

Saskia Erbring
Inklusion
ressourcenorientiert
umsetzen

Zweite, überarb. Auflage, 2023



CARL-AUER

Spickzettel für Lehrer – systemisch Schule machen

»Hast du einen Spickzettel?« Diese Frage kennen wir noch aus der Schulzeit, aus der Schülerperspektive, wenn es darum ging, sich auf Prüfungen und Klassenarbeiten vorzubereiten. Wechseln wir die Rolle und Perspektive und stellen uns auf die andere Seite des Klassenzimmers, auf der die »Wissenden«, d. h. die Lehrer, stehen. Schnell wird deutlich: Bei aller Erfahrung gibt es doch erhebliche »Wissenslücken« im Umgang mit schwierigen Situationen, ob sie nun das Lernen selbst, die Schule als Organisation oder die Beziehungen und das Verhalten der Beteiligten betreffen.

Systemisch orientierte Pädagogen können sich hier ruhig und entspannt zurücklehnen, wohl wissend, dass sie selbst »Fragende« sind – Fragende bezüglich passender

Antworten auf die sich stets wandelnden und neu entstehenden Konfliktfelder in der Organisation Schule, zwischen Schülern und Lehrern, zwischen Schule und Eltern und auch mit dem politischen Umfeld von Schule.

Aus systemischer Sicht sind Schwierigkeiten immer mit Lernchancen verbunden. Wo der Blick vom Problem auf die Lösung wechselt, wo man statt hinderlichen Defiziten hilfreiche Ressourcen ins Auge fasst, kommt auch die Haltung in Bewegung. Ein gut platzierter Unterschied zieht dann oft viele positive Änderungen nach sich.

Die Bücher dieser Reihe wollen Einladungen sein, sich auf diese andere Sichtweise einzulassen. Sie sollen Lehrern, Erziehern und Schulleitern Methoden und Strategien zum täglichen Handeln anbieten, die Ihnen die Arbeit – und im besten Fall: das Leben – leichter machen. Sie sind auch Rezepte, die man ausprobieren und mit eigenen Zutaten verfeinern kann.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen, Erfahren und Ausprobieren!

Die Herausgeber
Christa Hubrig & Peter Herrmann

Inhalt

Einleitung	
1 Inklusion: Systemische Kommentare zur aktuellen Praxis.	15
1.1 »Wir haben eine Inklusionsklasse, das läuft ganz gut«.	15
1.1.1 Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters .	17
1.2 »Die Schulpolitik verkauft uns ihre Sparmaß- nahmen mit der Überschrift Inklusion«.	30
1.2.1 Schulentwicklung verantwortlich mitgestalten .	33
1.3 »Oh nein, jetzt soll ich noch mehr dieser Problemschüler:innen unterrichten!«.	39
1.3.1 Ein »inneres Team« zur Inklusion	40
1.3.2 Perspektive wechseln.	44
1.4 »Inklusion macht uns Lehrkräfte krank«.	50
1.4.1 Wie Inklusion gesund machen kann	55
1.5 Fazit: Inklusion als Überforderung oder Inklusion als Ressource?.	61
1.5.1 Gesundmachende inklusive Schulentwicklung .	64
2 Inklusion als U-Prozess	71
2.1 Situation der Beteiligten: Wir werden gesehen und gehört	72

2.2	Ist-Analyse: Was können wir? Das können wir. .	75
2.3	Leitgedanken zum System sonderpädagogischer Förderung: Segregation versus Förderung	77
2.4	Aus der Problemtrance in die Lösungsorientie- rung: Die Lösung liegt auf einer anderen Ebene als das Problem	79
2.5	Leitgedanken Inklusion: Wie können wir Teilhabe ermöglichen und Barrieren abbauen? .	80
2.6	Sollkonzept: Teamorientierung und Situationsbezug haben Priorität	83
2.7	Gemeinsamer Prozess: Inklusion in regionalen Netzwerken entwickeln	87
3	Anregungen für inklusive Schulentwicklung . . .	89
3.1	Worauf besonders zu achten ist: Selbstverantwortung und Kommunikation	89
3.2	Systemische Sichtweisen für die Planung und Gestaltung von Veranstaltungen	91
3.2.1	»Was sollen wir tun, wenn uns ein Förderschüler in der Pause ein faules Ei an den Kopf wirft?«	91
3.2.2	»Wieso erzählen Sie uns jetzt erst von dieser UN-Konvention?«	92

3.2.3	»Unsere Referentin verfolgt den Ansatz, dass sich auch unter schwierigen Bedingungen berufliche Kontexte so gestalten lassen, dass wir gesund und zufrieden bleiben«	94
3.2.4	»An unserer Schule lässt sich keine Teamkultur entwickeln«	95
3.3	Schulische Lehrer:innenfortbildung »Inklusion«	97
3.3.1	Ablauf und Inhalte der Fortbildung	97
3.3.2	Arbeitsaufträge für ein Jahrgangsteam	100
3.3.3	Beiblatt mit Zeitleiste und Arbeitsmethoden.	100
3.4	Angebote für Schulleitungen	105
3.4.1	Unterstützung der Teamentwicklung	105
3.4.2	Unterstützung der Lehrer:innengesundheit . . .	107
3.5	Prozessbegleitung von Gruppen	107
3.5.1	Teamentwicklung zu Beginn der Zusammenarbeit.	107
3.5.2	Kollegiale Fallberatung	109
3.5.3	Supervision von Steuergruppen und Schulleitungen.	110
4	Vorsicht bei Abkürzungen!	112

4.1	Erste Abkürzung: Von der Situation der Beteiligten ohne Ressourcen zur Aufgabenzuweisung	112
4.2	Zweite Abkürzung: Von der Ist-Analyse ohne Teamentwicklung zum Soll-Konzept.	114
4.3	Dritte Abkürzung: Mit den Leitgedanken sonderpädagogischer Förderung ohne Perspektivenwechsel zur Desegregation	116
5	Schluss und Ausblick.	118
	Dank.	120
	Zusatzmaterialien online	120
	Literatur	121
	Über die Autorin	124

Einleitung

Dieses Buch beantwortet Fragen zum Thema Inklusion-Fragen, die auf Veranstaltungen zum Thema Inklusion gestellt werden; und Fragen, die mehr oder weniger kunstvoll hinter Vorwürfen, Bedenken oder Behauptungen versteckt sind. Hier werden die Fragen mit Beispielen und Anregungen aus der Praxis beantwortet. Manchmal ist die Antwort auch eine Gegenfrage, mit der die Art des Fragens hinterfragt wird. Diese Irritationen helfen beim Nachdenken über das Thema Inklusion. Auf dem *Spickzettel* steht also nicht immer die Antwort. Teile des Buches sind eher »Reflexionszettel« – hier ist auch Platz für eigene Notizen.

Das Spezifische an diesem Buch ist der systemische Blick. Systemisches Denken lässt sich gut für Schulentwicklung nutzen, so natürlich auch beim Thema Inklusion. Ziel des Buches ist, bislang ungenutzte Ressourcen sichtbar und verfügbar zu machen. Nicht nur die Beschäftigung mit anwendungsfreundlichen Lösungen für inklusive Schulentwicklung, sondern auch der Fokus auf die Gesundheit dürfte dieses Buch interessant machen. Denn hier wird nicht die Frage gestellt: »Was macht uns krank?«, sondern auch: »Was macht uns gesund?«

Dieser *Spickzettel* wendet sich vor allem an Lehrkräfte mit oder ohne sonderpädagogische Ausbildung, an Schulleitungen, Studierende, Dozierende, Eltern, Beschäftigte in der schulbezogenen Administration. Neben Informationen zum Thema Inklusion enthält das Buch zahlreiche Übungen und Beispiele aus Veranstaltungen, die das Buch für Schulentwicklungsbegleitungen interessant machen. Das Buch regt auf unterschiedlichen Ebenen neue Sichtweisen zum Thema Inklusion an. Es liefert Ideen und Anregungen, um inklusive Schulentwicklung mit Zuversicht anzugehen.

Wie Sie als Lesende, so bringe natürlich auch ich unterschiedliche Erfahrungen zum Thema Inklusion mit: Als Lehrerin für Deutsch und Englisch sowie als sonderpädagogisch ausgebildete Lehrerin habe ich an einer Gesamtschule unterrichtet, an der Vielfalt und Heterogenität wertgeschätzt werden und die schon seit Jahrzehnten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf¹ aufnimmt; als Mutter von zwei Kindern erhalte ich immer wieder aus Elternsicht interessante Einblicke in Schulwirklichkeiten; heute bin ich Professorin und nebenberuflich

1 Gemeint ist damit der sonderpädagogische Förderbedarf, der aufgrund eines Gutachtens bescheinigt wurde. Natürlich haben auch andere Schüler »Förderbedarf«.

weiterhin als Supervisorin, Moderatorin und Fortbildnerin aktiv. Die hier im Buch berichteten Beispiele stammen aus der lebendigen Schulpraxis und machen inklusive Schulentwicklung anschaulich. Zur zweiten Auflage des Buches stelle ich fest, dass die Herausforderungen sich 8 Jahre nach der Erstauflage noch in ähnlicher Form stellen. Hoffentlich finden einige der von mir genannten Lösungsvorschläge weiterhin Eingang in die schulische Praxis!

Zum Aufbau des Buches

Vier unterschiedliche Äußerungen aus Veranstaltungen zum Thema Inklusion bilden die Überschriften im *ersten Kapitel*. Anhand dieser Äußerungen beschreibe ich die aktuelle schulische Situation und gehe auf einige Grundlagen zum Thema Inklusion ein. Einige der Äußerungen sind emotional gefärbt, sie drücken Erfahrungen und Befürchtungen, Ärger und Bedenken aus. Sie werden in den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zur Thematik eingebettet. Wer als Leser:in bereits grundlegende Kenntnisse zum Thema Inklusion mitbringt, kann hier gut querlesen und in die Abschnitte 1.1.1, 1.2.1, 1.3.1 bzw. 1.4.1 springen. Ich bemühe mich hier um einen »Ressourcen-

blick« und beleuchte die Thematik Inklusion im Kapitel 1.5 aus einer gesundmachenden Perspektive.

Im *zweiten Kapitel* stelle ich ein Prozessmodell inklusiver Schulentwicklung vor: Inklusion als »U-Prozess«. Das Modell macht deutlich, welche Schritte im Schulentwicklungsprozess notwendig sind und wo Ressourcen für inklusive Schulentwicklung verborgen sind. Auch hier gibt es viel Arbeitsmaterial und praktische Übungen – für Sie selbst und für das ganze Kollegium.

Im *dritten Kapitel* vertiefe ich einige Aspekte, die aus meiner Sicht in inklusiven Schulentwicklungsprozessen wichtig sind. Auch hier kommentiere ich Äußerungen aus Veranstaltungen, gebe Beispiele zur Veranstaltungsplanung und -durchführung und stelle Formate der Prozessbegleitung vor.

Im *vierten Kapitel* wird erneut das Prozessmodell genutzt und anhand der »Theorie U« dargestellt, welche Abkürzungen viele Schulen nehmen. Es wird deutlich, dass die Abkürzungen den Prozess nicht beschleunigen. Im Gegenteil werden dadurch wichtige Schritte ausgelassen, die später mühsam nachgeholt werden müssen.

1 Inklusion: Systemische Kommentare zur aktuellen Praxis

1.1 »Wir haben eine Inklusionsklasse, das läuft ganz gut«

Die Äußerung »Wir haben eine Inklusionsklasse, das läuft ganz gut« hört man oft. Dass Lehrkräfte positiv über ihre Arbeit in Klassen berichten, in denen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf neu aufgenommen wurden, deckt sich mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Thema: So bewerten Lehrkräfte, die bereits ein Jahr lang an allgemeinen Schulen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichten² die Veränderung gegenüber früher überwiegend als positiv. Zwar wird die Unterrichtsvorbereitung als zeitintensiver eingeschätzt; die tatsächlich erlebte Belastung ist jedoch geringer als zu Beginn des Untersuchungszeitraums befürchtet wurde. Auch bei den nicht direkt betroffenen Lehrkräften nehmen die positiven Urteile zu und die Befürchtungen ab. Mehr als ein

2 Die befragten Lehrkräfte arbeiten in sog. Integrativen Lerngruppen in der Sekundarstufe.

Drittel der nicht direkt betroffenen Lehrkräfte wären zukünftig bereit, in einer solchen Klasse zu unterrichten (Amrhein 2011).

In Deutschland war der gemeinsame Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bis vor Kurzem eine Seltenheit. Nur wenige Schulen im Sekundarbereich nahmen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf. An den meisten Grundschulen war es üblich, Schüler:innen an Förderschulen abzugeben, wenn diese qua Gutachten Anspruch auf sonderpädagogische Förderung haben. Im Schuljahr 2008/2009 besuchten mehr als 80 % der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine deutsche Förderschule. In den letzten Jahren ist der Anteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen um 5 % angestiegen. Grund dafür ist die von Deutschland 2009 ratifizierte UNESCO-Menschenrechtskonvention für die Belange von Menschen mit Behinderungen, deren § 24 die Schulen und andere Bildungsinstitutionen zur verstärkten Öffnung gegenüber Menschen mit Behinderungen verpflichtet. So werden in Deutschland inzwischen ein Viertel der Schüler:innen

mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen unterrichtet (Klemm 2013).

1.1.1 Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters

Von allen Schüler:innen haben im bundesdeutschen Durchschnitt 6,4 % einen offiziell festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf. Dabei fallen erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern auf: In Mecklenburg-Vorpommern haben 10,9 % aller Schüler:innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf. In Niedersachsen sind es weniger als die Hälfte, nämlich nur 4,9 % (ebd.). Woher kommen diese Unterschiede zwischen den Bundesländern? Die Zahlen zeigen, dass nicht die Schüler:innen selbst bzw. deren Beeinträchtigungen und Behinderungen für die Unterschiede verantwortlich sind, sondern dass unterschiedliche Kriterien bei der Diagnose von sonderpädagogischem Förderbedarf angelegt werden. So zeigen Recherchen, dass in den Bundesländern unterschiedliche Verständnisse von »sonderpädagogischer Förderung« vorherrschen. Diese orientieren sich an der KMK-Empfehlungen (1994), die Bundesländer unterscheiden sich jedoch in ihren Abgrenzungen und

Definitionen des Förderbedarfes und reichen vom Einbezug von Teilleistungsstörungen, Migrationshintergrund oder Hochbegabungen in eine »besondere pädagogische Förderung« bis zur Tautologie, dass sonderpädagogischer Förderbedarf vorliege, wenn dazu sonderpädagogische Förderung notwendig sei. Ähnlichkeiten finden sich hingegen beim Ermessensspielraum im Kontext der Diagnostik sowie der Rolle von Schulbehörden im Rahmen der amtlichen Entscheidungsverfahren (Gasterstädt et al., 2021).

An ein Gutachten, welches den sonderpädagogischen Förderbedarf ausweist, sind zusätzliche Ressourcenzuweisungen gekoppelt. Jedem Kind mit ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf steht eine festgelegte Anzahl zusätzlicher Förderstunden zu, die der jeweiligen Schule durch personelle und materielle Ressourcen zufließen. Wenn die betroffenen Schüler:innen keine Förderschule, sondern eine allgemeine Schule besuchen, wird die individuelle und förderbedarfsspezifische Ressourcenzuweisung zur Hochrechnung: Je nachdem, wie viele Schüler:innen mit welchem sonderpädagogischen Förderbedarf die allgemeine Schule

besuchen, kann mehr oder weniger Personal eingestellt werden. Die enge Koppelung der »Etikettierung« von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einerseits und Ressourcenzuweisung andererseits wird als »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« bezeichnet. Das »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« dürfte der Grund für den Anstieg der oben genannten Inklusionsquoten an allgemeinen Schulen sein. Es wurden nämlich in den letzten Jahren immer mehr AOSF-Gutachten ausgestellt, und gestiegen ist nicht nur die Anzahl der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen, sondern auch die Anzahl der Schüler:innen an Förderschulen (Klemm 2013). Eine positive Entwicklung in Richtung Inklusion zeigt der Anstieg der »Inklusionsquote« also nicht.

Die kritische These dazu lautet: »Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters« (Lindemann u. Vossler 1999): Wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf die Behinderung richten, so wird die Benachteiligung in unserem Umgang mit den Betroffenen zugleich hergestellt, konstruiert.

Mehrgliedrigkeit und Segregation

Das deutsche System ist nicht nur mehrgliedrig im Bereich der allgemeinen Schulen, sondern auch im Förderschulbereich hoch spezialisiert. Wir unterscheiden zwischen neun unterschiedlichen Förderbereichen mit entsprechend spezialisierten Förderschulen. Die häufigsten Förderschwerpunkte – nachfolgend genannt in der Häufigkeit des Auftretens – sind

- Lernen
- geistige Entwicklung
- emotionale und soziale Entwicklung
- Sprache
- körperliche und motorische Entwicklung
- Hören und Kommunikation
- psychische Erkrankung³
- Sehen.

Für jeden dieser Förderbereiche gibt es Förderschulen. Da sich Entwicklungsbereiche gegenseitig beeinflussen, liegt natürlich bei vielen Kindern ein Förderbedarf in unterschiedlichen Bereichen vor. Dennoch verläuft die

³ Auch die an Kinder- und Jugendpsychiatrien angeschlossenen Krankenhausschulen gelten als Förderschulen.

Ausbildung der Studierenden nach Fachbereichen getrennt – auch wenn die in den spezifischen Förderbereichen ausgebildeten Lehrkräfte für Sonderpädagogik später an Schulen mit Förderschwerpunkten eingesetzt werden, die nicht dem studierten Schwerpunkt entsprechen. Inzwischen gibt es in vielen Bundesländern Verbundschulen, die auf mehrere Förderbereiche spezialisiert sind.

In der Rückschau betrachtet, war die Einführung der Schulpflicht für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – zuletzt für Kinder mit geistiger Behinderung – natürlich ein positiver Impuls. Sie sicherte das Recht auf Bildung für alle Kinder. Bereits 1973 wies der Deutsche Bildungsrat jedoch auf die Aussonderungstendenz der allgemeinen Schulen hin und forderte ein flexibles System von Fördermaßnahmen, welches gemeinsames Lernen ermöglicht. Elternvereinigungen setzen sich seit den 1970er Jahren für den allgemeinen Schulbesuch ihrer Kinder ein und erwirkten den »gemeinsamen Unterricht« zunächst in der Primarstufe, 1985 auch in der Sekundarstufe.

Kritikpunkt an der bisherigen Praxis ist, dass mit der Ausweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs dem Kind nicht nur zusätzliche Förderung zugestanden wird,

sondern es mit einer defizitorientierten Etikettierung versehen wird. Eigene Schulformen segregieren die Kinder vom allgemeinen System und betonen deren Anderssein und das Defizit zusätzlich. Es wäre aber umgekehrt ein Trugschluss zu meinen, dass mit der Abschaffung von Förderschulen die Vorurteilsbildung und damit verbundene Benachteiligung automatisch abgebaut würden.⁴ Vielmehr ist es die Abwertung des Anders-sein mit der Betonung der Behinderung, also die kategoriale Unterscheidung zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung, welche Inklusion verhindert.

Wenn Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen unterrichtet werden und im Sinne der »Zwei-Gruppen-Theorie« (z.B. Hinz 2002) gearbeitet wird, so bleibt die Problematik bestehen: Die zusätzliche Betreuung der Schüler:innen mit Förderbedarf durch Fachpersonal verstärkt die Sichtweise, die Betroffenen könnten ohne fremde Hilfe nicht zurechtkommen. Dadurch wird ihnen weniger zugetraut und sie trauen auch sich selbst wenig zu. Ein Versuch, auf das

⁴ Die Umbenennung der Sonderschulen in Förderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten war ein Versuch, statt der Behinderungen die Fördermöglichkeiten zu betonen.

»Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« zu reagieren und die beschriebene Defizitorientierung zu überwinden, ist die schulbezogene Ressourcenzuweisung, die nicht mehr an das einzelne Kind gekoppelt ist. Damit verbunden ist sinnvollerweise ein engmaschiges Unterstützungssystem für die Lehrkräfte: Nicht der Schüler oder die Schülerin wird als »Problemfall« definiert und erhält zusätzliche Betreuung, sondern im Fokus stehen die konkreten und fallbezogenen Fragen der Lehrkräfte. Zeit, Ressourcen und Aufmerksamkeit werden in die Beratung und Begleitung der Lehrkräfte investiert. Beispiele aus dem Ausland, insbesondere aus Kanada zeigen, dass dieser Weg lohnend ist.

Gibt es »Inklusionsklassen«?

Der Inklusionsbegriff bezieht sich auf das Anliegen, die Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten insbesondere für benachteiligte Personen und Gruppierungen zu verbessern. Inklusion bedeutet, einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt zu leben, also mit Unterschieden in Bezug auf Geschlecht, Alter, Religion, Herkunft, sozialen Status, Berufsgruppenzugehörigkeit, körperliche oder geistige