

BISCHÖFLICHES GENERALVIKARIAT MÜNSTER

KIRCHE UND SCHULE



ZEITSCHRIFT DER HAUPTABTEILUNG SCHULE UND ERZIEHUNG



IN DEN KÖPFEN FÄNGT ES AN

Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung

IMPRESSUM

Zeitschrift der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/innen, Schulseelsorger/innen und Lehrer/innen an katholischen Schulen.

Herausgeber und Verleger: Bischöfliches Generalvikariat Münster, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Telefon: 0251 495-412 www.bistum-muenster.de/schule

Konzeption dieser Ausgabe: Beate Drath, Abteilung Katholische Schulen

Redaktion: Dr. Stephan Chmielus (verantwortlich), Georg Garz

Sekretariat: Bischöfliches Generalvikariat Münster, Hauptabteilung Schule und Erziehung, Abteilung Religionspädagogik, Kardinal-von-Galen-Ring 55, 48149 Münster, Telefon: 0251 495-417, Telefax: 0251 495-7417

E-Mail: kluck@bistum-muenster.de

Layout & Satz: Thomas Bauer, [kampanile](http://www.kampanile.de) | www.kampanile.de

Druck: Joh. Burlage, Münster

Titelfoto: Conny Wenk, Stuttgart

Fotos: erdbeersüchtig, ovokuro, suze, inkje, marshi, steffne / alle.photocase.de, Archiv, privat, Bischöfliches Generalvikariat Münster, Hauptabteilung Schule und Erziehung

ISSN: 2195-9447

ClimatePartner^o
klimaneutral

Druck | ID: 11415-1412-1001

Der Ausgleich der Treibhausgasemissionen erfolgte durch die Unterstützung anerkannter Klimaschutzprojekte. Wir unterstützen mit diesem Druck ein Klimaschutzprojekt im brasilianischen Staat Ceará. Das Projekt umfasst fünf Keramikproduktionsstätten, die nachhaltig produzierte, erneuerbare Biomasse zur Befuerung nutzen.



Der blinde Mensch spürt den Schatten der Dinge. Man spürt ihn auf seinem Gesicht. Und wie der Wind sich bewegt. Und du verstehst, was du vor dir hast: Ein größeres Gebäude oder nicht. Wenn es größere Plätze gibt, wird es schwer. Dann kann man die Richtung verlieren.

SCHWERPUNKT

- 6 AM UND IM WIDERSPRUCH ARBEITEN
Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen
- 12 MUT UND HOFFNUNG – KEIN ZWANG
Bischöfliche Schulen auf dem Weg zur Inklusion
- 18 ZIELDIFFERENT UNTERRICHTEN
Der Förderschwerpunkt „Lernen“ an allgemeinen Schulen

BEISPIEL

- 22 WIE GEMEINSAMER UNTERRICHT AM GYMNASIUM
GELINGEN KANN
Erfahrungen der Alfred-Krupp-Schule, Essen
- 26 „SLOW LEARNER SIND DOCH AUCH
GANZ NORMALE MENSCHEN“
Inklusive Schulentwicklung am Comenius-Gymnasium Datteln
- 30 HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN
INKLUSIVEN RELIGIONSUNTERRICHTS
Interview mit vier Lehrerinnen
- 36 DA KANN JA JEDE(R) KOMMEN
Wie Fragen bei der Inklusion helfen können

SEHENSWERT

LESENSWERT

BEMERKENSWERT

EDITORIAL

LIEBE KOLLEGINNEN UND LIEBE KOLLEGEN,

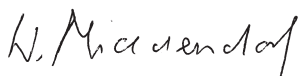
erscheint Ihnen der Titel unseres Heftes ein bisschen blauäugig? Inklusion stellt ein gesellschaftlich akzeptiertes und politisch vorgegebenes Ziel dar. Allerdings gehen Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich ihrer konkreten Umsetzung im Bereich von Schule weit auseinander. Genau hier setzt der erste Beitrag unter der Rubrik Schwerpunkt an und greift das verbreitete Unbehagen von Schulpraktikern auf. Seine Empfehlungen zu einem konstruktiven Umgang fangen damit an, sich die Gründe für dieses Unbehagen bewusst zu machen.

In der Vergangenheit konnte der Förderung junger Menschen mit Behinderung an katholischen Schulen ein hohes Niveau bescheinigt werden. Wie dies unter den Bedingungen schulischer Inklusion weiterhin zu gewährleisten ist, überlegt der zweite Artikel. Erneut geht es nicht zuletzt um Fragen von Einstellung und Haltung. Dass damit sehr konkrete praktische Herausforderungen verbunden sind, entfaltet an der Frage des zieldifferenten gemeinsamen Lernens ein weiterer Beitrag.

Die beiden folgenden Berichte unter der Rubrik Beispiel zeigen, wie das funktionieren kann. Zwei Gymnasien beschreiben ihre Erfahrungen auf dem Weg der Inklusion. Für mögliche Nachahmer formulieren sie damit so etwas wie Gelingensbedingungen gemeinsamen Unterrichts. Geballte Erfahrung bietet auch das Interview mit vier Lehrerinnen. Ohne dass Schwierigkeiten verschwiegen würden, kommen Herausforderungen und Chancen inklusiven Religionsunterrichts zur Sprache.

Der Index für Inklusion soll Institutionen helfen, praktische Schritte auf dem Weg zur Inklusion zu tun. Der letzte Beitrag lädt dazu ein, mit einer Auswahl einfacher Fragen aus diesem umfangreichen Materialpaket in der eigenen Einrichtung zu beginnen. Weitere Hinweise und ermutigende Materialien bieten die Rubriken lesenswert und sehenswert.

Wir bleiben dabei: Inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung fängt in den Köpfen an. Dass dann die ersten Umsetzungsschritte folgen müssen, versteht sich von selbst. Das außerdem nötige Durchhaltevermögen und Gottes Segen wünschen



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

6

SCHWERPUNKT

AM UND IM WIDERSPRUCH ARBEITEN

Wege aus dem professionellen Unbehagen
in inklusiven Bildungsreformen





[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

Der Beitrag erschien bereits in:
Thorsten Bohl/Andreas Feindt/Birgit
Lütje-Klose/Matthias Trautmann/
Beate Wischer (Hrsg.): Friedrich
Jahresheft 2014. Fördern.

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]



Dr. Bettina Amrhein
Professorin für Inklusion und Bildung
an der Universität Hildesheim
bettina.amrhein@uni-hildesheim.de

MUT UND HOFFNUNG – KEIN ZWANG

Bischöfliche Schulen auf dem Weg zur Inklusion



Inklusion ist derzeit das zentrale pädagogische Thema und wird es sicherlich auch auf nicht absehbare Zeit bleiben. Die Debatte um den „richtigen“ Weg des Inklusionsprozesses wird oft heftig und mit vielen Emotionen geführt. Für die einen ist es die Zusage auf die volle und effektive Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in Schule und Gesellschaft, für die anderen ist es ein Reizwort geworden, das für zusätzliche Belastungen, mangelnde Rahmenbedingungen und die größte Herausforderung für das bestehende Schulsystem steht. Bestandteil der Debatte ist auch die spannungsvolle Beziehung zwischen den Begriffen „Inklusion“ und „Behinderung“, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann.¹

Inklusion aus der Sicht des Selbstverständnisses katholischer Schulen

Die deutschen katholischen Bischöfe haben sich zur Inklusion von jungen Menschen mit Behinderungen in katholischen Schulen in freier Trägerschaft bereits im Mai 2012 in Form einer Empfehlung an die Träger katholischer Schulen positioniert.² In diesen Empfehlungen wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass katholische Schulen aufgrund ihres christlichen Selbstverständnisses in einer besonderen Verantwortung für junge Menschen mit Behinderungen stehen. „Da der Behinderte ein personales Subjekt mit all seinen Rechten ist, muss ihm die Teilnahme am Leben der Gesellschaft in all seinen Dimensionen und auf allen Ebenen, die seinen Fähigkeiten zugänglich sind, ermöglicht werden“³ präziserte Papst Johannes Paul II schon im Jahr 1981 diese Verantwortung. Führte dieser Anspruch in der Vergangenheit zur Gründung zahlreicher Förderschulen in kirchlicher Trägerschaft, so stehen die katholischen Schulen nun vor der großen Herausforderung, inklusiven Unterricht als Auftrag an das gesamte Schulsystem zu begreifen. Dabei haben katholische Schulen bereits eine lange Tradition der Inklusion, wenn darunter verallgemeinert die Zuwendung zu den Schwachen und deren Förderung verstanden wird. Auch wenn diese Tradition inzwischen leider nicht mehr im Vordergrund steht und katholische Schulen eher als bürgerlich gelten,⁴ ist diese Tradition Ausdruck des Selbstverständnisses katholischer Schulen, das auf dem christlichen Menschenbild beruht. Menschen sind von Natur aus verschieden, besitzen dabei jedoch die gleichen Rechte und dieselbe Würde. Katholische Schulen müssen daher Wege suchen und finden, wie sie die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler nicht als Problem, sondern als Bereicherung betrachten und darauf aufbauend im Rahmen individueller Bildungswege eine selbstbestimmte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler (mit und ohne Behinderung) an den Vollzügen der Gesellschaft ermöglichen.

Im Hinblick auf diese Form der Umsetzung inklusiver Bildung lautet somit die zentrale Frage: Wie kann man in der Schule dafür Sorge tragen, dass jedem jungen Menschen die für ihn bestmöglichen Bildungschancen eröffnet werden? Zur erfolgreichen Förderung eines jeden Kindes müssen die Rahmenbedingungen stimmen, die die individuelle Betreuung und Förderung aller Schülerinnen und Schüler gewährleisten.

Forschungsergebnisse zur Inklusion

Um diese Rahmenbedingungen konkreter zu benennen, ist ein Rückgriff auf die Forschungsergebnisse zur „Inklusion“ sinnvoll.

Eine Zusammenstellung der wesentlichen, für ein inklusives Bildungssystem förderlichen Rahmenbedingungen macht im Hinblick auf die zuvor herausge-

»Katholische Schulen stehen aufgrund ihres christlichen Selbstverständnisses in einer besonderen Verantwortung für junge Menschen mit Behinderungen.«

»Inklusion ist nur wirksam und nachhaltig, wenn sie als Schulentwicklungsmaßnahme angelegt ist und dabei Personal- und Unterrichtsentwicklung umfasst.«

arbeiteten Ziele nur dann Sinn, wenn zuvor geklärt wird, welche Auswirkungen ein gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung auf die Entwicklung beider Gruppen hat. Inklusion ist nur dann zu rechtfertigen, wenn sie förderlich für die Entwicklung der meisten Schülerinnen und Schüler ist, ohne dass damit Nachteile für die übrigen Schülerinnen und Schüler verbunden sind. Forschungsergebnisse zu dieser Frage können natürlich auf der Grundlage der aktuellen gesetzlichen Regelung noch nicht vorliegen, aber es gibt Untersuchungen im Rahmen von vorherigen Schulversuchen,⁵ die eine positive Lern- und Leistungsentwicklung der Kinder mit Förderbedarf bestätigen. Die parallele Frage nach der Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf wird in einer Studie der Universität Köln auf der Grundlage einer guten Datenbasis dahingehend beantwortet,⁶ dass diese durch den gemeinsamen Unterricht in ihrer Leistungsentwicklung nicht beeinträchtigt werden, sondern durch ihre positive Arbeits- und Lernhaltung eher ein Leistungsanstieg zu beobachten ist.

Es ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass die Gründe für eine positive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auch in den Rahmenbedingungen zu suchen sind: Akzeptanz des Inklusionskonzeptes im Kollegium, ein hohes Maß an Doppelbesetzung, fürsorglicher und ermutigender Unterrichtsstil durch Differenzierung und Individualisierung, besonders engagierte und innovative Lehrkräfte und geringe Schülerzahlen (höchstens 22) in den Integrationsklassen.⁷

Neben diesen sehr konkreten förderlichen Rahmenbedingungen werden auf einer etwas abstrakteren Ebene folgende Empfehlungen für eine gelingende Inklusion genannt.⁸ Inklusion ist demnach nur wirksam und nachhaltig, wenn sie als Schulentwicklungsmaßnahme angelegt ist und dabei Personal- und Unterrichtsentwicklung umfasst. Die Förderschulen werden in diesem neuen inklusiven Schulsystem weder abgeschafft noch behalten sie ihren getrennten Zuständigkeitsbereich, es muss vielmehr zu einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme zwischen allen Schulformen kommen. Es ist von zentraler Bedeutung, dass alle Akteure in diesem Prozess kontinuierlich begleitet und weiterqualifiziert werden. Diese Fortbildungsmaßnahmen sollten sich durch einen Wechsel von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen auszeichnen und dabei u. a. Methoden der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht bereitstellen, die auch im Falle einer nicht-inklusive Schulentwicklung erforderlich wären. Natürlich muss der so geplante inklusive Schulentwicklungsprozess auch evaluiert werden, um das Gelingen von Inklusion überprüfen und dabei gegebenenfalls bei Fehlentwicklungen nachsteuern zu können.

Unabhängig von den vorgenannten Rahmenbedingungen ist besonders eine veränderte Haltung gegenüber Vielfalt zur Herausbildung einer inklusiven Schulstruktur notwendig. Hier geht es um das von allen Beteiligten mitzutra-

gende gemeinschaftliche Verständnis, dass Heterogenität für die Schule eine Chance darstellt und nicht wie noch zumeist als Problem im Schulalltag wahrgenommen wird.⁹

Inklusion und Elternrecht

Ein wesentlicher Aspekt ist in den bisherigen Überlegungen noch nicht beachtet worden: das Recht der Eltern auf freie Wahl der Schule für ihre Kinder. Die Deutsche Bischofskonferenz führt dazu aus: „Katholische Schulen und ihre Träger legen großen Wert darauf, dass wichtige Entscheidungen über die schulische Bildung der Kinder und Jugendlichen nicht ohne die Eltern gefällt werden und dass die Einschätzung und der Wille der Eltern Beachtung finden. [...] Zwar werden sich die Wünsche der Eltern etwa in Bezug auf die Wahl einer Schule nicht immer und in jedem Fall umsetzen lassen, da etwa die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule nur verantwortet werden kann, wenn die Rahmenbedingungen zur Förderung des Kindes in dieser Schule gegeben sind. Aber für katholische Bildungseinrichtungen ist die Grundüberzeugung maßgeblich, dass den Eltern die primäre Verantwortung für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder zukommt, der gegenüber die Schule einen subsidiären Auftrag hat.“¹⁰

Die Weiterentwicklung zu einem inklusiven Schulsystem auf der Basis des christlichen Menschenbildes hat die „Ermöglichung einer umfassenden und gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderung an den Vollzügen der Gesellschaft“ zum Ziel.¹¹ Sie muss darauf achten, dass „jedem einzelnen jungen Menschen im Einvernehmen mit dessen Eltern die für ihn bestmöglichen Bildungsangebote“ bereitgestellt werden.¹² Für jedes Kind mit Behinderung ist nicht nur im Hinblick auf die hohe Qualität des derzeitigen Förderschulsystems gemeinsam mit den Eltern abzuwägen, welche Form der Förderung die besten Chancen für ein gelingendes Leben bietet. Angesichts der vielfältigen Formen von Behinderungen in ihrer jeweiligen individuellen Ausprägung einerseits und der im Erfahrungsbericht über die vorausgegangenen Schulversuche berichteten Fällen von Kindern mit Behinderungen, bei denen die Regelschulen nicht in der Lage gewesen sind, dem speziellen Förder- und Betreuungsbedarf gerecht zu werden¹³, ist es außerordentlich schwierig, eine diagnostisch fundierte Entscheidung über eine qualitativ hochwertige, den Schülerinnen und Schülern gerecht werdende Förderung zu treffen. Damit diese zum Wohl des Kindes gelingen kann, müssen allgemeine Schulen in Kooperation mit den Förderschulen ein Angebot an fachkompetenter Beratung aufbauen, damit die Eltern ihr Recht auf Wahl des geeigneten Förderweges auch verantwortungsvoll wahrnehmen können.

Erste Schlussfolgerungen

Als Zwischenfazit der bisherigen Ausführungen ist festzuhalten, dass die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems zu den originären Aufgaben katholischer Schulen gehört, diese Aufgabe aber mit hoher Verantwortung und erheblicher Entwicklungsarbeit verbunden ist. Katholische Schulen können und dürfen sich dieser Aufgabe nicht entziehen, wenn sie glaubwürdig auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes arbeiten wollen. Die Verantwortung bezieht sich vor allem auf die uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler, bei denen die schulische Betreuung und Ausbildung zu einer gelingenden gesellschaftlichen Teilhabe führen muss. Ein begonnener Inklusionsprozess darf nicht scheitern, denn er könnte fatale Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler haben. Daher muss die Umsetzung der Inklusion an unseren Schulen unter Berücksichtigung und Umsetzung aller dazu förderlichen Rahmenbedingungen erfolgen. Der Prozesscharakter der inklusi-



»Alle katholischen Schulen im Bistum Münster werden ihrem Selbstverständnis entsprechend den Weg zu einer inklusiven Schule weiter beschreiten.«

ven Schulentwicklung erfordert ein Vorgehen, in dem zunächst an einzelnen Schulen, bei denen die günstigsten Rahmenbedingungen vorhanden sind, mit dem Inklusionsprozess begonnen wird, um diesen dann Schritt für Schritt auf weitere Schulen auszuweiten, wenn die Umsetzung an den Vorreiterschulen gelingt.

Inklusion an den bischöflichen Schulen im Bistum Münster

Was bedeuten diese Schlussfolgerungen für die inklusive Schulentwicklung an katholischen Schulen im Bistum Münster? Alle katholischen Schulen im Bistum Münster werden ihrem Selbstverständnis entsprechend den Weg zu einer inklusiven Schule weiter beschreiten, so wie sie bisher schon im Rahmen zielgleicher Inklusion erhebliche Anstrengungen unternommen haben. Zahlreiche Schulen verfügen bereits über die Förderschwerpunkte Sprache, Hören und Kommunikation, Sehen sowie emotionale und soziale Entwicklung und unterrichten junge Menschen mit diesen Förderbedarfen.

Eine zieldifferente Inklusion stellt aber eine weitere und höhere Herausforderung an alle Beteiligten dar. Der Bildungsbegriff und das Verständnis von Heterogenität müssen weiterentwickelt werden, denn es geht nicht mehr nur um den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Ausbildung eines eigenen Wertesystems, das die Schülerinnen und Schüler zukünftig befähigen soll, den Leistungsanforderungen in der Gesellschaft zu begegnen und die Gesellschaft mitzugestalten. Es geht dann darüber hinaus auch um die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die jenseits von Leistungsanforderungen ein sinnvolles Leben und Erleben in dieser Gesellschaft erst ermöglichen. Ein gelingendes, im Rahmen der vorhandenen, oft eingeschränkten Möglichkeiten lebenswertes Leben wird zu einem weiteren Ziel in einem inklusiven Bildungssystem. Der oft in den öffentlichen Diskussionen erwähnte Widerspruch zwischen den Schullaufbahnen mit zielgleichem Unterricht, in denen die Schülerinnen oder Schüler aufgrund nicht ausreichender Leistungen die Klasse oder die Schule verlassen müssen, und zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schülern, die an der Schule unabhängig von ihrer „Leistung“ verbleiben, ist nicht aufzulösen und nur durch eine neue Unterrichtskultur zu mildern. Der Widerspruch betrifft in seiner grundsätzlichen Form alle Schulformen, auch die integrierten, der Unterschied zwischen dem gegliederten und dem integrierten System ist eher ein gradueller, der aber durchaus deutlich ist. Damit der Herausforderung durch die zieldifferente Inklusion verantwortungsvoll entsprochen werden kann, werden an unseren Schulen zunächst „nur“ Kinder mit der Lern- und Entwicklungsverzögerung im Förderschwerpunkt „Lernen“ aufgenommen. Im Rahmen dieser Spezialisierung, die auch dem Vorgehen in den vorausgegangenen Schulversuchen entspricht,¹⁴ kann man, ausgehend von bereits bestehenden Erfahrungen und den eigenen Erfahrungen, die man während des Inklusionsprozesses macht, den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern in diesem Förderschwerpunkt professionell gestalten.¹⁵ Die Beschränkung zunächst

auf einen zieldifferenten Förderschwerpunkt im Bereich der Sekundarstufe I soll einen Beitrag zur Qualität sicherstellen.¹⁶ Auf diesen Weg der zieldifferenten Inklusion mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ werden sich zunächst zwei bis drei bischöfliche Schulen begeben und dabei beispielhaft Modelle inklusiven Lernens entwickeln. Weitere Schulen sollen später folgen.

Die Liebfrauenschule in Nottuln (Sekundarschule) ist die erste Schule, an der die Kinder mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ zum kommenden Schuljahr aufgenommen werden. Das Bistum Münster wird dieses Vorhaben dadurch unterstützen, dass über die rechtlichen Bestimmungen des Landes Nordrhein-Westfalen und damit über die für Ersatzschulen geltende Refinanzierung hinaus weitere Mittel des Bistums zur Verfügung gestellt werden, um über zusätzliche Stellenanteile eine weitgehende Doppelbesetzung in den inklusiven Klassen zu ermöglichen. Außerdem werden Gespräche mit weiteren Schulen geführt, damit auch dort eine analoge Entwicklung wie an der Liebfrauenschule möglich wird. Über diese zusätzlichen personellen Mittel hinaus bedarf es vielfältiger begleitender Maßnahmen, bei denen der Fortbildungsbereich mit dem Schwerpunkt auf der Entwicklung einer neuen inklusiven Unterrichtskultur im Vordergrund steht.

Hoffnung auf eine gelingende Inklusion

Damit wir individuell auf jeden Menschen eingehen und dessen Bedürfnis nach Individualisierung unterstützen können, müssen wir uns um ein Verständnis für jedes einzelne Kind bemühen. Diese pädagogische Aufgabe ist schon im Leitbild für katholische Schulen verankert, stellt sich nun aber in einer inklusiven Schule umfassender und pointierter dar. Um der neuen anspruchsvollen und herausfordernden Aufgabe gerecht zu werden, ist eine Haltung des Mutes und der Hoffnung auf ein Gelingen wichtig und hilfreich. Nur dann können die an diesem Prozess Beteiligten die mit Sicherheit auftretenden Schwierigkeiten und vielfältigen zusätzlichen Anstrengungen zum Wohle der ihnen anvertrauten Kinder positiv und kreativ meistern.

1 Vgl. Weber, Stephan: Inklusion als Illusion, in: Christ und Welt 26/2014.

2 Vgl. P. Dr. Langendörfer, Hans (Hrsg.): Inklusive Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen in Katholischen Schulen in freier Trägerschaft – Empfehlung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz, in: Pressemitteilungen der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 07.05.2012, 1-8.

3 Enzyklika Laborem exercens, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 32), Bonn 1981, 22.

4 Vgl. Florin, Christiane: „Überforderung zugeben, das ist Tabu“, Interview mit Klaus Mertes, in: Christ und Welt 26/2014.

5 Vgl. Amrhein, Bettina: Inklusion in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn 2011, 44ff.

6 Vgl. ebd., 46.

7 Vgl. ebd.

8 Vgl. Amrhein, Bettina/Badstieber, Benjamin: Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse, Gütersloh 2013, 20ff.

9 Vgl. Amrhein 2011, 258.

10 Vgl. P. Dr. Langendörfer 2012, 5.

11 Ebd., 8.

12 Ebd.

13 Vgl. Amrhein 2011, 44.

14 Vgl. ebd.

15 Vgl. Inklusive Schulentwicklung am Comenius-Gymnasium, Datteln sowie Schule und Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht am Gymnasium Alfred-Krupp-Schule in Essen in dieser Ausgabe von Kirche und Schule.

16 Die bereits bestehende inklusive Unterrichtung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Bereich der Sekundarstufe an der Hildegardisschule (Berufskolleg) in Münster in Kooperation mit der Papst-Johannes-Schule wird weiter fortgeführt.



Regina Jacobs

Leiterin der Abteilung Katholische Schulen

jacobs-r@bistum-muenster.de

ZIELDIFFERENT UNTERRICHTEN

Der Förderschwerpunkt „Lernen“
an allgemeinen Schulen



Seit dem 1. August 2014 gehört das Gemeinsame Lernen von Schülern/innen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Förderung zum gesetzlichen Bildungsauftrag allgemeiner Schulen. Das NRW-Schulgesetz listet sieben verschiedene sonderpädagogische Förderschwerpunkte auf, darunter den Förderschwerpunkt „Lernen“, der gemeinsam mit den Förderschwerpunkten „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“ den Bereich der „Lern- und Entwicklungsstörungen“ (kurz LES) bildet. Im Förderschwerpunkt „Lernen“ werden Kinder unterrichtet, die aufgrund ihrer Lernbeeinträchtigung den Bildungsabschluss der allgemeinen Schule nicht erreichen können. Diese Kinder werden daher zu eigenen Abschlüssen geführt, die im günstigsten Fall einem Hauptschulabschluss gleichwertig sind. Insofern ist Gemeinsames Lernen von Schülern mit und ohne Lernbeeinträchtigung zielfifferentes Lernen.¹

Während die sonderpädagogische Förderung in Schwerpunkten wie „Sehen“ oder „Hören und Kommunikation“ klare und wie unhintergehbare sächliche Standards wirkende technisch-praktische Bedingungen erfordert, ist die Förderung im LES-Bereich nicht an evidente, von allen Seiten allgemein akzeptierte Voraussetzungen gebunden. Der Unterstützungsbedarf ist hier insbesondere personeller Art in Form von Professionalität und Personalausstattung. Hinsichtlich dieses Bedarfs werden über einschlägige Rechtsvorschriften Standards gesetzt, die im Spannungsfeld des pädagogisch Wünschenswerten einerseits und des offensichtlich Notwendigen und finanziell Leistbaren andererseits angesiedelt sind. So wird der personelle Mehrbedarf für die Förderung im LES-Bereich und damit auch für den Förderschwerpunkt „Lernen“ aus einem für entsprechende Förderschulen und allgemeine Schulen gemeinsam bestehenden Stellenbudget gewährt. Dabei soll die Zuweisung an eine weiterführende Schule in der Regel mindestens eine ganze Stelle pro Zug umfassen; allerdings kann eine Zuweisung von mehr als zwei Stellen aufgrund entsprechender Zügigkeit einer Schule nur im Rahmen des gedeckelten Stellenbudgets erfolgen. Die Zuweisung ist unabhängig von der förmlichen Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung, sondern soll „vor Ort im Rahmen pädagogischer Diagnostik“ als „eine sinnvolle Verteilung dieses Budgets unter den Schulen“ erfolgen.² Eine Ausnahme bildet der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“ in Verbindung mit zielfifferentem Unterricht: Hier ist gem. § 12 (1) Satz 1 AO-SF die Eröffnung des förmlichen Feststellungsverfahrens auf Antrag der Schule vorgesehen.

Diese für die öffentlichen Schulen bestehenden Regelungen sollen für die Schulen in freier Trägerschaft im Hinblick auf die Ressourcen adaptiert werden. Für den in Verbindung mit der schulischen Inklusion entstehenden sächlichen Mehrbedarf soll unter Bezugnahme auf den entsprechenden finanziellen, nicht Kosten deckenden Unterstützungsbeitrag des Landes an kommunale Schulträger eine entsprechende Erhöhung der sog. Sachkostenpauschale erfolgen.

Anfragen aus der Schulpraxis

Die Anfragen an ein solches „Zieldifferentes Lernen“ im Kontext inklusiver Bildung lassen sich weitgehend auf vier zentrale Punkte zurückführen:

Erfordert das Gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Lernbeeinträchtigung wegen der notwendigen Differenzierung der Lernarrangements eine durchgehende Doppelbesetzung für alle Fächer und Unterrichtsstunden?

Dieser Auffassung sind Vertreter der Lehrerschaft³ (Landtag), während aus Sicht des Schulministeriums eine solche Doppelbesetzung fachlich nicht erforderlich ist.⁴

Schließt zieldifferentes Lernen Unterrichtsphasen ein, in denen eine Aufteilung der Lerngruppe im Sinne einer auch räumlichen und damit äußeren Differenzierung geboten erscheint?

Diese Möglichkeit wird in § 20 (3) Satz 2 SchulG NRW erwähnt; die Notwendigkeit von Ergänzungsräumen für zieldifferentes Lernen wird indes seitens der staatlichen Schulaufsicht nicht gesehen.⁵

Demgegenüber halten Vertreter der Lehrerschaft Ergänzungsräume für unverzichtbar, um Phasen der gezielten und systematischen sonderpädagogischen Förderung angemessen durchführen zu können.

Verträgt sich zieldifferentes Lernen mit dem Bildungsauftrag nicht-integrativer Schulformen wie Gymnasien oder Realschulen?

Zumindest die organisierte Elternvertretung an Gymnasien und der Philologenverband als Interessenvertretung der Gymnasiallehrerschaft argumentieren, dass die Beschulung lernbeeinträchtigter Kinder am Gymnasium dem klaren Bildungsauftrag dieser Schulform (Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife) zuwiderlaufe.⁶ Demgegenüber wird seitens des Landes und der Schulaufsicht angeführt, dass zieldifferentes Lernen für alle Schulformen eine Erweiterung des bisherigen Bildungsauftrags darstelle und sich diesem Auftrag der Inklusion keine Schulform entziehen könne.⁷

Inwieweit gehört zieldifferentes Unterrichten zum Berufsbild der Lehrkraft, und inwieweit ist sie auf diese Aufgabe vorbereitet?

Hier wird mitunter gerade von Gymnasiallehrkräften vorgebracht, dass diese entsprechend ihrer fachwissenschaftlichen Ausbildung und ihrem Berufsbild ihre Fachunterrichtstätigkeit an wissenschaftsorientierten und wissenschaftspropädeutischen Anforderungsebenen auszurichten hätten; Kinder mit Lernbeeinträchtigung seien nicht Adressaten eines solchen Unterrichts.

Demgegenüber wird eingewandt, dass die Umsetzung des Auftrags der schulischen Inklusion zum einen eine korrespondierende pädagogische Lehrerhaltung erfordere und zum anderen eine angemessene Weiterbildung der Lehrkräfte verlange.

Hinweise zu den Anfragen

Weder die Allgemeine Didaktik noch die Fachdidaktiken können (derzeit) die Fragen aus der Schulpraxis nach der Unterrichtsplanung und -gestaltung umfassend beantworten.⁸ In der Literatur nimmt der schon in den 1990er Jahren konzipierte „entwicklungslogische Ansatz“ von Feuser einen größeren Stellenwert ein. Danach sollte der Unterricht die Schüler/innen in individueller Weise, aber an einem „gemeinsamen Gegenstand“, lernen und arbeiten lassen, also von einem gemeinsamen Curriculum ausgehen, das mit Blick auf die unterschiedlichen Entwicklungsniveaus der jeweiligen Schüler/innen individualisiert wird.⁹ Allerdings ist hier kritisch zu fragen, inwieweit die mit diesem Ansatz

sich verbindende Individualisierung (Einzelarbeit) oder Selbststeuerung des Lernens (Formen offenen Unterrichts) nicht zu einer Überforderung gerade lernbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler führen kann.¹⁰

Auch in zieldifferent lernenden Schülergruppen wird auf Phasen eines lehrergesteuerten Unterrichts nicht verzichtet werden können, wenn es etwa gilt, Instruktionen und Anleitungen für selbstständige Arbeitsphasen zu geben oder eine systematische Lernprogression entsprechend den sachlogischen Erfordernissen eines Unterrichtsgegenstandes und dem durch Auseinandersetzung mit diesem angestrebten Kompetenzerwerb zu fördern.¹¹

Für die Phasen des (möglichst) selbstgesteuerten Lernens bietet sich das Konzept des Lernbüros an:

Dieses ist äußerlich ein möglichst – beispielsweise durch Regale – abgeschirmter Schülerarbeitsbereich in einem didaktisch gestalteten und ausgestatteten Raum. In seinem Lernbüro kann jeder Schüler selbstbestimmt anhand der von der Lehrkraft zur Verfügung gestellten differenzierten Materialien gemäß seinem individuellen Lernstand, seinem individuellen Lerntempo und seinen individuellen Interessenschwerpunkten lernen, wobei die Lehrkräfte bei Bedarf Unterstützung bieten.¹² Für die Schüler/innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ bedeutet dies, dass die für sie bestimmten Lernarrangements (zum Beispiel Wochenplan) sich an den Förderplänen orientieren, die auf der Basis pädagogischer Diagnosen (Lernausgangslage, Förderbedarf, Förderziele) erstellt worden sind.

Beim Lernbürokonzept werden somit Lernprozesse mithilfe differenzierter Medien/Materialien und Aufgabenstellungen gesteuert. Die Entwicklung dieser Lernarrangements (möglichst mit Kompetenzrastern) erfordert die Mitwirkung einer im Förderschwerpunkt „Lernen“ ausgebildeten Lehrkraft. Inwieweit für die Arbeit im Lernbüro eine zweite Lehrkraft erforderlich ist, hängt von den Lernarrangements, der Größe der Lerngruppe und der Qualifikation der Erstlehrkraft ab. Es ist offensichtlich, dass die Kooperation von Förderlehrkräften und Regellehrkräften bei der Förderplanung und Entwicklung von Lernarrangements sich positiv auf die Qualität der Unterstützung der Lernbüroarbeit durch die Lehrkräfte auswirkt.

Neben Phasen des Frontalunterrichts und der Lernbüroarbeit sind solche des kooperativen Unterrichts (Gruppen- oder Partnerarbeit) zu betrachten, wobei insbesondere das kooperative Lernen mit seinen Phasen think–pair–share und seinen fünf Basiselementen (Erwerb von social skills, Herstellung von Face-to-Face Interaktion, Individual accountability, Positive Interdependence und Processing) hervorzuheben ist.¹³

Da wegen der positiven Interdependenz das Gruppenergebnis vom jeweiligen Teilergebnis jedes Gruppenmitgliedes abhängt, kann durch Anspruchsdifferenzierung der mit diesen Teilergebnissen korrespondierenden Aufgabenstellungen auch unterschiedlichen Lernausgangslagen Rechnung getragen werden, sodass die Arbeitsergebnisse von Schülern/innen mit Lernbeeinträchtigung ebenso unverzichtbar für das Gruppenergebnis sind wie die Arbeitsergebnisse der übrigen Gruppenmitglieder.

Unabdingbar erscheint die Doppelbesetzung in solchen Phasen des Unterrichts, in denen Lernmethoden und -strategien vermittelt werden oder Inhalte aufgrund ihrer Fachsystematik ein gewisses Maß an direkter Lehrerteuerung (zum Beispiel fragend-entwickelnder Unterricht) erfordern. Da diese auf zieldifferente Lernanforderungsniveaus bezogenen Aufgaben entsprechend differenzieren sind und daher nicht von einer Lehrkraft zeitgleich geleistet werden können, müssen sie zeitversetzt oder durch zwei Lehrkräfte gelöst werden. Die Zeitversetzung erfordert eine Zerteilung der Lerngruppe in Abhängigkeit von dem sonderpädagogischen Förderbedarf, wobei der eine Teil „instruiert“ wird, während der andere Teil eine von der Lehrkraft nicht direkt gesteuerte Arbeitsphase durchläuft. Dieser Ansatz erfordert allerdings eine erhebliche Planung hinsichtlich der didaktischen Arrangements und ihrer Synchronisierung. Insbesondere die kaum präzise kalkulierende zeitliche Abstimmung stellt hier eine immense Herausforderung dar.

Diese wenigen Hinweise lassen deutlich werden, dass die zur Verfügung gestellte Kapazität einer Förderschullehrkraft eine kostbare Ressource darstellt, die im Kontext eines elaborierten schulischen Inklusionskonzepts (u.a. zu Diagnose, Entwicklung von Förderkonzepten, Erstellung von Lernarrangements, Unterrichtsformen, Teamstrukturen, Doppel- und Einfachbesetzung) möglichst effektiv einzusetzen ist.

Entsprechendes gilt für die Klärung des Raumbedarfs. Die inklusive Schule legt eine Raumarchitektur nahe, die den meisten allgemeinen Schulen nicht zu eigen ist. Reich verweist hier auf Projekträume, Räume für Lernlandschaften/Lernbüros, Fachräume und so genannte Lerncluster.¹⁴ Unter einem Lerncluster wird die Zusammenlegung mehrerer Lerngruppen zu einem (räumlichen) Lernbereich verstanden, sodass ein Team von Lehrkräften die größere, aber differenziert zu unterrichtende Gruppe betreuen kann.

Die schulische Herausforderung ist also hoch komplex. Sie korrespondiert nicht selten mit einer Mentalität von Lehrkräften, die durch den Wunsch nach Homogenität (sowohl der Lerngruppe als auch der Erziehungsvorstellungen der Eltern) geprägt ist.¹⁵

Der schulische Auftrag der Inklusion verlangt hier einen Mentalitätswandel, der mit der Reflexion des den eigenen Erziehungsvorstellungen zugrunde liegenden Menschenbildes beginnen muss. Eine solche Reflexion hat von der Individualität und Entwicklungsfähigkeit jedes einzelnen Menschen auszugehen sowie Lernen als an Erfahrungen und Voraussetzungen des Lernalters gebundenen Prozess zu begreifen und Heterogenität der Lernenden wertzuschätzen.

Perspektiven

Diese Aufforderung soll nicht zu einer Verklärung der Herausforderung führen, die für die Schulen und die für Schulentwicklung mit verantwortlichen Institutionen (Hochschulen, Schuladministration) insbesondere in den nächsten Jahren erheblich sein wird. Die wertschätzende Haltung muss sich daher verbinden mit professionellem Lehrerhandeln in einer zunehmend inklusiven Schule. Speziell die Auseinandersetzung mit dem LES-Bereich, der Lernausgangslage der entsprechenden Schülerschaft und ihren Förderbedarfen ist ebenso unerlässlich wie der Erwerb diagnostischer und didaktischer Kompetenzen im Kontext inklusiver Bildung. Lehrerweiterbildung und Lehrerausbildung stehen hier vor gewaltigen Aufgaben.

Gefordert ist zudem die Wissenschaft, die neben der Entwicklung theoriegeleiteter Modelle und Konzepte für gemeinsames Lernen durch die Erforschung und Begleitung von Schulpraxis auch zur Entwicklung von Umsetzungskonzepten beizutragen hat.

Besondere Verantwortung tragen die Akteure in Politik und Administration, die auf angemessene Rahmenbedingungen für die inklusive Schule hinzuwirken haben und dabei die Impulse setzen müssen, die Signale der Ermutigung und nicht Entmutigung darstellen.

1 Vgl. § 12 Absatz 4 SchulG NRW.

2 Vgl. www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQMassnahmen/FAQ2/index.html; abgerufen am 02.01.2015.

3 Vgl. etwa die Anhörung in Ausschüssen des Landtags zum Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen: Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll APr 16/260 vom 05.06.2013.

4 Vgl. www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQMassnahmen/FAQ2/index.html; abgerufen am 04.01.2015.

5 Vgl. Bericht „Inklusion: Empörung über Schulaufsicht“, in: Rheinische Post vom 27.11.2014

6 Vgl. Ausschussprotokoll APr 16/260 vom 05.06.2013, a.a.O.

7 Vgl. z.B. ebd.

8 Vgl. Schenz, C.: Vielfalt als Normalfall! Von den Spannungsfeldern einer inklusiven Didaktik in der (Grund)Schule, in: Zeitschrift für Inklusion, Heft 1-2/2012.

9 Vgl. Feuser, G.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik, in: Hildeschiedt, A./ Schnell, I. (Hg.): Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Weinheim 1998, S. 19–35.

10 Vgl. Schwager, M./Pilger, D.: Inklusiver Unterricht und Kompetenzorientierung, in: Schulpädagogik heute. Heft 10/2014; verfügbar unter: www.schulpaedagogik-heute.de. (Abruf am 04.11.2014)

11 Vgl. Gudjons, H.: Methodik zum Anfassen, Bad Heilbrunn 2006, S. 17-25.

12 Vgl. auch Reich, K.: Inklusive Didaktik, Weinheim/Basel 2014, S. 216-225.

13 Vgl. Green, N./Green, K.: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch, Seelze 2005.

14 Vgl. Reich, K.: Herausforderungen an eine inklusive Didaktik, in: Schulpädagogik heute. Heft 10/2014; verfügbar unter: www.schulpaedagogik-heute.de (Abruf am 04.11.2014).

15 Vgl. hierzu eher grundsätzlich auch Tillmann, K.-J.: Soziale Herkunft – Bildungserfolg – Lebenschancen. Das Beispiel Deutschland, Bielefeld 2004.



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung
Schule und Erziehung
[Sokr.leitung-schule@bistum-muenster.de](mailto:Sekr.leitung-schule@bistum-muenster.de)

WIE GEMEINSAMER UNTERRICHT AM GYMNASIUM GELINGEN KANN

Erfahrungen der Alfred-Krupp-Schule, Essen



Die Alfred-Krupp-Schule (AKS) in Essen ist ein dreizügiges Gymnasium in staatlicher Trägerschaft mit etwa 600 Schülerinnen und Schülern und 45 Kolleginnen und Kollegen. Die Schule versteht sich als Stadtteilschule. Der überwiegende Teil der Schülerschaft wohnt in der unmittelbaren Umgebung der Schule, so dass die AKS die durchaus heterogene soziale Zusammensetzung ihrer Nachbarschaft widerspiegelt.

Seit vier Jahren wird an der AKS Gemeinsamer Unterricht erteilt. Das bedeutet, dass von den drei Klassen eines Jahrgangs jeweils eine Klasse Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufnimmt. In den oberen drei Jahrgängen (6-8) handelt es sich dabei um so genannte „integrative Lerngruppen“, ein Organisationsmodell, das es seit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz des Landes NRW nicht mehr gibt. Eine integrative Lerngruppe ist unter anderem durch einen anderen Personalverteilungsschlüssel gekennzeichnet als ihn eine Klasse mit Gemeinsamen Unterricht hat.

Unsere Klassen mit Gemeinsamen Unterricht (GU-Klassen) sind kleiner als normale Klassen. Sie bestehen aus 20 statt aus 28 Schülerinnen und Schülern, davon in der Regel 5 Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Die geringe Klassengröße ist als Ausgleich zur zwangsläufig extrem gesteigerten Heterogenität der Lerngruppe eine notwendige Gelingensbedingung für den Gemeinsamen Unterricht. Die Mehrzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf hat Defizite im Bereich Lernen (Förderschwerpunkt LE) und muss deshalb zieldifferent unterrichtet werden. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zielgleich unterrichtet werden können, haben häufig den Förderschwerpunkt ES (emotionale und soziale Entwicklung). Hier handelt es sich in der Regel um Asperger-Autisten, die meist Anspruch auf einen Integrationshelfer haben, der sie im schulischen Alltag unterstützt.

Neben der geringen Klassengröße ist die möglichst häufige Doppelbesetzung als Gelingensbedingung zu nennen. In der Regel werden die GU-Klassen zumindest in den Hauptfächern von einer Fachlehrkraft und einer Förderpädagogin gemeinsam unterrichtet, gelegentlich richten wir auch Doppelbesetzungen aus zwei „Regelkollegen/innen“ ein. Natürlich ist eine durchgängige Doppelbesetzung zwar wünschenswert, aber im Stellenbudget nicht realisierbar. In welchen Stunden eine Doppelbesetzung nötig ist und wo es auch ohne sie geht, hängt nicht nur vom Fach, sondern auch von den Kolleginnen und Kollegen sowie von der Zusammensetzung der Lerngruppe ab. Die Erfahrung nicht nur an unserer Schule scheint allerdings darauf hinzudeuten, dass vor allem im Fach Englisch eine gute personelle Ausstattung ratsam ist.

Die Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht an der Alfred-Krupp-Schule sind vor allem vom zieldifferenten Unterricht geprägt, ein Umstand, der für eine Schulform wie das Gymnasium, das auf den mittlerweile verkürzten Weg zum

Abitur (G8) ausgerichtet ist, eine besondere Herausforderung darstellt und aufgrund der Struktur des Bildungsgangs (fehlende 10. Klasse) und des gymnasialen Fächerangebots (keine „Realfächer“ wie Hauswirtschaft oder Technik in der Mittelstufe) zu spezifischen Herausforderungen führt, für die es individuelle Lösungen zu finden gilt.

Notwendige Bedingungen für den Start

Als eine nicht zu unterschätzende Gelingensbedingung für den Start des Gemeinsamen Unterrichts an unserer Schule hat sich der Faktor Zeit herausgestellt. Die Planungen und Vorbereitungen können nicht früh genug einsetzen. Etwa eineinhalb Schuljahre sollten auf jeden Fall zur Verfügung stehen, damit die notwendigen Prozesse initiiert und durchgeführt werden können. Denn auch wenn er mittlerweile für die allgemeinbildenden Schulen keine freiwillige Leistung, sondern verpflichtende Aufgabe ist, kann der Gemeinsame Unterricht nur gelingen, wenn die überwiegende Mehrheit der Schulgemeinde ihn nicht nur prinzipiell bejaht, sondern auch aktiv unterstützt. „Inklusion fängt in den Köpfen an“, und deshalb ist es wichtig, die grundsätzlichen Veränderungen, die inklusiver Unterricht für das Schulleben mit sich bringt, vorher mit allen am Schulleben Beteiligten ausführlich zu erörtern. Die gesamte Schulgemeinde, also auch die Eltern- und Schülerschaft, muss das Konzept mittragen, muss die Schwierigkeiten und Chancen kennen und ggf. bereit sein, das Konzept gegen kritische Einwände zu verteidigen.

Das Kollegium als der Hauptträger der unterrichtlichen Veränderungen sollte genügend Innovationsfreude und Lust am Ausprobieren mitbringen, gepaart mit einem nicht zu unterschätzenden Improvisationstalent. Gemeinsamer Unterricht ist (vor allem, aber nicht nur zu Beginn) immer eine Wanderung in unbekanntem Gelände, bei der man jederzeit bereit sein muss, auf unvorhergesehene Situationen spontan zu reagieren und angemessene Lösungen zu finden.

Weiterhin muss das Kollegium bereit sein, im Team zusammenzuarbeiten. Ein (eigentlich sowieso schon veraltetes) pädagogisches Einzelkämpfertum ist im Gemeinsamen Unterricht zum Scheitern verurteilt. Die Teamfähigkeit sollte sich auch auf die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams beziehen: Wir haben es als unbedingt notwendig und auch als ungemein bereichernd erfahren, gemeinsam mit Sonderpädagogen, Integrationshelfern und Vertretern von Jugendeinrichtungen und Hilfetägern Perspektiven für die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und diese festzuschreiben.

Neben den oben geschilderten innerschulischen Bedingungen ist der Kontakt zum Schulträger entscheidend für einen gelingenden Gemeinsamen Unterricht. Der Schulträger muss bereit sein, im Rahmen seiner Möglichkeiten die notwendigen räumlichen und sächlichen Bedingungen zu schaffen. Dazu können je nach Situation kleinere oder größere Umbauten, die Bereitstellung von besonderem Mobiliar oder die Zurverfügungstellung besonderer Materialien gehören. Da die Möglichkeiten des Schulträgers in der Regel nicht unbegrenzt sind, ist es wichtig, dass im gemeinsamen Gespräch die notwendigen Maßnahmen abgesprochen und verhandelt werden können.

Zu den aus unserer Sicht unverzichtbaren räumlichen Gegebenheiten gehört das Vorhandensein eines Ausweich- oder Differenzierungsraumes, der vom Klassenraum aus gut erreichbar sein sollte. An der Alfred-Krupp-Schule grenzt dieser Raum an den Klassenraum an und ist durch einen Durchbruch direkt erreichbar. In diesem Raum, der ruhig etwas kleiner als der Klassenraum sein

»Natürlich müssen für alle Regelschüler auch im Gemeinsamen Unterricht die gymnasialen Standards gewahrt werden.«

kann, befinden sich spezielle Materialien für ein differenziertes Arbeiten, ein leicht bewegliches Mobiliar, das verschiedene Unterrichtssituationen ermöglicht, sowie ein Arbeitsplatz für Lehrerinnen und Lehrer.

Pädagogische Konzeption

Die pädagogische Grundausrichtung unseres Gemeinsamen Unterrichts lässt sich mit dem Motto „so viel gemeinsam wie möglich, so wenig Trennung wie nötig“ umschreiben. Die Idee der Inklusion besteht in dem gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, wobei möglichst alle Schülerinnen und Schüler von dieser Gemeinsamkeit profitieren sollen. Eine frühzeitige und weitgehende äußere Differenzierung würde diesem Grundgedanken widersprechen und letztlich zu separierten Förderinseln im Gebäude einer allgemeinbildenden Schule führen.

Natürlich müssen für alle Regelschüler auch im Gemeinsamen Unterricht die gymnasialen Standards gewahrt werden. Dies führt zu einem stark ausdifferenzierten Unterrichten, das neben der kleineren Lerngruppe und der möglichst häufigen Doppelbesetzung vor allem auf veränderte Unterrichtsstrukturen setzt. Eine so starke Differenzierung, wie sie im Gemeinsamen Unterricht gefragt ist, kommt ohne den häufigen Einsatz kooperativer Lern- und Arbeitsformen nicht aus.

Darüber hinaus hat es sich als entscheidend erwiesen, der Heterogenität der Lerngruppen durch die Schaffung integrierender sozialer Strukturen entgegenzuwirken. Die Klassen mit inklusivem Unterricht unternehmen auch außerhalb des Unterrichts viel gemeinsam, machen viele Unterrichtsgänge und Exkursionen. Außerdem wird die soziale Verantwortung der Schülerinnen und Schüler durch ein System der Einteilung von Klassendiensten gestärkt, die jedes Mitglied der Klassengemeinschaft übertragen bekommt. Das wichtigste Instrument zur Stärkung der sozialen Verantwortung ist der wöchentlich stattfindende Klassenrat, in dem die Schülerinnen und Schüler in eigener Regie besondere Probleme in der Klasse besprechen und Lösungsansätze entwickeln.

Pädagogischer Regelungsbedarf

An der AKS haben wir gute Erfahrungen mit einigen schulorganisatorischen Maßnahmen gemacht, die geeignet erscheinen, die pädagogische Arbeit in GU-Klassen zu fördern.

Zunächst ist die Einrichtung von Teamsitzungen zu nennen, zu denen sich alle Kolleginnen und Kollegen, die in der Klasse unterrichten, regelmäßig treffen. Zu Beginn war ein wöchentlicher Turnus nötig, später wurden die Zeitintervalle etwas größer. In der Regel treffen sich die Klassenteams alle drei bis vier Wochen. Für diese Sitzungen sollte ein entsprechendes Zeitbudget zur Verfügung stehen.

In diesen Teamsitzungen sollte nicht nur die Aufgabenverteilung zwischen Klassenleitung, Fachlehrern, den Sonderpädagogen, der Koordination oder der Schulleitung thematisiert, sondern vor allem auch Fördermaßnahmen für einzelne Schülerinnen und Schüler abgesprochen und in den Förderplan integriert werden.

In den einzelnen Fachschaften müssen inklusive hausinterne Curricula entwickelt werden, in denen festgelegt wird, welche Inhalte und Methoden für welche Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Jahrgangsstufen verbindlich sind. Hier müssen explizit die Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf formuliert sein.

Wir haben frühzeitig Überlegungen zur Bewertung der Schülerleistungen und zur Erteilung von Noten, vor allem von Zeugnisnoten, angestellt und diese Überlegungen den Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise transpa-

rent gemacht. Denn es ist durchaus denkbar, dass ein Regelschüler nach den Anforderungen des gymnasialen Bildungsgangs das Klassenziel nicht erreicht und die Klassenstufe wiederholen muss, während sein zieldifferent zu unterrichtender Sitznachbar, der objektiv schlechtere Leistungen erbringt, in der Klasse verbleibt, weil er sonderpädagogisch gefördert wird und dementsprechend nicht sitzenbleiben kann.

Da die zieldifferent zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler nach den Stundentafeln der Hauptschule unterrichtet werden, müssen schon frühzeitig Differenzierungen in der Stundentafel des Gymnasiums vorgenommen werden. So sind wir dazu übergegangen, in der 5. Klasse das Fach Deutsch fünfständig zu unterrichten, um diesen Anforderungen zu genügen. In der Klasse 6 setzt dann mit der zweiten Fremdsprache eine weitere äußere Differenzierung ein. Die zieldifferent zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler erhalten statt der zweiten Fremdsprache spezielle sonderpädagogische Förderung, die in der Regel von den ausgebildeten Sonderpädagoginnen gegeben wird. Ab der Klasse 7 stehen dann für die GU-Schüler Fächer wie Hauswirtschaft und Technik auf dem Stundenplan, mithin Fächer, die am Gymnasium normalerweise nicht unterrichtet werden, und für die es dementsprechend weder geeignete Fachräume noch entsprechende Kolleginnen und Kollegen gibt, die diese Fächer unterrichten können.

Das Fachraumproblem konnten wir durch die Kooperation mit benachbarten Förder- und Realschulen lösen. Der Fachlehrermangel konnte vorläufig behoben werden, weil einige Kolleginnen und Kollegen bereit waren, eine entsprechende Zusatzqualifikation in einer einjährigen Fortbildung zu erwerben. Außerdem müssen spätestens ab der Klasse 8 verstärkte Bemühungen um eine qualifizierte Berufsorientierung einsetzen, um den zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schülern einen möglichst gelungenen Einstieg in das Berufsleben zu ermöglichen, gleichgültig, ob sie eventuell einen Hauptschulabschluss (bei vorheriger Aufhebung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs) erlangen können oder, wie es im sonderpädagogischen Bereich die Regel ist, die Schule ohne qualifizierten Abschluss verlassen werden.

Das Problem der 10. Klasse, die an unserer Schule nicht existiert, und der Erfüllung der Schulpflicht für zieldifferent zu unterrichtende Schülerinnen und Schüler sei an dieser Stelle nur abschließend erwähnt. Diese Herausforderung sehen wir auf uns zukommen und bereiten in Absprache mit dem Schulträger und der Schulaufsicht Lösungen vor, die den uns anvertrauten Kindern möglichst gerecht werden, das heißt, die ihnen einen Schulwechsel kurz vor dem Ende ihrer Schullaufbahn nach Möglichkeit ersparen.



Berthold Urch

Schulleiter

Gymnasium Alfred-Krupp-Schule, Essen

berthold.urch@schule.essen.de

„SLOW LEARNER SIND DOCH AUCH GANZ NORMALE MENSCHEN“

Inklusive Schulentwicklung am Comenius-Gymnasium Datteln



Am Comenius-Gymnasium in Datteln streben wir in einem bislang eher exklusiven Schulsystem das Ziel der Inklusion an, indem in bis heute drei integrativen Lerngruppen, die wir nunmehr „Klassen des Gemeinsamen Lernens“ nennen, Schüler mit und ohne besonderen, sprich sonderpädagogische Förderbedarf gemeinsam lernen und dabei von einem Team aus Gymnasial- und Sonderpädagogen sowohl zielgleich als auch zieldifferent unterrichtet werden.

So müsste die Zusammenfassung lauten, wenn wir die Termini nutzen wollten, die das Bildungsministerium und das Schulgesetz uns nun seit dem Jahre 2011 vorgegeben haben. Dabei blieben weitere wesentliche Begriffe ungenannt und ungeklärt. Außerdem beinhaltet sowohl die Inklusion als auch die Integration an Schulen wesentlich mehr als das Gemeinsame Lernen von Schülern mit und ohne ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf.

Inklusion verstehen wir als Vision, als (Schul-)Entwicklungsziel, eine inklusive Pädagogik als den Weg, auf den das Comenius-Gymnasium sich begeben hat.

Wie es begann

Im März 2011 trat die Bezirksregierung Münster an das Comenius-Gymnasium sowie an weitere Schulen (Realschule Datteln, die Gesamtschule Waltrop sowie als zweites Gymnasium im Regierungsbezirk das Schillergymnasium in Münster) mit dem Auftrag heran, im Schuljahr 2011/2012 eine erste integrative Lerngruppe einzurichten. Hierzu wurden Förderschulen als Partnerschulen ausgewählt, die über die jeweiligen Schulleitungen und entsprechend beauftragten Lehrkräfte Möglichkeiten der Kooperation mit dem Ziel einer „inkluisiven Schullandschaft“ entwickeln sollten. Für das Comenius-Gymnasium ist dies die Schule Oberwiese in Waltrop, eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Gemeinsam bildete sich eine Konzeptgruppe, deren Mitglieder sich gemeinsam fortbildeten, an beiden Schulen gegenseitig im Unterricht hospitierten, andere Gymnasien und Gesamtschulen besuchten, die bereits Erfahrungen im gemeinsamen Unterrichten hatten. Parallel wurden Kooperationsprojekte für und mit heterogene/n Schülergruppen im Bereich Musik, Tanz, Akrobatik, Sport (Judo), Selbstbehauptung (Wendo), Schulfeste entwickelt und durchgeführt. Weitere Projekte wurden erprobt, ausgewertet und in einer Kooperationsvereinbarung beider Schulen Rahmenbedingungen für regelmäßig stattfindende Ereignisse festgelegt. In der Erprobungsstufe konnten wir uns im gemeinsamen Unterrichten (Team-Teaching) üben, informierten wir die gesamte Schulgemeinde regelmäßig und nahmen dabei Bedenken, Kritikpunkte und Anregungen auf. Kontakte zur abgebenden Grundschule wurden aufgebaut (Gustaf-Adolf-Grundschule). Auf diese Weise konnte bis zum Beginn des Schuljahres 2012/2013 ein Konzept zur Einrichtung einer ersten integrativen Lerngruppe am Comenius-Gymnasium erarbeitet werden.

Um wen es geht

Das Comenius-Gymnasium in Datteln, ein städtisches Innenstadt-Gymnasium, besuchen zurzeit 907 Schüler, die in der Erprobungsstufe in einer ca. 1 km entfernten Dependence unterrichtet werden, während die Schüler der Stufen 7-Q2 im so genannten Hauptgebäude lernen. Im gemeinsamen Unterricht befinden sich insgesamt 14 Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Klassen 5-7, davon 11, die zieldifferent unterrichtet werden. Diese nennen wir, angelehnt an Erfahrungen anderer sogenannter „best-practice-Schulen“ „slow learner“. Unsere slow learner möchten auf keinen Fall als „behindert“ bezeichnet werden. Zitat eines slow learner: „Eigentlich sind doch alle anders. Wir können nur kein Abitur machen. Das ist zu schwer.“ Ein anderer dazu: „Vielleicht könnte ich Abi machen, wenn ich dafür 20 Jahre Zeit hätte.“

Bei diesen Schülern wurden folgende Förderschwerpunkte diagnostiziert: 10 Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, davon eine Schülerin mit zusätzlich diagnostiziertem frühkindlichen Autismus, ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bei zwei Schülern, die zielgleich unterrichtet werden, wurde Asperger-Autismus mit dem Förderschwerpunkt Sprache, bzw. emotionaler und sozialer Entwicklung diagnostiziert. Eine Schülerin hat den Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung. Darüber hinaus werden zwei weitere Schüler mit Asperger-Autismus im Jahrgang 7 und 9 unterrichtet.

In der Klasse 5d werden insgesamt 24 Schüler, in der Klasse 6d 23 Schüler und in der Klasse 7d 26 Schüler unterrichtet. Jede Klasse verfügt über einen zweiten Raum, der durch eine Glastür mit dem Klassenraum verbunden ist.

Eine (bisher) fest zugesicherte Summe durch den Schulträger ermöglicht uns die Ausstattung der Klassen mit zusätzlichem Fördermaterial sowie den Aufbau einer inklusiven Lehr- und Fachbibliothek.

In den Klassen des Gemeinsamen Lernens (5d, 6d und 7d) sind jeweils zwei Sonderpädagoginnen, die wir „Förderlehrer“ nennen, mit insgesamt 46 Wochenstunden eingesetzt. Diese wurden von der Partnerschule Oberwiese mit unterschiedlicher Stundenzahl abgeordnet bzw. ab Februar 2015 an das Comenius-Gymnasium versetzt (quasi ebenfalls „inkludiert“). Zusätzlich werden einzelne Schüler durch Schulbegleiter unterstützt.

Konzeptionell vorgesehen haben wir ein möglichst hohes Maß an Kontinuität in der Lehrer-Besetzung der Klassen; bis einschließlich zur 7. Klasse wechseln die Hauptfachlehrer sowie zumindest eine Sonderpädagogin nicht.

Der Unterricht in den „Klassen des gemeinsamen Lernens“

Der Unterricht der gesamten Klasse orientiert sich inhaltlich grundsätzlich an den Lehrplänen des Gymnasiums und wird idealerweise vom Gymnasialkollegen und Förderlehrer gemeinsam geplant und durchgeführt. Die Förderlehrer erstellen in Absprache mit den Gymnasiallehrern individuelle Förderpläne für die Förderschüler. Dabei werden sowohl die Richtlinien des Gymnasiums als auch die Richtlinien der jeweiligen Förderschwerpunkte berücksichtigt und miteinander verknüpft. Hier arbeiten wir beispielsweise im Fach Mathematik und Deutsch mit Kompetenzrastern, die die jeweiligen Ziele für das Abitur, den Hauptschulabschluss, den Abschluss der Förderschule Lernen sowie ggf. den Abschluss für die Förderschule Geistige Entwicklung, farblich voneinander abgesetzt, aufzeigen. Mit Hilfe dieser Raster schaffen wir für alle Schüler eine Zieltransparenz, für jeden Einzelnen, untereinander, und eine

»Vielleicht könnte ich Abi machen, wenn ich dafür 20 Jahre Zeit hätte.«

Motivation besonders für die slow learner, die nächste Stufe (zum Beispiel im Hauptschulbereich) anzustreben.

Eine auf die individuellen Förderbedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler ausgerichtete Unterrichtsplanung versuchen wir durch differenzierte Arbeitsaufträge, Stationenarbeit, kooperative Lernformen und teilweise fächerübergreifende Themenarbeit zu realisieren. Die gymnasialen Themen, die für die slow learner nicht oder in anderer Form vorgesehen sind, werden elementarisiert und vorhandene Materialien umgearbeitet. Kompetenzraster, umgearbeitetes oder selbst erstelltes Material sammeln wir, erstellen Übersichtspläne und legen systematisch Ordner für jedes Fach und jede Jahrgangsstufe an. Auf diese Art entwickeln wir eine Art schulinternes Curriculum für das gemeinsame Lernen. Mittlerweile planen wir in Fächern, die durch den hohen kognitiven Anspruch und/oder durch G8 bedingte rasche Themenwechsel die slow learner zu überfordern drohen, spiral-curricular. Beispielsweise wiederholen die slow learner das Thema Brüche und erarbeiten den Einstieg zum gemeinsamen Thema Prozentrechnen, während die Gymnasialschüler das Thema Terme bearbeiten.

Themen einzelner Unterrichtsfächer oder auch das Fach Englisch können nicht oder nur zeitweilig (spiral-curricular beispielsweise Vokabelbereiche wie birthday, family, hobbies, gemeinsame Einstiege, Vokabelspiele), die zweite Fremdsprache gar nicht gemeinsam unterrichtet werden. Während des Latein- und Französischunterrichts erhalten die slow learner durch die Sonderpädagoginnen „Förderunterricht“, zum Beispiel Hauswirtschaftsunterricht. Hier unterrichten die Förderlehrer slow learner aus der Klasse 6 und 7 zeitweilig gemeinsam, um für beide Kleingruppen einen synergetischen Effekt zu erreichen. Die Schüler der Klasse 7 werden durch die großen Lernfortschritte der Schüler aus der 6. Klasse herausgefordert, während die Schüler der Klasse 6 sich bereits an das Hauptgebäude gewöhnen können. Ab Klasse 7 wird hier das Fach Arbeitslehre (nach den Richtlinien für den Förderschwerpunkt Lernen) erteilt; hier bereiten wir beispielsweise den Aufbau einer Schülerfirma vor.

Grundsätzlich werden alle Schüler in einem Raum unterrichtet. In vielen Situationen nutzen wir mit Schülern (für Gruppenarbeit, Klassenarbeiten, Einzelarbeit, Rückzug) den Differenzierungsraum oder andere Räumlichkeiten. Auf diese Art sind wir bemüht, den Spagat zwischen gemeinsamem Unterricht, individueller Förderung, Binnen- und Außendifferenzierung gerecht zu werden.

Erfahrungen und Knackpunkte

Den Klassenteams und insbesondere den „Fach-Teams“, bestehend aus Förder- und Gymnasiallehrern, stellen sich durch die für die meisten Kollegen neue Form des gemeinsamen Unterrichtens, dem Team-Teaching, außerordentliche arbeitsintensive und anspruchsvolle Aufgaben, was die Kooperation und die erforderliche Kommunikation betrifft. Im ersten Jahr des Gemeinsamen Lernens konnte die Teamstunde, an der alle in der Klasse unterrichtenden Kollegen teilnehmen, fest im Stundenplan verankert werden. Hier kann ein Teil der notwendigen inklusiven Unterrichtsentwicklung erfolgen, notwendige pädagogische Maßnahmen können gemeinsam getroffen und getragen werden. Im vergangenen Schuljahr, in der die Stunde nicht vorgesehen wurde, gestalteten sich Absprachen wesentlich schwieriger, im laufenden Schuljahr 2014/15 wurde

die Teamstunde im Stundenplan zwar nicht verankert, konnte jedoch direkt zu Beginn des Schuljahres fest vereinbart werden. Das Team der 5d tagt wöchentlich, 6d und 7d 14-tägig. Einige Kollegen (Gymnasial- und Förderlehrer) sind in zwei Klassen des Gemeinsamen Lernens eingesetzt, dadurch sind sie zeitlich hoch belastet.

Die drei Klassen sind selbstverständlich sehr unterschiedlich, das Klassenklima und die Klassengemeinschaft durch die unterschiedliche Zusammensetzung sehr gut bis noch ausbaufähig. Die 6. Klasse hatte im vergangenen Jahr eine schwere Bewährungsprobe durch einen slow learner zu bestehen, der sich durch die Anzahl an kognitiv stärkeren Schülern stets herausgefordert fühlte und mittlerweile an einer Förderschule Lernen beschult wird. In der 7. Klasse stellt ein Schüler mit Asperger-Autismus seine Mitschüler zuweilen vor eine Geduldsprobe. Die Schüler gehen in dieser Klasse bisher allerdings außerordentlich sorgsam und verantwortungsbewusst miteinander um.

Herausstellen möchten wir die Bedeutung unserer guten Elternarbeit, sowohl von Schul- als auch von Elternseite. Mittlerweile gibt es in jeder Klasse einen aktiven Elternstammtisch sowie einen gemeinsamen zweier Klassen. Die Hemmschwelle für die Eltern der slow learner abzubauen, ist dabei oberstes Ziel für alle Eltern, so gibt es in einer Klasse bereits „Eltern-Buddies“, die anderen Eltern mit Rat und Tat zur Seite stehen.

In der Fachkonferenz „Gemeinsames Lernen“ arbeiten Förderlehrer, Gymnasialkollegen aus den drei Klassen sowie Eltern- und Schülervertreter an der Evaluation und fortlaufenden Entwicklung des Konzeptes, organisieren Darstellung und Öffentlichkeitsarbeit und geben notwendige Schulentwicklungsimpulse.

Ausblick

Fakt ist, dass wir uns trotz zahlreicher berechtigter Bedenken gemeinsam auf den Weg gemacht haben und bereits heute nach fast vier Jahren einiges als nahezu selbstverständlich erscheint, was zu Beginn dieses Weges selbst unter den Optimisten der beteiligten Kollegen und Eltern kaum vorstellbar war.

Unsere überwiegend positiven Erfahrungen aus der sehr arbeitsintensiven, aber auch erfolgreichen Arbeit in unseren Klassen des Gemeinsamen Lernens, was das Klima, die Integration der slow learner, deren erhöhte Leistungsbereitschaft, den Leistungsstand der Gymnasialschüler sowie deren Integrationsbereitschaft betrifft, ermutigen uns für die weitere Arbeit.

In den kommenden Schuljahren werden wir weiterhin mit hohem Arbeitseinsatz, Humor, Gelassenheit und Empathie mit einer neuen 5d starten, die 6d (dann 7d) bei ihrem Wechsel in das Hauptgebäude begleiten und unterstützen und uns im Team bemühen, alle Schüler der Klassen auch mit einer dünnen Personaldecke bestmöglich zu fordern und zu fördern.



Barbara Schäpers

Sonderpädagogin und Koordinatorin
des Gemeinsamen Lernens am
Comenius-Gymnasium Datteln

bschaepers@comenius-gymnasium-datteln.de

HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN INKLUSIVEN RELIGIONSUNTERRICHTS

Interview mit vier Lehrerinnen



Inklusion ist die pädagogische Herausforderung der Gegenwart. Immer mehr Schulen, insbesondere Grundschulen, aber auch in der Sekundarstufe I, stellen sich dieser Herausforderung. Damit stehen auch Religionslehrerinnen und Religionslehrer vor der Herausforderung, ihren Unterricht an die neuen Bedingungen anzupassen. Dies ist nicht einfach und bedeutet eine große Umstellung.

Wir sprachen mit vier Religionslehrerinnen, an deren Schulen der Gemeinsame Unterricht schon lange von Bedeutung ist. Daraus erwachsen natürlich Erfahrungen für das Thema Inklusion bzw. inklusiver Religionsunterricht. Zwei von ihnen, die Schulleiterin der Lambertischule in Coesfeld, Johanna Köning, und Christiane Gehltomholt unterrichten an einer Grundschule. Frau Gehltomholt ist darüber hinaus auch Fachleiterin für Katholische Religionslehre für die Primarstufe. Nicole Glahe-Assauer unterrichtet an einer Hauptschule, der Karlschule in Hamm, Marietheres Rölfling-Rose an einer Sekundarschule im Aufbau in Münster-Roxel. Sie alle haben im Bereich des inklusiven Religionsunterrichts schon Erfahrungen gesammelt, was noch nicht für alle Lehrkräfte selbstverständlich ist.

Wie war das in Ihrem Erfahrungsbereich mit der Einführung des Gemeinsamen Unterrichts bzw. der inklusiven Schule?

Marietheres Rölfling-Rose: Seit Beginn des Schuljahrs 2012/2013 arbeite ich an der Sekundarschule in Münster-Roxel, und dort haben wir eine ganze Reihe von Förderschülern in so genannten integrativen Klassen. Zu der Klasse, in der ich seit nun drei Jahren unterrichte, gehören auch acht Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen, Geistige Entwicklung und ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Von Anfang an arbeite ich mit einer Sonderschullehrerin zusammen, die einen großen Teil des Unterrichts mit mir zusammen abdeckt. Jede neue Jahrgangsstufe hat wiederum eine inklusive Lerngruppe mit Förderschülern verschiedener Förderschwerpunkte. Der Gemeinsame Unterricht betrifft alle Fächer, also auch den Religionsunterricht. Dieser findet in der Regel allerdings ohne Unterstützung durch eine Sonderschullehrerin statt.

Johanna Köning: Das wollte ich gerade fragen. Zusätzliche Unterstützung zu haben, ist für den Religionsunterricht immer die große Ausnahme.

Wie sieht es denn in den anderen Systemen aus? Frau Gehltomholt, Sie arbeiten an der Grundschule.

Christiane Gehltomholt: Ich arbeite an der Grundschule in Nottuln-Appelhülsen und unterrichte ausschließlich das Fach Katholische Religionslehre. Wir sind eine zweizügige Schule. Momentan werden fünf Kinder – jeweils ein Kind mit dem Förderschwerpunkt Sehen, Hören bzw. Lernen sowie zwei mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – bei uns inklusiv be-

schult, das sind die „offiziellen“, das heißt die Kinder, bei denen besonderer Förderbedarf festgestellt wurde. „Undercover“ haben wir noch mindestens die dreifache Anzahl, also Kinder, die im Grenzbereich zu einem Förderbedarf sind, die jedoch (noch) nicht getestet sind. Daneben habe ich zusätzlich einen reichhaltigen Erfahrungsschatz als Beobachterin bei meinen Unterrichtsbesuchen als Fachleiterin, da Lehramtsanwärter auch häufig in inklusiven Klassen unterrichten. Da ist die ganze Palette vertreten, also vom Schwerpunkt emotional-soziale Entwicklung bis hin zu Kindern mit speziellen Förderbedarfen etwa durch das Asperger- oder Down-Syndrom.

Frau Köning, wie sieht es an Ihrer Schule aus?

Johanna Köning: Wir haben bereits seit 20 Jahren an unserer Schule Gemeinsamen Unterricht, immer auch umfangreich mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Zunehmend kommen traumatisierte Kinder hinzu. Kinder aus syrischen Migrantenfamilien sind häufig kriegstraumatisiert und Kinder aus Pflegefamilien, weil sie ihre spezielle Vergangenheit haben, die teilweise auf der Straße stattfand. Wir haben auch Kinder mit Asperger-Syndrom. Zu Beginn des Gemeinsamen Unterrichts hatten wir immer nur eine Integrationsklasse pro Jahrgang. Jetzt aber verteilen wir die inklusiv zu beschulenden Kinder auf alle Klassen. Derzeit haben wir in Klassen von 21 Kindern im ersten Schuljahr sechs bis sieben Kinder mit besonderem Förderbedarf und auch in den Klassen der anderen Jahrgangsstufen jeweils sechs bis sieben. Da Kinder ja nun vor der Einschulung nicht mehr getestet werden, lernen darüber hinaus in allen Klassen, wie Frau Gehltomholt das auch gerade sagte, zusätzlich Kinder mit nicht deklariertem besonderen Förderbedarf.

Gehen wir noch mal zurück in den Sekundar I-Bereich, an die Hauptschule von Frau Glahe-Assauer.

Nicole Glahe-Assauer: Ich schließe mich meinen Vorrednerinnen an. Viele Kinder haben besonderen Förderbedarf, der aber offiziell nicht ausgewiesen ist. Die Rahmenbedingungen haben sich sicherlich auch geändert. Unsere Schule, die Karlschule, liegt in einem Stadtteilbezirk mit besonderem Erneuerungsbedarf. Wie meine Vorrednerin sagte, kommen viele Kinder aus anderen Kulturen. Da muss man sich auch immer klar machen, dass die Herkunft aus einer anderen Kultur auch eine andere Lernkultur mit sich bringt. Das ist manchmal etwas, was man sehr schwer vermitteln kann, wenn 14- bis 18-jährige Kinder und Jugendliche nach Deutschland kommen und Schule ganz anders erlebt haben oder noch nie in Schule waren – schwierig auch trotz der Integrationskräfte, die den Schülern zur Seite gestellt werden. Gerade die Zusammenarbeit mit Integrationskräften verschiedener Träger mit unterschiedlichster Qualifikation stellt die Teamfähigkeit der einzelnen Lehrkraft nicht selten vor zusätzliche hohe Anforderungen – das alles macht das schulische Arbeiten nicht gerade einfacher.

Inklusion wird immer mehr zu einer Aufgabe aller Schulen, und die Landesregierung treibt das deutlich voran. Was sind Ihrer Meinung nach die Vorteile eines inklusiven Unterrichtes und speziell eines inklusiven Religionsunterrichtes?

Johanna Köning: Also da kann ich sofort ganz positive Erfahrungen aufzeigen. Ich bin jetzt zurzeit im Fach Religionslehre in einer ersten Klasse mit zwei wirklich stark traumatisierten Kindern, einem autistischen Kind und einigen lernbehinderten Kindern. Gerade mit denen kann man im Religionsunterricht, wenn man den richtigen Ansatz hat, ganz, ganz viel anfangen. Ich finde inklusiven



Unterricht in Religion eigentlich viel einfacher als in vielen anderen Fächern, weil man immer über alle Sinne lernen kann. Wir haben beispielsweise an unserer Schule einen Raum der Stille, der für den Religionsunterricht eingerichtet ist. Die Kinder kommen am Anfang der Religionsstunde immer in diesen Raum und wissen: Das ist der Raum der Stille, also da ist es wirklich still. Sie kommen still rein, setzen sich auf den Teppich, und man kann zum Beispiel mit einer gestalteten Mitte beginnen. Den Kindern tut das gut, und das ist der große Vorteil.

Nicole Glahe-Assauer: Es geht um die Offenheit gerade der Kinder mit besonderen Förderbedarfen. Diese ergibt für den Unterricht manchmal mehr Anstöße als ein strenges Vorgehen nach irgendeinem Buch oder irgendeinem vorgegebenen Inhalt. Ein Beispiel: Als es darum ging, wer Jesus für die Muslime ist, meldet sich einer und sagt: „Ja, das ist der Mohammed Ali für die Muslime.“ Man lacht zwar erst, aber im Grunde steckt da sehr viel Sinn hinter; es entkrampft Situationen, und ich finde, auch da liegt ein Vorteil in der Arbeit mit solchen Kindern, dass sie mit sehr viel Begeisterung an die Arbeit gehen. Auch bei der Arbeit mit Bildern sind diese Kinder „hemmungslos“ im positiven Sinne. Man muss eben viel mit Farbe, mit Bildern, auch mit haptischen Erfahrungen arbeiten.

Marietherese Rölfing-Rose: Das ist auch der Lernprozess, den die anderen Schüler positiv durchleben, wenn sie sehen: Da ist zwar jemand, der vielleicht in Mathe und Deutsch seine Probleme hat, der aber durch diesen intuitiven Zugang den anderen Schülern plötzlich unerwartete Perspektiven eröffnet. Da denkt mancher: „Boah, die Schülerin denkt so, kann das emotional auch durchaus so ausdrücken, das hätte ich vielleicht nicht so gekonnt.“ Also da entsteht etwas, auch an gegenseitigem Respekt voreinander. Da gibt es im Religionsunterricht durchaus genau solche Momente; das erlebe ich auch.

Christiane Gehltomholt: Inklusiver Unterricht bildet auch ein Stück der realen Gesellschaft ab. Ich habe ganz bewusst jetzt stärker wahrgenommen, wie viele Kinder mit besonderem Förderbedarf es überhaupt gibt, weil diese Schüler früher ja in Förderschulen untergebracht waren, und plötzlich nimmt man sie bewusst wahr. Und ich nehme auch – und bin darüber selber immer erstaunt – in diesem Bereich die „Vielfalt“ der Schöpfung Gottes wahr.

Johanna Köning: Die Kinder haben ja eine ganze andere Sicht auf die Dinge, allein durch ihre „Behinderung“, durch ihr Anderssein. Ich denke an eine Aussage von einem Schüler, die mich so überrascht hat, im ersten Schuljahr: Wir haben vor Weihnachten über die vier Lichter des Hirten Simon gesprochen, und dann kam dieser Räuber vor, dieser böse, dunkle Räuber, und ein Kind fragt: „Warum ist das alles so dunkel?“ Und dann sagt ein wirklich gehandicaptes Kind, ein Kind mit Förderbedarf: „Ja, Frau Köning, eigentlich ist das ganz klar. Der Räuber ist im Dunkeln, denn das Böse ist ja die dunkle Seite des Lebens.“ Erstes Schuljahr! Das hat mich so beeindruckt, hatte es mit dieser Aussage doch genau den Punkt getroffen. Und das nehmen die anderen Kinder auch wahr.

Nicole Glahe-Assauer: Kinder mit Förderbedarf sind für die Klasse wichtig, sie sind manchmal auch wie ein Leuchtturm, der den Hinweis gibt: „Stopp! Wir verstehen hier etwas nicht!“ Sie äußern das auch lautstark, während die anderen da deutlich zurückhaltender sind. Das erdet auch wieder uns Lehrer und zeigt, dass man sich immer wieder überlegen muss: „Habe ich eigentlich in diesem Moment alle angesprochen?“

Sie haben jetzt sehr schön herausgestellt, dass besonders im Religionsunterricht Kinder mit besonderen Förderbedarfen angesprochen werden können. Aber es gibt auch große Herausforderungen, die wir nicht unter den Teppich kehren wollen. Wenn alles so einfach wäre, wären wir insgesamt auf diesem Weg der Inklusion ein Stück weiter. Vor allem die Sorge, nicht allen Kindern gerecht werden zu können, den Kindern, die besondere Förderung brauchen ebenso wie den Kindern, die auch herausgefordert werden wollen, treibt viele Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Eltern häufig um.

Marietherese Rölfing-Rose: Als ich meine integrative Klasse vor drei Jahren gemeinsam mit einer ausgesprochen kompetenten Sonderpädagogin übernommen habe, war uns klar: „Unser Unterricht muss komplett anders aussehen, als er bisher in unserer Vorstellung aussah.“ Wir arbeiten nun mit Lern- und Arbeitsplänen, haben die Sitzordnung verändert, klare Rituale und strukturierte Arbeitsmaterialien eingeführt und differenzieren auf drei Niveaustufen. Davon profitieren zum einen alle Schüler, und im Besonderen verlieren wir die Förderschüler nicht aus dem Blick. Das ist eine unglaubliche Herausforderung, das ist permanente Absprache, gemeinsame Vorbereitung, gemeinsame Nachbereitung, Arbeiten im Team. Im Religionsunterricht können die Schüler so zwar auf Strukturen zurückgreifen, die sie aus anderen Unterrichtsstunden kennen, allerdings mit der Schwierigkeit, dass die Sonderschullehrerin im Religionsunterricht nicht dabei ist. Diesen Unterricht bereite ich auch differenziert, jedoch alleine, vor. Und auch, wenn ich eine Sozialpädagogin an meiner Seite habe, die dann die schwachen Schüler zusammennimmt, kommt man an seine Grenzen, wenn man alleine in der Klasse arbeitet.

»Vor allem die Sorge, nicht allen Kindern gerecht werden zu können, treibt viele Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Eltern häufig um.«

Christiane Gehltomholt: Bei uns an der Schule ist es so, dass 17 Stunden für sonderpädagogische Förderung zugewiesen worden sind, welche von drei Sonderpädagoginnen erteilt werden. Die Vielzahl der Ansprechpartnerinnen und deren zusätzlicher Einsatz an anderen Schulen erschweren Kooperation und Austausch. Zudem ist eine Sonderpädagogin seit Anfang des Schuljahres erkrankt, deren Stunden ersatzlos entfallen. So bleiben tatsächlich nach Abzug der notwendigen Einzelbetreuung sieben Stunden für acht Klassen, und das ist kein Einzelfall.

Nicole Glahe-Assauer: Es ist eine ungeheure Herausforderung und aufwändige Vorbereitung, zieldifferent zu arbeiten. Es gibt nicht das fertige Material, das man nehmen kann, man muss es immer wieder überarbeiten und dabei seine spezielle Lerngruppe mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern sehen, und das verlangt eine intensive Vorbereitung, gerade auch im Fach Religion.

Marietherese Rölfing-Rose: Differenzierung ist für alle Schüler wichtig, und Förderschüler müssen wissen: „Wir sind hier gleichberechtigte Glieder der Klasse, wir gehören dazu. Für uns gibt es den gleichen Unterricht, wir arbeiten am gleichen Thema, wenn auch vielleicht auf einer anderen Niveaustufe, aber wir gehören dazu.“

Johanna Köning: Wir arbeiten mit Jahres- und mit Teilarbeitsplänen. Die Kinder arbeiten also in ihrem individuellen Tempo in bestimmten Bereichen. Und auch für den Religionsunterricht muss ich ganz engen Kontakt zu den Klassenlehrerinnen und zu den Förderlehrerinnen halten, damit ich weiß, was welches Kind leisten kann, und muss auch für alle Niveaustufen etwas anbieten.

Christiane Gehltomholt: Aber nicht nur das, manchmal muss man auch speziell etwas vorbereiten für ein einzelnes Kind. Das Kind mit dem Förderbedarf sehen

»Differenzierte Materialien sind gerade für visuelle Eindrücke und einen zielorientierten Unterricht unverzichtbar.«

braucht zum Beispiel immer DIN A3-Kopien, eine spezielle Strukturierung und auch Einzelförderung.

Alles, was Sie sagen, zeugt von hohem persönlichen Engagement auch in der Vorbereitung Ihres Religionsunterrichts, der nachvollziehbar sowohl den Kindern mit besonderem Förderbedarf als auch denen mit besonderer Begabung gerecht werden kann. Das fordert jedoch auch einen ausgesprochen hohen Aufwand. Was sind beziehungsweise wären Ihrer Einschätzung nach die wichtigsten Hilfen, die Sie vielleicht am ehesten in die Lage versetzen, ein bisschen Erleichterung zu spüren?

Marietherese Rölfing-Rose: Im aktuellen Austausch mit meiner Sonderschulkollegin stimmen wir in der positiven Einschätzung hinsichtlich der Hauptfächer überein, denn da sind wir doppelbesetzt. Zudem haben wir auch eine Integrationshelferin. Aber die anderen Fächer, auch der Religionsunterricht, werden ein bisschen stiefmütterlich behandelt. Auch da wird die Kompetenz einer Sonderschullehrkraft gebraucht, die andere Zugänge zum Schüler hat, die genau weiß: Jetzt mach ich's so rum, jetzt helfe ich dem Kind auf diese Art. Was die Schüler dann für Fortschritte machen und wie sie sich begleitet fühlen, das kann man alleine nicht leisten.

Johanna Köning: An meiner Grundschule haben wir jede Woche Teamsitzungen, an denen ich als Religionslehrerin auch teilnehme. Dort informiere ich zum einen über die geplanten Unterrichtsthemen und erhalte so Unterstützung von den Sonderpädagogen, die mich auf mögliche Schwierigkeiten aufmerksam machen, und berichte zum anderen auch über Beobachtungen aus meinem Unterricht.

Nicole Glahe-Assauer: Im Grundschulbereich gibt es bisher mehr Materialien für die Differenzierung als im weiterführenden Bereich, gerade auch was differenzierte Aufgabenstellungen in Schulbüchern angeht. Das führt zu einer zusätzlichen hohen Belastung der Sek I-Religionslehrer, denn differenzierte Materialien gerade für visuelle Eindrücke und einen zielorientierten Unterricht sind unverzichtbar.

Was möchten Sie Lehrern, die jetzt neu in einer inklusiven Klasse unterrichten oder in naher Zukunft unterrichten werden, mit auf den Weg geben?

Marietherese Rölfing-Rose: Ich kann dazu nur etwas Persönliches sagen. Für mich ist die Arbeit in inklusiven Klassen ein unglaublicher Gewinn. Mit den Förderkindern das gesamte Spektrum möglicher Begabungen zu sehen, noch einmal einen ganz neuen Blick auf Unterricht zu bekommen, zu schauen, wie man noch differenzierter arbeiten kann, wie man jeden in den Blick nehmen kann, macht mir sehr viel Freude. Aber es ist auch, zumindest am Anfang, unglaublich viel mehr Arbeit. Aber das Schlüsselwort, um dem zu begegnen, lautet Teamarbeit. Wenn man zusammenarbeitet, dann kann man das ganz gut.

Johanna Köning: Für mich ist ganz entscheidend, dass die jungen Kolleginnen und Kollegen, die jetzt in die Schule kommen, auch wirklich Freude haben müssen. Unerlässlich ist dafür eine gute Ausstattung mit dem notwendigen Material, damit sie nicht überfordert sind.

Christiane Gehltomholt: Darüber hinaus müssen sie eingeführt werden in professionelle Teamarbeit – auch für die Zusammenarbeit mit anderen Unterstützungskräften wie etwa Integrationshelfern, Praktikanten. Ein weiterer großer Wunsch, auch bei Lehramtsanwärtern, ist eine frühzeitige Begegnung

mit Diagnostik und mit sonderpädagogischen Inhalten, um eine Idee davon zu bekommen, in welchem Lernmodus sich Kinder mit speziellem Förderbedarf befinden. Sich Hilfe holen zu können und Förderpläne erstellen und dann mit entsprechenden Maßnahmen umsetzen zu können, sind ein großes Thema. Ich wünsche mir auch im Fach Religion gerade für Referendare und Berufsanfänger eine zuverlässige Begleitung durch Sonderpädagogen, besonders bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Denn auch, wenn es einige Schulen gibt, die schon lange inklusiv arbeiten, gibt es viele Referendare, die an Schulen unterrichten, welche erste „Gehversuche“ in Richtung Inklusion machen und manchmal im eigenverantwortlichen Unterricht wenig Unterstützung haben.

Alle: Das geht gar nicht!

Christiane Gehltomholt: Dazu kommt, dass gerade im Religionsunterricht manchmal Kinder aus verschiedenen Klassen zusammenkommen. Wenn da auf einmal drei Kinder mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aufeinanderstoßen, ist das eine besondere große Herausforderung. Nicht in jeder Lerngruppe kann man das auffangen. Andererseits – mit Blick auf die Mentoren – kenne ich so viele sehr engagierte, liebevolle Grundschullehrerinnen, die sich der Herausforderung Inklusion stellen. Aber auch viele, die nicht brennen können wie das „Ewige Licht“, etwa wenn die Sonderpädagogin erkrankt ist und es keinen Ersatz gibt. Und es gibt im Moment so viele Herausforderungen für die Grundschule: Sie soll gendergerecht sein, milieuspezifisch angepasst, differenziert sein. Inklusion ist noch ein langer Prozess. Viele wünschen sich Fortbildungen, förderlich wäre es auch, wenn angehende Lehrerinnen und Lehrer sich schon an der Universität durch entsprechende Studienangebote auf diese Aufgaben und Herausforderungen vorbereiten könnten.

Hier liegt auch eine Aufgabe für uns als Abteilung Religionspädagogik, gerade auch in den Fortbildungen unserer Arbeitsgemeinschaften.

Johanna Köning: Ja, bei allen Themen sollte man immer auch die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Auge haben: Wie können wir auf die eingehen, welche Angebote können wir denen machen, wenn wir bestimmte Themenbereiche behandeln?

Christiane Gehltomholt: Genauso wichtig ist es, dem Erfahrungsaustausch der Kollegen untereinander Raum zu geben.

Nicole Glahe-Assauer: Und bei aller Anstrengung muss am Ende wirklich Gutes bei den Schülerinnen und Schülern ankommen. Das darf nicht aus dem Blick verloren werden.

Auch darauf kommt es an. Vielen Dank!

*Das Interview führten am 14. Januar 2015
Barbara Bader und Bernhard Ossege.*

DA KANN JA JEDE(R) KOMMEN

Wie Fragen bei der Inklusion helfen können



„Da kann ja jeder kommen“ so lautet der Titel einer Arbeits- und Orientierungshilfe zur Inklusion, die von der evangelischen Kirche im Rheinland herausgegeben wurde.¹ Aber was passiert, wenn tatsächlich jeder kommt? Inklusion bedeutet, jeden willkommen zu heißen, jedem wertschätzend zu begegnen und Barrieren abzubauen, die Menschen daran hindern, teilhaben zu können. Eine solche Haltung findet jeder unterstützenswert, sie bringt aber große Herausforderungen mit sich – für jeden Einzelnen, aber auch für jedes System, jede Institution. Sich diesen Herausforderungen zu stellen und das eigene System im inklusiven Sinne weiterzuentwickeln, ist das Anliegen der oben genannten Arbeitshilfe.

Entwickelt wurde diese auf der Grundlage des „Indexes für Inklusion“.² Dieser ist ein Schulentwicklungsinstrument zur inklusiven Schulentwicklung. Er wurde im Jahr 2000 von Tony Booth und Mel Ainscow in England publiziert und an verschiedenen Schulen in der Praxis erprobt. Rückmeldungen aus der Praxis flossen in die Überarbeitungen des Indexes ein, der seit 2011 in der dritten Auflage vorliegt. Übersetzt und für das deutsche Schulwesen adaptiert wurde die zweite Auflage des Indexes von Andreas Hinz und Ines Boban von der Uni Halle-Wittenberg.

Der Index für Inklusion geht davon aus, dass sich die Entwicklung eines Systems in drei Dimensionen abbilden muss, damit sie nachhaltig sein kann. Es geht darum, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und darin inklusive Praktiken zu entwickeln.³ Diese Trias der Kulturen bzw. Werte, der Strukturen und der Praktiken sollte in ihrer Gesamtheit bedacht werden.

Ein Beispiel kann dies verdeutlichen. Sollen Teamgeist und kollegiale Zusammenarbeit in meinem System gelebt werden, sind Strukturen, zum Beispiel Räume oder Teamzeiten, notwendig, damit Teamarbeit Praxis werden kann. Auch wenn nicht Raum und Zeit dafür vorgesehen sind, kann es sein, dass einige Kollegen intensiv als Team zusammenarbeiten. Es wird aber nicht dazu führen, dass diese Teamarbeit für alle Kollegen selbstverständlich ist. Bei jeder Entwicklung in den Blick zu nehmen, ob die drei Dimensionen der Entwicklung – die Kulturen bzw. Werte, die Strukturen und die Praktiken – berücksichtigt sind, ist ein zentraler Gedanke des Index.

Der schulische Index für Inklusion unterteilt jede dieser drei Dimensionen in jeweils zwei verschiedene Bereiche, in denen inklusive Schulentwicklung stattfinden kann. Zu der Dimension der inklusiven Kulturen unterscheidet der Index beispielsweise die beiden Bereiche „Gemeinschaft bilden“ und „inklusive Werte verankern“. Zu jedem der sechs Bereiche werden Indikatoren benannt, insgesamt 44. Ein Indikator für den Bereich „inklusive Werte verankern“ ist beispielsweise: „Alle Schüler/innen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.“⁴ Als Praxishilfe für die Arbeit vor Ort bietet der Index nun zu jedem Indikator einen Fragenkatalog an, der der einzelnen Schule helfen kann, den Ist-Stand zu diesem Indikator festzustellen und eine Perspektive für die Weiterarbeit zu entwickeln. Fragen zum oben genannten Indikator „Alle Schülerinnen und Schüler werden in gleicher Weise wertgeschätzt“ sind zum Beispiel: „Werden leistungsstarke und leistungsschwache Schüler/innen gleich wertgeschätzt?“⁵ Oder: „Werden die Arbeiten aller Schüler/innen innerhalb der Schule und der Klassenräume ausgestellt?“⁶

Obwohl diese Fragen als Entscheidungsfragen formuliert sind, sind sie als Impulse zu verstehen, sich weitergehend mit ihnen auseinander zu setzen. Oft sind sie ein Anlass, sich über die in den Fragen verwendeten Begrifflichkeiten auseinander zu setzen – was bedeutet es beispielsweise, jemandem gegenüber Wertschätzung zu zeigen? Worin macht sich Wertschätzung im täglichen Leben bemerkbar? Gibt es bestimmte Verhaltensweisen, die diese ausdrücken? Welche sind das? Sie können aber auch Anlass sein, sich die gängige Praxis anzuschauen: Wo begegnet man sich in der Institution schon wertschätzend? Gibt es schon Strukturen, die eine Praxis unterstützen, in der wertschätzend miteinander umgegangen wird?

Dabei sind diese Fragen als Buffet zu verstehen. Wie an einem Buffet wählt eine Gruppe, die mit dem Index arbeiten möchte, aus, was für sie passend ist, welche Fragestellung gerade die ist, auf die sie „Appetit“ hat. Es ist möglich, mit nur einer Frage zu beginnen, sich mit den damit verbundenen Inhalten auseinander zu setzen, den Ist-Stand zu reflektieren, gegebenenfalls Entwicklungsziele zu formulieren und umzusetzen und sich erst dann einer anderen Frage oder einem anderen Indikator zuzuwenden. Ebenso ist es möglich, dem Fragenkatalog weitere Fragen hinzuzufügen und diese in gleicher Weise zu bearbeiten. Dabei kann man sich durch einen externen Prozessbegleiter als „kritischen Freund“⁷ begleiten lassen.

Ebenso wie der schulische Index kommt auch die Idee, den Index auf die Arbeit im Gemeinwesen, in anderen Systemen – beispielsweise einem Betrieb, einer Kirchengemeinde oder einer Nachbarschaft – anzuwenden, aus England. Durch die Initiative der britischen Gemeinde Suffolk, den schulischen Index für ihre Bedürfnisse zu adaptieren,⁸ wurde die Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft veranlasst, das Buch „Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – Ein Praxishandbuch“ herauszugeben.

Der so genannte „Kommunale Index“ richtet sich an alle Menschen, die in einem System leben. Auch hier enthält der Index einen Fragenkatalog, in dem die Fragen nach Themengebieten geordnet sind. Genau wie beim schulischen Index sollen diese Fragen zum Nachdenken anregen und Gespräche eröffnen. Darüber hinaus beinhaltet der „Kommunale Index“ ein Kapitel mit Praxisbeispielen, die dokumentieren, wie verschiedene Kommunen mit dem Index gearbeitet haben und welche Entwicklungsprojekte sie umgesetzt haben.⁹ Hilfreich für die Arbeit ist auch ein weiteres Kapitel mit Methodenvorschlägen zur Arbeit mit den Fragen.¹⁰

Genau wie der „Kommunale Index“ die Grundidee des schulischen Indexes aufgreift, macht dies auch die zu Beginn genannte Arbeitshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland: „Da kann ja jeder kommen.“ Ihr Anliegen ist es, die eigene Kirchengemeinde für eine inklusive Entwicklung in den Blick zu nehmen.¹¹ Beide Indizes verzichten auf die Benennung der drei Dimensionen der inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken. Dennoch macht es Sinn, diese Trias auch dann in den Blick zu nehmen, wenn über Entwicklungsprozesse in außerschulischen Systemen nachgedacht wird.

Um die verschiedenen Indizes, deren gemeinsames Anliegen ist, eine Kultur des wertschätzenden Umgangs mit anderen Menschen zu schaffen und alle Mitglieder unserer Gesellschaft in ihrer absoluten Heterogenität willkommen zu heißen, kennen zu lernen, ist es hilfreich, das Arbeiten mit den Fragen auszuprobieren. Das war der Ansatz bei einer Fortbildungsveranstaltung zur Inklusion mit den Mitgliedern des „Netzwerk Tage religiöser Orientierung“ (TrO) im Bistum Münster. Die Teilnehmer setzten sich zunächst in Einzelarbeit in einer fünfminütigen Arbeitsphase mit einer Frage aus einer Auswahl von insgesamt fünf Fragen aus dem „Kommunalen Index“ auseinander und notierten, welche Gedanken ihnen zu dieser Frage im Hinblick auf das eigene System kommen.

Die von uns ausgewählten Fragen, von denen jeder Teilnehmer jeweils nur eine Frage zur Bearbeitung erhielt, lauteten:

- Wird es positiv erlebt, Unterschiedlichkeit und Vielfalt zu entdecken und zu erleben?¹²
- Werden eingefahrene Meinungen und Verhaltensweisen hinterfragt?¹³
- Wissen alle, wie man sich am besten verhält, wenn man Zeuge von Ausgrenzung und Diskriminierung wird und wird auch nach diesem Wissen gehandelt?¹⁴
- Ist es üblich, dass man anderen gerne hilft und selbst Hilfe in Anspruch nehmen kann?¹⁵
- Werden offene und ehrliche Kommunikation und wertschätzende Sprache praktiziert?¹⁶

In der anschließenden halbstündigen Gruppenarbeitsphase, in der die Teilnehmer zusammenarbeiteten, die sich mit derselben Frage auseinander gesetzt hatten, stellten sie sich zunächst gegenseitig ihre Gedanken

vor. Anschließend setzten sie sich dann mit der Frage auseinander, welche Strukturen, Praktiken und Kulturen sie im Kontext ihrer Arbeit als hilfreich im Hinblick auf die Fragestellung erleben. Ihre Ergebnisse visualisierten sie auf verschiedene Weisen und stellten sie in einer anschließenden Plenumsrunde der Gruppe vor.

Obwohl die Teilnehmer der fünf Gruppen aus unterschiedlichen Institutionen kamen und sich somit nicht schon mit der gemeinsamen Entwicklung ihrer Institution beschäftigen konnten, erlebten die Teilnehmer diesen Austausch als fruchtbar. So schrieb ein Teilnehmer am Ende der Veranstaltung: „Ich nehme die Indexfragen als Grundlage der Haltungsentwicklung in unserer Einrichtung mit.“ Ein anderer: „Ich nehme die Weiterarbeit an Kultur/Haltung, Struktur, Praktiken mit.“ Im gemeinsamen Gespräch wurde später festgestellt, dass „ein eigenes Leitbild des Teams und der daran anschließende Verhaltenskodex eine wichtige Bedeutung als Grundlage der gelebten Inklusion“ bekommen. Diese Erfahrungen motivieren, sich weiter mit dem Index auseinander zu setzen. Mit seiner Hilfe kann gemeinsam mit Kollegen, ehrenamtlichen Mitarbeitern und allen anderen Beteiligten das eigene Leitbild konkretisiert und über dessen strukturell abgesicherte Umsetzung in der Praxis nachgedacht werden. So kann es gelingen, die eigene Institution – die Schule, das TrO-Team, die Kirchengemeinde oder auch den eigenen Stadtteil – weiterzuentwickeln.

1 Abteilung Bildung im Landeskirchenamt und dem Pädagogisch-Theologischen Institut der EKIR (Hrsg.): Da kann ja jede(r) kommen – Inklusion und kirchliche Praxis. Eine Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland, Düsseldorf 2013. Künftig zitiert als Inklusion und kirchliche Praxis.

2 Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hrsg.): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle-Wittenberg 2013.

3 Index, S. 15.

4 Index, S. 17. Hier findet man eine Übersicht über alle Bereiche und Indikatoren.

5 Index S. 62, Frage 6.

6 Index, S. 62, Frage 7.

7 Vgl. Index, S. 25.

8 Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn(Hrsg.): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch, Berlin 2011. Künftig zitiert als Kommunaler Index.

9 Kommunaler Index, S. 182-212.

10 Kommunaler Index, S. 124-181.

11 Vgl. Inklusion und kirchliche Praxis.

12 Kommunaler Index, S. 40.

13 Kommunaler Index, S. 41.

14 Kommunaler Index, S. 41.

15 Kommunaler Index, S. 41. Alle bisher genannten Fragen sind Fragen zum Thema „Inklusive Werte“.

16 Kommunaler Index, S. 86. Diese Frage ist eine Frage zum Thema „Interne Kommunikation und Information“.



Petra Heiny, Helge Börsting,
Moderatorinnen und Lehrerinnen
an Schulen mit Gemeinsamen Lernen
p.heiny@gmx.de
helgeboe@web.de



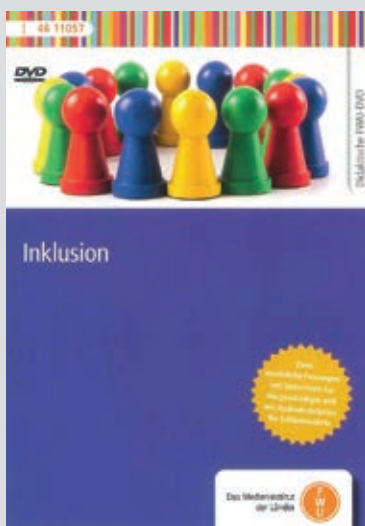
London liegt am Nordpol

20 min – Andreas Klee/Achim Wendel – Deutschland 2012

DVD-0490

Der 15-jährige Peter ist durch einen Unfall in seiner Kindheit geistig behindert. Er hat kaum Kontakt zu Gleichaltrigen und flüchtet sich durch die Betrachtung von Comics gerne in eine Fantasiewelt, in der „Superman“ und andere Helden seine Idole sind. Er träumt davon, ebenfalls Großes zu bewegen, um seine Umwelt zu beeindrucken. Die Realität sieht allerdings anders aus. Als Peter im Freibad auf die 13-jährige Laura trifft, versucht er, Anschluss an deren Clique zu finden. Zwar führen seine Versuche, selbstständig Kontakte zu knüpfen, nicht zum gewünschten Erfolg, aber Peter macht eine Entwicklung durch, die ebenso realistisch wie beeindruckend ist. – Mit Arbeitsmaterial auf der CD-ROM-Ebene.

Themen: Behinderung, Freundschaft, Inklusion, Jugendliche
Ab 10.



Inklusion

22 min/f – Melanie Ziegler/Franziska Angerer – Deutschland 2013

DVD-0578

Das Thema Inklusion ist in aller Munde, und für viele Schulen und Einrichtungen stellt sich die Frage, wie deren Umsetzung zu bewerkstelligen ist. Diese Produktion möchte jugendlichen Schülerinnen und Schülern eine Teilnahme an der kontroversen Diskussion ermöglichen, ihnen Beispiele einer gelungenen Inklusion zeigen und dazu anregen, mit Empathie und gegenseitigem Verständnis selbst einen Teil der Verantwortung dafür zu übernehmen. Film und Filmclip werden zusätzlich in einer Fassung mit Untertiteln für Hörgeschädigte und mit Audiodeskription für Jugendliche mit Sehbehinderung angeboten. Die Arbeitsblätter berücksichtigen verschiedene Niveaus. – Mit umfangreichem Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM-Ebene.

Themen: Behinderung, Inklusion, Menschenrechte, Schule
Ab 14.



Augen für alles / Private eyes

15 min/f – Nicola Lemay – Kanada 2011

DVD-0636

Der Animationsfilm erzählt vom kleinen Mathieu, der eine geheime Fähigkeit hat: Er kann im Dunkeln sehen! Seine Augen sind in seinen Ohren versteckt, in seinen Fingerspitzen, seinen Zehen, ja sogar in seinen Nasenlöchern. Seinen scharfen Sinnen entgeht nichts. Mathieu ist ein hervorragender Detektiv. Seine Mission für den Tag: herausfinden, was seine Eltern ihm zum Geburtstag schenken werden. Zielstrebig und unbeirrbar macht er sich auf die Suche und führt sehende Zuschauer dabei durch den Alltag eines Blinden. – Film mit Audiodeskription und Arbeitsmaterial auf der CD-ROM-Ebene. Auch für den Einsatz im Englischunterricht der Sekundarstufe geeignet.

Themen: Behinderung, Familie, Freude, Inklusion, Kinder
Ab 6.

Macropolis

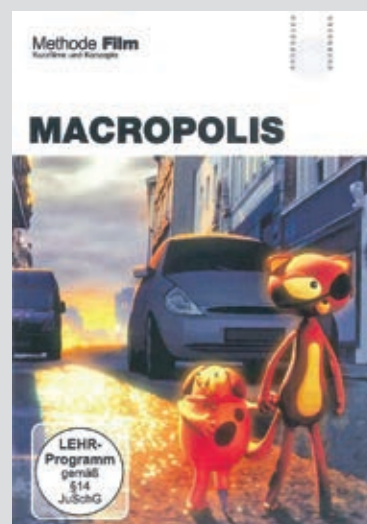
8 min/f – Joel Simon – Großbritannien 2012

DVD-0597

Der Animationsfilm erzählt die Geschichte zweier fehlerhaft produzierter Spielzeugtiere, die der Entsorgung in der Spielzeugfabrik entkommen. Sie wollen unbedingt den Lieferwagen erreichen, der die Spielzeuge in die Spielwarengeschäfte bringt. Nach einer anstrengenden Verfolgungsjagd stehen sie vor einem solchen Laden und klettern ins Schaufenster. Dort entdeckt sie ein kleiner Junge, der sie sofort in sein Herz schließt. – Mit umfangreichem Arbeitsmaterial auf der CD-ROM-Ebene.

Themen: Außenseiter, Freundschaft, Nächstenliebe, Inklusion

Ab 6.



Zeig mir deine Welt

30 min/f – Fabian Tobias/Barbara Euler – Deutschland 2013

DVD-0668

Dokumentarfilm. Kai Pflaume besucht vier junge Menschen mit Down-Syndrom und erlebt sie, ihre Familien, KollegInnen und MitbewohnerInnen in beruflichen und privaten Situationen. Ottavio (28) lebt seit seiner Geburt bei seiner Großmutter und erzählt von seiner Begeisterung fürs Trommeln, für Michael Jackson und für seine Friseurin, mit der er gerne flirtet. Verena (22), die noch mit ihrer Mutter und ihren beiden Brüdern zusammenwohnt, zeigt Kai Pflaume ihren Arbeitsplatz in einer Wäscherei und die Menschen, die dort mit ihr arbeiten. Mit Sebastian (34) besucht Kai Pflaume seine Oma, zu der er eine enge Beziehung hat. Sebastian erzählt von seinem Beruf als Schauspieler, seiner Liebe und Partnerschaft und gibt Einblick in seine Berliner Künstler-WG. Ronja (22) berichtet über ihre Begeisterung für ihre Arbeit in einer Großküche und stellt ihren Tagesablauf vor. Sie lebt mit ihren Eltern und dem Bruder zusammen und reitet in ihrer Freizeit gerne. – Mit einzeln abrufbaren Kapiteln und Arbeitsmaterial auf der CD-ROM-Ebene.

Themen: Behinderung, Familie, Freundschaft, Inklusion, Partnerschaft

Ab 12.



Arbeitsmappe Inklusion – Ideen und Materialien für Schule und Freizeit

München, Sozialverband VdK Bayern

SP-304

Die praxisorientierte Materialsammlung unterstützt Lehrkräfte, Pädagogen/innen, Gruppenleiter/innen und Interessierte, die Kinder und Jugendliche in Schule und Freizeit für die Themen Inklusion, Integration und Behinderung sensibilisieren möchten.

Die in der Arbeitsmappe enthaltenen Informationen werden ergänzt durch Arbeitsblätter, eine Film-DVD, eine CD-ROM mit digitalem Unterrichtsmaterial, Simulationsbrillen, Poster „Inklusion ist ein Menschenrecht“ und „Gehörlosen- und Taubblinden-Alphabet“, Brailleschrift-Unterlagen, Stundenpläne und eine DVD zum Thema „Organspende“.





Inklusion ressourcenorientiert umsetzen

Innerhalb der Reihe „Spickzettel für Lehrer“ des Carl-Auer-Verlags hat sich die Autorin Saskia Erbring unter dem Titel „Inklusion ressourcenorientiert umsetzen“ an eine praxisnahe Herangehensweise an das Thema Inklusion gewagt. Sie bietet Lehrerinnen und Lehrern einen ansprechenden und Mut machenden Blick auf das Thema Inklusion im Schulalltag.

Das Buch plädiert für eine systemische Schulentwicklung, die auf eine ressourcenorientierte Entwicklung aller an Schule beteiligter Fachkräfte abzielt. Lehrerinnen und Lehrer finden hier zahlreiche praxisnahe Fragestellungen, für deren Beantwortung es stets nachdenkenswürdige Impulse gibt, die durchaus zuweilen einen Perspektivwechsel (ab-) verlangen. Besondere Berücksichtigung bei der Bewältigung der Herausforderungen der Inklusion findet der Aspekt Lehrergesundheit, der deutlich macht, dass die Verfasserin stets die beteiligten Lehrkräfte mit ihren Ängsten und Ressourcen im Blick behält.

Gegliedert in vier Kapitel, beschäftigt sich Frau Erbring im ersten Kapitel zunächst mit grundlegenden Aspekten zum Thema Inklusion und beleuchtet dann die derzeitig häufig anzutreffende schulische Situation. Ohne die vorhandenen Widerstände zu übergehen, gelingt es ihr überzeugend, den prozesshaften Charakter einer inklusiven Schulentwicklung aus einer „gesundmachenden Perspektive“ zu beleuchten. Angereichert werden ihre Ausführungen dabei durch zahlreiche Anregungen, Übungen und Beispiele.

Im zweiten Kapitel überträgt sie den aus dem Konfliktmanagement stammenden Ansatz der „Theorie U“ von Claus Otto Schormer, der Unternehmensführung von der Zukunft her konzipiert, auf den Prozess der inklusiven Schulentwicklung. Recht ausführlich stellt sie den möglichen Verlauf eines entsprechenden Prozesses dar. Es wird deutlich, dass Saskia Erbring den Blick auf innerschulische Ressourcen für eine inklusive Schulentwicklung wirft. Die Autorin wirbt dabei für eine Anknüpfung an bereits erfolgreich praktizierte pädagogisch-didaktische Maßnahmen im Umgang mit Heterogenität. Darüber hinaus stellt sie die Notwendigkeit der Vernetzung innerhalb der Region dar.

Sehr praktisch wird es in Kapitel drei. Hier finden die Leser/innen neben Hinweisen, die die Planung und Begleitung des Prozesses erleichtern, auch ein komplettes Beispiel für eine schulinterne Lehrerfortbildung zum Thema Inklusion.

Das vierte Kapitel macht abschließend noch einmal deutlich, dass es sich bei der inklusiven Schulentwicklung um den gemeinsamen Prozess eines Gesamtkollegiums handelt, dessen einzelne Phasen nicht vorschnell übergangen werden sollten.

Insgesamt hat Saskia Erbring einen schnell und gut lesbaren, praxisorientierten und ermutigenden Spickzettel verfasst, mit dessen Hilfe sich eine Schulgemeinschaft auf den Weg der inklusiven Schulentwicklung begeben kann.

Saskia Erbring: Inklusion ressourcenorientiert umsetzen, 124 Seiten, Carl-Auer Verlag, Heidelberg 2014. 9,95 Euro

BEMERKENSWERT

Bistumsschulwoche 15. – 17. September 2015**Armut fordert Gerechtigkeit****Vor Ort – Weltweit – In Kirche und Schule**

Die Abteilung Religionspädagogik im Bischöflichen Generalvikariat Münster veranstaltet in enger Zusammenarbeit mit den anderen Abteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung alle fünf Jahre die Bistumsschulwoche, die sich über mehrere Tage intensiv einem aktuellen religionspädagogisch relevanten Thema widmet. In diesem Jahr wird sich die Bistumsschulwoche vom 15. bis 17. September mit dem Thema „Armut fordert Gerechtigkeit – Vor Ort. Weltweit. In Kirche und Schule“ in Kooperation mit dem Diözesancaritasverband und der Fachstelle Weltkirche im Bischöflichen Generalvikariat befassen. Tagungsort ist das Franz Hitze Haus in Münster. Eingeladen sind Religionslehrer/innen, Lehrer/innen an katholischen Schulen im Bistum Münster, Beratungslehrer/innen, Mitarbeiter/innen der Schulpastoral sowie Aktive in der Armutsarbeit und Eine-Welt-Aktive.

Armut fordert Gerechtigkeit – Vor Ort

Dienstag, 15. September 2015

Am ersten Tag der Bistumsschulwoche wird es zunächst um die Auseinandersetzung mit Armut vor Ort gehen. Es werden verschiedene Exkursionen zu Institutionen in Münster unternommen, die sich der Herausforderung von Armut stellen; die gesammelten Eindrücke und Aspekte werden anschließend aufbereitet und aus verschiedenen Blickwinkeln aus theologischer, caritativer und sozialer Sicht unter Moderation von Professorin Dr. Ursula Tölle (Katholische Hochschule, Münster) beleuchtet.

Armut fordert Gerechtigkeit – Weltweit

Mittwoch, 16. September 2015

Am zweiten Tag der Bistumsschulwoche wird der Blick auf die globale Perspektive geweitet und diese in verschiedenen Workshops bearbeitet. Ein Plenumsgespräch mit Msgr. Pirmin Spiegel (Hauptgeschäftsführer des Bischöflichen Hilfswerks MISEREOR) sowie die Vorführung des Dokumentarfilms¹ mit anschließendem Filmgespräch zur Problematik am Abend sollen zu einer Vertiefung der Globalisierungsdebatte beitragen.

Armut fordert Gerechtigkeit – In Kirche und Schule

Donnerstag, 17. September 2015

Der dritte Tag der Bistumsschulwoche lenkt schließlich den Blick auf den Umgang mit Armut in Kirche und Schule. Der bekannte Sozialethiker Prof. Dr. Möhring-Hesse wird sich mit den Aspekten von Armut und Bildung befassen, bevor unter der Moderation von Dr. Christiane Florin (Redaktionsleiterin der Beilage „Christ und Welt“ in „Die Zeit“) sich eine Podiumsdiskussion des Themas mit konkreten Verweisen und Handlungsoptionen auf das Bistum Münster annimmt. Die Bistumsschulwoche endet am Nachmittag des 17. September 2015 mit einem Abschlussgottesdienst im Franz Hitze Haus.

Weitere Informationen finden Sie ab dem 1. April 2015 auch im Internet:

www.bistumsschulwoche.de

¹ „10 Milliarden – Wie werden wir alle satt?“





ARMUT FORDERT GERECHTIGKEIT

BISTUMSSCHULWOCHE 2015

VOR ORT

WELTWEIT

**KIRCHE +
SCHULE**

15. bis 17. September 2015
www.bistumsschulwoche.de