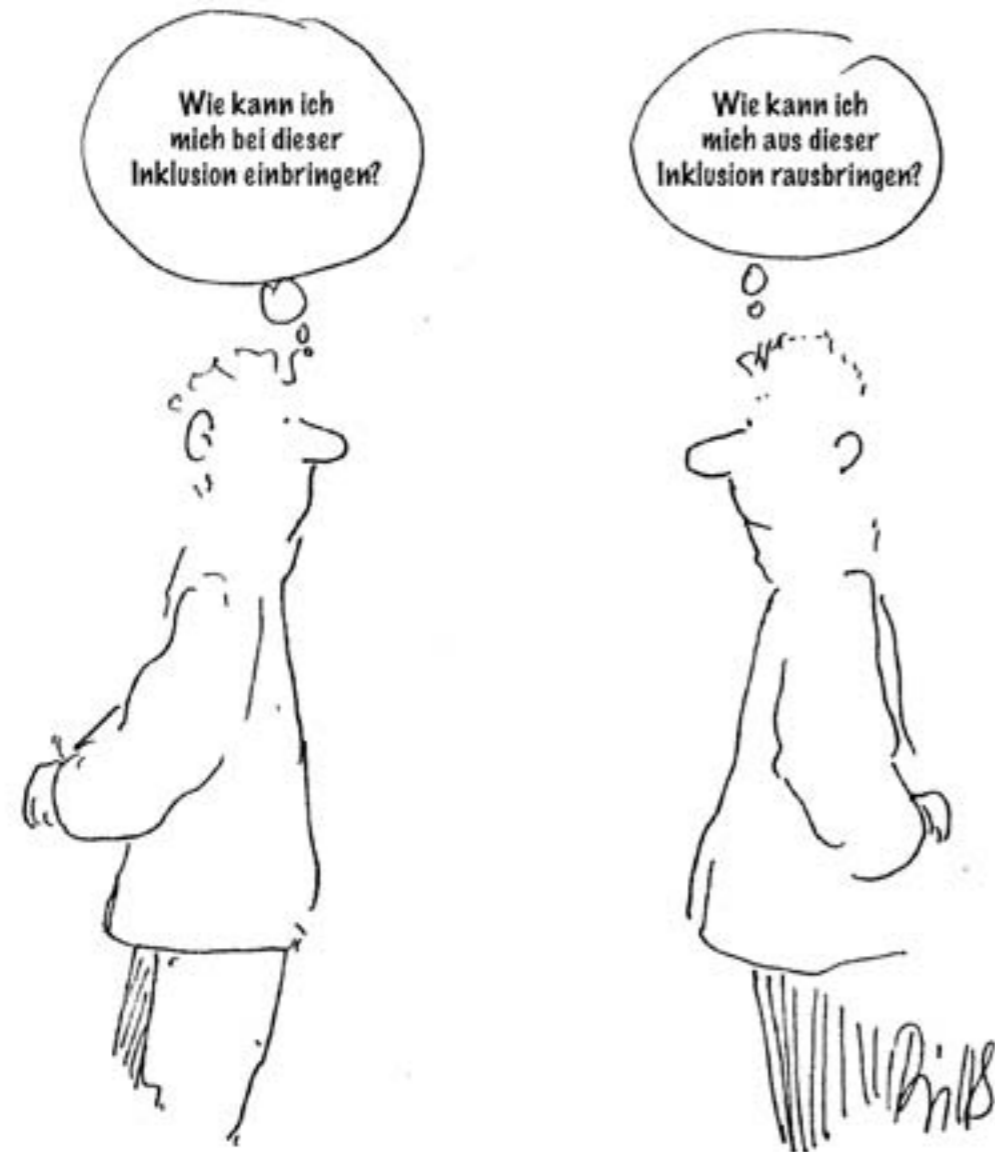
Dazu gibt es genügend besorgniserregende Befunde, die ganz offensichtlich aus ideologischen Gründen nicht ernst genommen werden.

Fazit

Selektion und Inklusion in einem hierarchisch gegliederten Schulsystem sind absolute Widersprüche, die man nicht miteinander versöhnen kann. Das ist wie Rechts- und Linksverkehr gleichzeitig. Es muss also ein »Selektionsabbauprogramm« her, damit die Lehrerinnen und Lehrer sich nicht an der Paradoxie von Selektion und Inklusion im Schulalltag unnötig aufreiben. Ziffernnoten, Klassenwiederholungen, Abschlüssen, um nur die klassischen Selektionsinstrumente zu nennen, bremsen eine inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung aus. Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen bleiben in einem selektiven Schulsystem die »besonderen« Kinder, für die Ausnahmetatbestände gelten.



Anhang



Die Gesamtschulstiftung

»Wir sind überzeugt, dass ein relevanter pädagogischer und gesellschaftspolitischer Fortschritt nur in einem Bildungssystem erreicht werden kann, das einen gemeinsamen Unterricht für alle Schüler vorsieht und eine Aussonderung weder betreibt noch zulässt. Einem solchen Bildungssystem kommt die integrierte Gesamtschule am nächsten.« (Satzung der Gesamtschulstiftung, Präambel).

So begründeten im Jahr 2009 einige langjährige Gesamtschulpraktikerinnen und -praktiker sowie Unterstützer aus mehreren Bundesländern, warum sie eine Stiftung für Gesamtschulen gründeten. Erträge aus dem Stiftungsvermögen und steuerlich absetzbare Spenden sollten nötige Finanzmittel dafür erbringen.

Arbeitsfelder

In den ersten Jahren unterstützte die Gesamtschulstiftung mehrere Gesamtschulinitiativen, half bei der Finanzierung ihrer Arbeit und war eine wichtige Adresse für Beratung und Finanzierung. Als die politischen Hürden für Gesamtschulgründungen in mehreren Bundesländern reduziert wurden, ging eine wahre Gründungswelle von Gesamtschulen durch mehrere Bundesländer. Überall dort, wo die Arbeit der Gesamtschulen bekannt war, wählten Eltern in großen Zahlen Gesamtschulen für ihre Kinder. Die Gesamtschulstiftung beschloss, die Gründungsprozesse mit Erfahrungen und Tipps zu bereichern.

Sie erstellte eine Broschüre »Gesamtschule - wie geht das überhaupt? Erfolgreich lernen in heterogenen Lerngruppen« und stellte sie den Schulen zur Verfügung (auch auf www.gesamtschulstiftung.de zu finden).

Der aktuelle Schwerpunkt unserer Arbeit leitet sich aus der Satzungsformulierung ab für eine Schule zu arbeiten, »die Aussonderung weder betreibt noch zulässt«. Das heißt Inklusion. Die Gesamtschule spielt dabei eine zentrale Rolle. Als bestehende Schulen kommen sie einem inklusiven Bildungssystem am nächsten. In vielen von ihnen ist inklusive Arbeit weit entwickelt. Die Beispiele dieses Heftes belegen dies eindrucksvoll. Gleichzeitig dokumentieren die hier vorgelegten Erfahrungen und Beispiele, neben vielen weiteren Erfordernissen, wie nötig die eine Schule für alle Kinder, die Gesamtschule, ist, um ein wirklich inklusives Schulsystem zu erreichen.

Des Weiteren tritt die Gesamtschulstiftung als Mitveranstalterin von Tagungen und Kongressen auf, nimmt zu aktuellen Themen Stellung und führt Gespräche im politischen Raum. Homepage: www.gesamtschulstiftung.de

Wer an Mitarbeit interessiert ist,
ist herzlich eingeladen.
Kontakt über
mail@gesamtschulstiftung.de

Die Autorinnen und Autoren

Buresch, Eckhard

Langjähriger Gründungsschulleiter der Gesamtschule Hagen-Haspe, heute bildet er gemeinsam mit Andreas Gehrmann Teams in Kooperativem Arbeiten fort.

Fink, Michael

Langjähriger didaktischer Leiter, dann Schulleiter der Gesamtschule Hagen-Haspe. Mitglied im Landesvorstand der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule GGG e.V. und im Vorstand der Gesamtschulstiftung

Gehrmann, Andreas

viele Jahre Lehrer an der Gesamtschule Hagen-Haspe, heute bildet er gemeinsam mit Eckhard Buresch Teams in Kooperativem Arbeiten fort.

Gül, Büsra

Schülerin der ersten integrativen Lerngruppe an der Gesamtschule Oberhausen-Osterfeld. Als sie den Bericht schrieb, war sie in der 6. Klasse.

Kröner, Walther

langjähriger Gründungsschulleiter der Gesamtschule Aachen-Brand

Lehmbruck, Heinz

Lehrer an der Gesamtschule Köln-Holweide

Meisel, Christoph

Koordinator für Inklusion an der Gesamtschule Fröndenberg

Ratzki, Anne

langjährige Gründungsschulleiterin der Gesamtschule Köln-Holweide, danach Dezernentin für Gesamtschulen bei der Bezirksregierung Köln. Leiterin des Teaminstituts. Vorsitzende des Kuratoriums der Gesamtschulstiftung

Schumann, Brigitte

Bildungsjournalistin und Inklusionsexpertin

Stephan, Klaus

Leiter der Lise-Meitner-Gesamtschule in Duisburg-Rheinhausen. Im Vorstand der Gesamtschulstiftung

Wenzler, Ingrid

Gesamtschulleiterin in Düsseldorf und Oberhausen, Dezernentin für Gesamtschule bei der Bezirksregierung Düsseldorf. Vorsitzende der Gesamtschulstiftung.

