

# Grundschule ohne Ausgrenzung

## Das Beispiel der Grundschule Berg Fidel Münster

*»Wahrscheinlich ist es einfach und macht dabei noch Spaß,  
doch wir sind wie die Fliege vor dem Glas.*

*Wahrscheinlich ist es einfach,  
man dreht sich einfach um,  
doch dafür sind wir einfach viel zu dumm.*

*Natürlich ist es Liebe  
in jeder Kleinigkeit,  
hellwach zu sein und voll Bescheidenheit,*

*Natürlich ist es Liebe,  
die kein Geschöpf vergisst,  
wie einfach doch im Grunde alles ist.«*

Herman van Veen als  
Botschafter für die Kinderrechte  
in einem Liedtext von 2009

»Kein Geschöpf vergessen« – so könnte der Leitgedanke einer inklusiven Schule lauten.

Am Beginn steht, dass wir unsere Einstellung ändern, wenn wir eine »Schule für Alle« wollen, die keinen »Schwachen« oder »Schwierigen« ausgrenzt, der in der Nähe wohnt. Dies ist eigentlich selbstverständlich, zumal die Beamten im Schuldienst auf die Verfassung vereidigt worden sind und die Achtung der Menschenwürde als oberste Pflicht empfinden müssen. Wie wollen wir eine friedliche Nachbarschaft z. B. mit Migrant\*innen entwickeln, wenn deren Kinder, besonders die Jungen, in der Regel in Haupt- oder Sonderschulen geschickt werden und nicht in der Schule des Stadtteils mit allen anderen zusammen leben und lernen können?

### »... und weg bist du!« – Grundschule grenzt aus

Die deutsche Grundschule ist eine Schulstufe, die für eine bestimmte Altersgruppe bestimmt ist. Wer älter als 12 und jünger als 6 Jahre alt ist, gehört nicht dazu. Eine Grundschule ohne Ausgrenzung gibt es demnach per Definition nicht. Auch wenn eine öffentliche Schule wie die Grundschule Berg Fidel Münster *alle* Kinder von 3 bis 18 Jahren aus dem Stadtteil gerne beschulen würde, sie dürfte es nicht. Sie müsste »integrierte Gesamtschule« heißen, wenn sie Schüler vom 1. Schuljahr bis zum Abitur unter einem Dach leben und lernen lassen wollte. Noch unmöglicher erscheint das Vorhaben, auch den Kindergarten als Teil der Schule zu führen. Geradezu tabuisiert

ist im deutschen öffentlichen Schulwesen der Gedanke, dass auch die einem anderen Ministerium unterstellten Kindertagesstätten in die Schule integriert würden und unter derselben Leitung arbeiteten.



Seit Jahrzehnten werden in Deutschland »Übergänge«

beklagt, die immer wieder Kinder an der Klippe scheitern lassen. Aus allen anderen Ländern kennen wir, wie sinnvoll es ist, dass Kinder von früh an im selben Schulhaus verbleiben. In Deutschland dagegen werden gut funktionierende altersgemischte Lerngemeinschaften nach 3 Jahren im Kindergarten auseinandergerissen und auf verschiedene Schulen verteilt. Dort lernen sie in der Regel in künstlich angelegten »Klassen« von nur 6-jährigen Kindern. Nach 4 Jahren schon erfolgt in der Regel die nächste Ausgrenzung: Die Schüler werden aus dem vertrauten Lernklima herausgerissen und auf verschiedene Schultypen verteilt. Es kann in unserem Land vorkommen, dass 10-jährige Kinder einer einzigen Grundschulklasse auf zehn verschiedene Schulen wechseln und sich nie wiedersehen. Die natürliche Gegenreaktion der Kinder (»ich will aber lieber mit meiner Freundin zusammen auf eine Schule gehen«) wird von vielen Erwachsenen ignoriert. Die Kinder sollen die »Härte des Lebens« kennenlernen. Versuche, die Übergänge abzumildern, sind Symptomkuriererei. Sie ändern das System des Aussortierens nicht. In Deutschland regiert nicht die pädagogische Vernunft. Das Erziehungssystem ist nicht aus einem Guss. Am Kind zerrn die sich widersprechenden Interessengruppen: Das Gerangel geht um Kompetenzen und Einflussbereiche von Jugendhilfe und Schule, aber auch um das Überleben von Schulformen wie Gymnasien und Sonderschulen mit ihren Gehaltsstufen und Hierarchien.

Den Satz »Du gehörst hier nicht hin!« erschallt landauf landab in vielen deutschen Klassenzimmern aller Schulformen. So ist die Zahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf z. B. in NRW seit Jahren kontinuierlich gestiegen. Seit dem Jahr 2000 gab es z. B. im Förderschwerpunkt »Emotionale und soziale Entwicklung« einen Zuwachs von 60 %. Die meisten dieser »Widerspenstigen« sind Jungen (88 %) (vgl. Möller 2009), auf die sich offenbar nicht viele Schulen einlassen wollen.

Nicht erst der Vergleich mit dem Ausland hat Kritik am deutschen Sonderschulwesen hervorgerufen. Seit Jahren wird von Wissenschaftlern vorge-rechnet, dass die Integration aller Kinder und die entsprechende Verteilung der Sonderpädagogen in das Regelschulwesen wesentlich kostengünstiger

wären (vgl. Preuss-Lausitz 2002). »Behinderte« werden Sonderschultypen zugeordnet, die ihren Namen immer wieder ändern. In deutschen Bundesländern gibt es sehr teure, getrennte Schulen für sogenannte Erziehungsschwierige, Lernbehinderte, Sprachbehinderte, geistig Behinderte, Körperbehinderte, Blinde, Sehbehinderte, Taubblinde, Gehörlose, Schwerhörige und Kranke. Schulintern werden weitere Sonderungen vorgenommen. So bilden z. B. Schulen mit den »Förderschwerpunkten« Hören oder Sehen eigene »Ab-Teilungen« (*Sonderklassen innerhalb der Sonderschule*) für Schüler, die zusätzlich zu ihrer Sinnesschädigung Lernschwächen oder Verhaltensauffälligkeiten zeigen. In manchen Spezialschulen für Schüler mit Förderbedarf im Bereich »Emotionale und soziale Entwicklung« sortiert man solche Schüler weiter aus, die nicht nur »verhaltenskreativ«, sondern auch noch »lernschwach« sind. Sie kommen dann in Sonder-Klassen. Die »sonderpädagogische« Förderung hat sich nach Möller (2009) zu einem »abgekoppelten System entwickelt, das auf Bestandswahrung bzw. -mehrung bedacht ist«.

Diese kostenintensive Aussonderung geht von der empirisch widerlegten (gymnasialen) Hypothese aus, dass leistungsfähige Schüler besser fortschreiten könnten, wenn sie von »Schwachen« und »Störern« ferngehalten und stattdessen »zielgleich« (welch ein pädagogischer Unsinn!) unterrichtet würden.

»Versager« könnten angeblich besser unter ihresgleichen lernen! Trotz empirischer Nachweise der Ineffizienz des Sonderschulwesens hält Deutschland daran fest, da es für die allgemeine Schule Entlastungsfunktion hat und den Behinderten Schonräume verspricht. Heute hat man sich allerdings in einzelnen Regionen bereits auf den Weg gemacht, jedes Kind des näheren Umfeldes in die wohnortnahe allgemeine Schule aufzunehmen.

Eine entsprechende Haltung finden wir z. B. in einer finnischen Stadt, in der sich fünf Schulleiter zusammengeschlossen haben und als »Gemeindegemeinschaft« ein Drittel ihrer Zeit für die Gemeinde, zwei Drittel für ihre Schule Verantwortung tragen und gemeinsam Bildungspläne entwickeln. Schule und Gemeinde arbeiten hier systematisch am Aufbau eines miteinander verbundenen Schulsystems (vgl. Schleicher 2009, S. 317f.).

Die deutsche Grundschule ist nicht nur wegen der begrenzten Jahrgänge, über die sie sich definiert, eine Schule der Ausgrenzung, sondern auch, weil



sie erst durch die Ausgrenzung zu dem wird, was sie ist: Schule der Mittelschicht, in der die Schüler fehlen, die den gesetzten Anforderungen nicht entsprechen können. Wer an dem häufig über Sprachkompetenzen definierten Mindeststandard scheitert, »gehört hier nicht hin«. Er »hält den Betrieb auf« und »behindert die anderen Schüler am Fortkommen im Stoff«, wie es manche Lehrer und auch Eltern der anderen Kinder ohne Scheu sagen können. Diese Art von Schulehalten muss als »institutionalisierte Diskriminierung« (vgl. Gomolla / Radtke 2000) betrachtet werden und ist somit rechtswidrig.

An solchen Stellen machen sogar Gewerkschaftler einen faulen Kompromiss, indem sie sagen: »Wenn wir in Regelschulen die personellen und sächlichen Ressourcen nicht bekommen, können wir auch *nicht alle* Kinder beschulen.« In den meisten deutschen Integrationsschulen grenzen – nach meiner Einschätzung – die Verantwortlichen die »schlimmsten Fälle«, die »schwächsten« und »schwierigsten« Schüler als »nicht integrationsfähig« aus. In anderen Schulbezirken können jedoch solche Kinder mit Erfolg am »gemeinsamen Unterricht« teilnehmen.

Als »integrationsfähig« in diesem Sinne gelten zumeist diejenigen, die den *reibungslosen* traditionellen Unterrichtsalltag nicht mehr belasten als andere »normalere«: Willkommen sind Schüler, die zwar zieldifferent unterrichtet werden, aber dennoch nicht den Ablauf des tradierten Unterrichts stören. Dazu zählen ruhige, leicht führbare Kinder mit sogenannten Lernbehinderungen oder geistigen Behinderungen, die der Schulklasse teilweise zusätzliches Personal bringen. Ebenso Menschen mit leichten Sinnesschädigungen oder körperlichen Beeinträchtigungen, die dem Unterricht folgen, ohne im größeren Maße unterstützt werden zu müssen. Dagegen gelten »Verhaltensauffällige« trotz »zielgleicher Unterrichtung« als besonders schwer zu integrieren, weil sie das Gefüge der Klasse und das Fortkommen der Mitschüler

durch besondere soziale und emotionale Bedürfnisse stören. Vermeintlich

»unbequeme« und »unproduktive Menschen« zählen von vornherein nicht mit. Vielmehr orientieren sich manche Lehrer – sogar in der sogenannten Integration – an traditioneller, selektiver Unterrichtskultur (vgl. Stähling 2006/2009).

Dies ist noch immer Alltag, obwohl die UN-Behindertenrechtskonvention seit 2009 geltendes Recht darstellt

und jegliche Ausgrenzung nahezu unmöglich machen müsste. Verstecken sich die Missstände sogar noch hinter fortschrittlichen Gesetzen? Wird so in Zukunft Ausgrenzung möglicherweise noch schön geredet? Missbraucht



man hier die Integrationsschulen als Feigenblatt, um zu verdecken, dass Integration politisch eigentlich gar nicht gewollt ist?

Die Existenzberechtigung der Sonderschulen wird zwar durch viele wissenschaftliche Forschungen bezweifelt (vgl. Stähling/Wenders 2009, S. 139ff.), jedoch sogar von Gewerkschaftern selten in Frage gestellt – immerhin vertreten sie ja die Standesinteressen der dort arbeitenden Sonderpädagogen. In manchen Schulen mit »Gemeinsamem Unterricht« (GU) finden wir neben der Klassenlehrerin eine Sonderpädagogin und eine Erzieherin, jeweils mit halber Stelle, während es Parallelklassen ohne »GU« gibt, in denen die Klassenlehrerin alleine mit 25 Kindern steht. Viele Mittelschichteltern danken es. Dies lässt sich jedoch nicht in Brennpunkt-Grundschulen machen, wo *in jeder Klasse* sehr viele förderbedürftige Kinder mit oder ohne Etikett (»sonderpädagogischer Förderbedarf«) die Lehrerinnen an den Rand der Belastungsgrenze bringen. Dort ist vielmehr »Gleichverteilung« der pädagogischen Kräfte auf alle Klasse erforderlich. Nur im Team lässt sich erfolgreich die notwendige Differenzierung verwirklichen. Aus der Not werden dort Konzepte geboren, die sich nun unter dem Titel »Inklusion« einen Namen machen und als Modell für andere Schulen dienen könnten. Denn in diesen Schulen finden wir geballt die vielen bedürftigen Kinder, die eigentlich per UN-Konvention in alle Regelschulen zu integrieren wären.



### »Du gehörst zu uns« – Erste Schritte inklusiver Schulen

Interessante Beispiele für Schulen, die Ausgrenzung verhindern, gibt es in Hamburg. Die Kolleginnen im Modell »Integrative Regelklasse« entwickeln unterschiedliche Kooperationsformen zwischen Grund- und Sonderschullehrerinnen. Erkenntnisse aus der dortigen Teamarbeit gaben Praxishinweise für inklusive Pädagogik. Erste methodisch-didaktische Annäherungen für den Unterricht waren bei Seitz (2004) und Platte (2005) zu finden. Besonders die konzeptionellen Überlegungen von Andreas Hinz (2002) halfen der Grundschule Berg Fidel, Ausgrenzung mehr und mehr zu beenden.

Eine bemerkenswerte Erfahrung haben die Kolleginnen und Kollegen der Gesamtschule Köln-Holweide gemacht, als sie 2003 den GU ihrer 9-zügigen Gesamtschule evaluierten (vgl. Schwager 2005): Sie stellten fest, dass sich bereits Strukturen gebildet hatten, die eine Ausgrenzung tendenziell ver-

hindern können. Folgende Merkmale der Gesamtschule Holweide ähneln Entwicklungslinien der Grundschule Berg Fidel, obgleich der Aufbau der beiden Schulsysteme grundverschieden ist:

1. Der *Einsatz der sonderpädagogischen Mitarbeiter* in den Klassen erfolgt nach schulinternen Regeln, die nicht mit der institutionell begründeten Bindung des Personals an die Etikettierung bestimmter Förderkinder übereinstimmt. Die Sonderschullehrkräfte sind nicht einem bestimmten Schüler, sondern einem *Team* zugeordnet. Dieses feste Lehrerteam ist für drei Parallelklassen während der gesamten Sekundarstufe I zuständig und gestaltet selbst die Stundenpläne. Die *Verteilung* der personellen Ressourcen auf die Integrationsklassen erfolgt relativ *gleichmäßig*. Die Lehrkräfte der Sonderpädagogik sind an der Gestaltung des gesamten Unterrichts beteiligt, wie auch Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule die sonderpädagogische Förderung übernehmen.
2. Der »gemeinsame« Unterricht ist stark durch *innere Differenzierung* und Doppelbesetzungen geprägt. Im Fachunterricht wird auf regelmäßige Maßnahmen der *äußeren Differenzierung* überwiegend verzichtet. Eine zeitlich begrenzte Förderung außerhalb der Klasse wird jedoch praktiziert. Einige klassenübergreifende Lernangebote dienen meist lebenspraktischen Aufgabenstellungen, wie z. B. der Berufswahlvorbereitung.
3. Die Kinder und Jugendlichen sitzen an *geschlechts- und leistungsheterogenen Tischgruppen*. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden an die Tische verteilt, ohne dass dies mit einer Stigmatisierung verbunden wäre. Vielfach ist den Mitschülern der Förderbedarf nicht bekannt. Die Gesamtschule Holweide hat mit der Peter-Petersen-Grundschule Am Rosenmaar eine Kooperationsvereinbarung: *Alle* Schulabgänger können unabhängig vom Vorhandensein eines eventuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs grundsätzlich in diese Gesamtschule *aufgenommen* werden.

Offenbar gelingt es dieser Gesamtschule, Strukturen einzuführen, die der Überwindung menschenunwürdiger Ausgrenzung dienen. Die Schüler erfahren dadurch eher als in anderen Schulen, dass sie sich auf die Erwachsenen und die Klassengemeinschaft verlassen können und in Krisen nicht fallen gelassen werden. Sie fühlen sich sicher, entfalten ihre Lernkompetenzen und steigern ihre Leistungsbereitschaft. Schüler werden nicht aufgrund »administrativer« Kriterien in die Gruppe der »Behinderten« und die der »Nicht-Behinderten« aufgeteilt, sondern als Menschen mit ihrem individuellen Lebensweg ernst genommen. Die »inklusive« verstandene Förderung beschränkt sich nicht nur auf »behinderte« Schüler, sondern »bezieht ausdrücklich auch Hochbegabte, Schüler mit Migrationshintergrund oder sozialen oder psychischen Belastungen, und auch spezielle Gesichtspunkte der Mädchen- respektive Jungenerziehung ein« (Schwager 2005, S. 261).

## »Was wir heute träumen, ist die Realität von morgen« – Multiprofessionelle Teams der Grundschule Berg Fidel

Mindestens zehn Jahre haben die Pädagogen der Grundschule Berg Fidel unbeirrt gearbeitet, bis sie mitten in einem sozialen Brennpunkt die Grundlage zu einer »Pädagogik der Vielfalt« und eine Schule ohne Ausgrenzung entwickelt hatten. Nur wenige der inzwischen gemachten Schritte waren Jahre zuvor abzusehen. Die Entstehungsgeschichte war geprägt durch die folgenden Entwicklungslinien:

1. Erfahrungen mit *offenem Unterricht* mit nur wenigen Maßnahmen äußerer Differenzierung.
2. Erfahrungen mit »stillter Integration«: *Möglichst viele Kinder des Stadtteils* wurden eingeschult, ohne sie als »Sonderschüler« zu etikettieren. Dies geschah zunächst ohne Stellenzuweisung von sonderpädagogischem Personal.
3. Erfahrungen mit der Teamarbeit: Feste *multiprofessionelle Mitarbeiter-teams* sind für die Klassen zuständig und gestalten selbst ihren Stunden- und Einsatzplan. Supervision unterstützt die Pädagogen bei ihrer Arbeit. Berufliche Beanspruchungen lassen sich auf diese Weise reduzieren.
4. *Gerechte Gleichverteilung der amtlich zugewiesenen Sonderpädagogischen Stunden* auf alle Klassen: Jede Klasse hat ein Team unabhängig vom Schweregrad der nach gängigen Kriterien beobachteten Behinderung der Schüler.
5. Weiterentwicklung des Schulkonzepts zur Altersmischung der Jahrgänge 1–4, womit das »*Sitzen bleiben*« de facto abgeschafft ist.
6. Ein anderer Blick auf die sonderpädagogische Förderung: Sonderpädagogik ist bei so großer Heterogenität ein notwendiger Bestandteil der allgemeinen Pädagogik. Das Kind steht im Mittelpunkt. Ziel ist sein Erfolg. Was kann es schon? Was möchte es in der Schule lernen? Was braucht es, um Erfolge zu erleben?

Der Schritt zu einer Schule ganz ohne Ausgrenzung begann mit dem Punkt 4, der gerechten Verteilung des Personals auf alle Klassen. Nur durch diesen großen Einschnitt konnte das Herausnehmen von Schülern aus den Klassen und die Überweisung in »Sonder-Schulen« beendet werden.

Die genannten sechs Entwicklungslinien fanden sich in Arbeitskreisgesprächen, Diskussionen mit Eltern und Lehrkräften und Entscheidungen der Mitwirkungsorgane wieder. Sie bildeten das Fundament, auf dem der lange, steinige Weg zu einer Schule ohne Ausgrenzung gepflastert wurde. Ohne die Vision von der Inklusion und der Altersmischung, ohne die zahllosen Auseinandersetzungen verschiedener Berufsgruppen in den Ganztageams und nicht zuletzt ohne die sehr umfangreichen Kenntnisse und Kompetenzen im offenen Unterricht hätte die Sonderpädagogik auf der Stelle getreten. Eine »ambulante sonderpädagogische Förderung aus dem Koffer«, also

eine nur additiv verstandene Sonderpädagogik ist ein Musterbeispiel für die Fehlentwicklungen »integrativer« Pädagogik. Selektive Strukturen ließen sich unter diesen Bedingungen kaum beseitigen.

Klarheit gewannen wir vor allem durch das Studium der Gegenüberstellung der Vision der Inklusion mit den Fehlentwicklungen in integrativen Schulen, die Andreas Hinz (2002) veröffentlichte. Daran anknüpfend zeige ich in der Darstellung auf Seite 129 am Beispiel der multiprofessionellen Teamarbeit, was sich in der Grundschule Berg Fidel ab 2002 zum Motor und Ausgangspunkt für Veränderung entwickelte.

Merkmale eines Unterrichts, der Kindern Erfolge vermittelt und sie nicht ausgrenzt, sind:

1. *Effizientes Regelsystem* (Verlässliche Regeln, Rituale und Verfahrensweisen sind mit den Schülern verabredet, Konsequenzen bei Verstößen gegen die Regeln werden möglichst vorab gemeinsam im Klassenrat vereinbart)
2. *Wirksame Unterrichtsorganisation* (Klassenraum und Unterricht sind vorbereitet, Transparenz und Mitsprachemöglichkeiten für alle Beteiligten, inhaltliche Klarheit, Differenzierung, Strategien für potenzielle Probleme sind eingeplant, Zeit wird effektiv genutzt)
3. *Störungskontrolle* (Beaufsichtigen, Regelverstöße werden verlässlich, mit minimalem Aufwand und unverzüglich im Sinne der Klassenrat-Verabredung unterbunden)
4. *Verantwortlichkeit* (Verfahren, die den Schülern die Verantwortlichkeit für die Ergebnisse ihrer Arbeit verdeutlichen, z. B. werden Schüler an Planungen beteiligt, es werden Freiräume gewährt, Lerntagebücher und Gespräche zur Reflexion genutzt)
5. *Zusammengehörigkeit* (Aktivitäten, die dem Gemeinschaftserleben der Klasse dienen, Atmosphäre der Zugehörigkeit)

Diese Qualitätsmerkmale werden in der internationalen Forschung als Erkennungszeichen guter *Klassenführung* betrachtet. Klassenführung gilt als das Merkmal, das am eindeutigsten Einfluss auf Leistungsniveau und Leistungsfortschritt von Schulklassen hat. Auch im nicht »lehrergesteuerten Unterricht« bei der Einzel- oder Gruppenarbeit, bei Projekten und in freien Arbeitsphasen sind solche verlässlichen und transparenten Strukturen für Kinder und deren Lernerfolge wichtig.

Öffnung und Strukturierung von Unterricht sind kein Widerspruch, sondern ergänzen sich.

Nur wenn die strukturierende Klassenführung vernachlässigt wird, kommen Nachteile stark heterogener Lerngruppen zum Vorschein. LehrerInnen fühlen sich überfordert und die Lernchancen »gemeinsamen« Unterrichts werden vertan. Auffällige Kinder werden zu Störern und fühlen sich ihrer Klasse nicht mehr zugehörig. Die schulische Antwort darauf heißt in vielen Fällen Ausgrenzung und Überweisung auf »Sonder-Schulen«.

Perspektive einer Schule ohne Ausgrenzung (inklusive Schule)	»Integration«, die weiterhin ausgrenzt (Fehlentwicklung)
Sonderpädagogische Mitarbeiter als Unterstützung für Klassenlehrer, Klasse und Schule	Sonderpädagogische Mitarbeiter als Unterstützung für Kinder mit besonderem Bedarf (Betreuung, »Förderung« u. a.)
Gemeinsame Zuständigkeit und Verantwortung für Lernprozesse jedes Kindes in der Klasse	»Exklusive« Zuständigkeit und Verantwortung des Sonderpädagogen für Kinder mit Förderbedarf und der Klassen- und Fachlehrerin für alle restlichen Kinder
Einbeziehung und Unterstützung der Klassengemeinschaft (z. B. Paten) in der Lernentwicklung (z. B. der Schulanfänger)	Spezielle Angebote oder »Förderungen« von Experten für spezielle Kinder (z. B. Behinderte, Begabte, Ganztagskinder u. a.)
Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten (Kinder, Mitarbeiter und im Idealfall auch Eltern). Im Vertretungsfall kann ein anderer die Aufgaben, die im Team vereinbart wurden, übernehmen	»Förder«-Pläne und Angebote für bestimmte Kinder als Leistung von Experten. Gefahr des Gerangels um Zuständigkeiten. Vertretung des ausgefallenen Personals kaum möglich
Kollegiales Problemlösen im Team	Kontrolle durch (besser bezahlte) Experten
Supervision als fester Bestandteil des jeweiligen Teams, Systemberatung	Supervision als freiwilliges Zusatzangebot für Einzelne
Synthese von veränderter Schul-, Sonder- und Sozialpädagogik. Qualitätssicherung für alle und Kostengerechtigkeit des Bildungswesens stehen im Vordergrund	Kombination von unveränderter Schul-, Sonder- und Sozialpädagogik. Sonderpädagogen sorgen dafür, dass das problematische Kind nicht stört, der Unterricht nicht verändert werden muss und es trotzdem dazulernt (z. B. durch simultanes Dolmetschen, Danebensitzen, Anpassen an den gewohnten Ablauf)

### Multiprofessionelle Teamarbeit (vgl. Stähling 2005; 2009)

Dass die Schule Berg Fidel für einige Kinder noch nicht gut genug war, soll nicht verschwiegen werden. Auch dort wurde ausgesondert. Wie leicht sich im Alltag Ausgrenzungsmechanismen einschleichen, zeigt das Beispiel eines Jungen mit Namen Milan. Er traktierte so sehr die anderen Kinder in seiner Klasse, dass nach einem Jahr das Team die Hoffnung aufgab und für die Überweisung in eine Förderschule plädierte. Die Kolleginnen schienen »mit ihrem Latein am Ende« zu sein, nachdem sie vieles vergeblich versucht hatten. Niemand wollte und konnte noch weitere Kraft »investieren«, um dem Jungen zu helfen. Es galt auch die anderen Kinder zu schützen. Allerdings ließ mich als Schulleiter die Metapher von der Schule als Schiff nicht ruhen. Wir fahren nun einmal wie auf einem Schiff übers Meer und wir wollen eigentlich niemanden – weder Kinder noch Erwachsene – über Bord werfen.

In einer Supervision wurde ein Perspektivwechsel gewagt: Das Team versetzte sich während einer angeleiteten Phantasiereise in eine alltägliche Situation hinein, in der der Junge etwas tat, das die Mitarbeiter hilflos machte, ärgerte oder provozierte. Dann wechselte jeder die Perspektive und identifizierte sich mit dem Jungen: Wie fühle und denke ich als Milan? Was berührt mich besonders? Alle Mitarbeiter sagten, dass Milan mehr Zuwendung will. Er lenkt Aufmerksamkeit auf sich, indem er etwas »anstellt«. Unsere verblichenen Maßnahmen zur Integration in die Klassengemeinschaft scheiterten, weil der Junge jedes pädagogisch ausgefeilte Gruppenangebot (Entspannungsübungen, Reiten, intensives Kleingruppentraining u. a.) für seine Zwecke umdefinierte: Er wollte, dass man sich mit ihm beschäftigt und ihn in den Mittelpunkt rückt. Durch sein Verhalten unterlief er unsere Gruppenaktivitäten und brachte sie zum Kippen. Die Pädagoginnen gaben ihn schließlich auf, weil *ihre Maßnahmen und Methoden* nicht zum Erfolg führten.

In dieser Situation stellte eine Lehrerin die entscheidende Frage: Was wollen wir eigentlich? Wollen wir unsere *attraktiven Angebote* durchführen und ihn dann davon ausschließen oder wollen wir in erster Linie zu ihm eine *Beziehung* aufbauen? Es dauerte etwas, bis wir erkannten, dass unsere qualifizierten Angebote ihm nichts halfen, weil wir sie auf jeden Fall »durchzogen«. Sie waren bereits fest im Stundenplan verankert. Raumbelagungspläne, Einsatzzeiten der Kolleginnen, Qualifikationen der Mitarbeiterinnen und die Abstimmung mit anderen Projekten schienen uns zu zwingen, die geplanten Gruppenaktivitäten durchführen zu müssen, ohne selbstkritisch zu fragen, für wen sie nützlich sind. Für einige Kinder waren sie passend und wertvoll, aber nicht für Milan. Statt den »auffälligen« Jungen dort abzuholen, wo er stand, bekamen die Maßnahmen eine Eigendynamik. Dass Milan nicht mitspielte, störte den Plan und führte zu Ermahnungen und schließlich zum Ausschluss vom für das Kind scheinbar so wichtigen Angebot. »Schade« – hieß es – »Milan hätte hier so gut lernen können.«

Doch bereits am Tag nach der Supervision begannen wir, Milan anders wahrzunehmen – als ein Kind, das verzweifelt nach Liebe schreit. Wir gaben es auf, irgendein Verhalten von ihm zu erwarten. Wir forderten nicht mehr, dass er an einem Angebot teilnahm. Alle Lernanforderungen wurden reduziert. Stattdessen nahmen wir ihn an die Hand und fragten, was er gerne machen wolle. Wir zeigten ihm vieles im Haus, im Gelände, außerhalb der Schule und warteten, bis ihn irgendetwas interessierte. Nur daran knüpften wir an – und fanden den Weg zu ihm, weil er endlich keine Misserfolge mehr zu erleben brauchte. Milan blieb an der Grundschule Berg Fidel. Die Mitarbeiter reagierten flexibler und forderten nur so viel von ihm, wie er sich selbst abverlangte. Wir haben gelernt: Nicht das pädagogische oder therapeutische Angebot oder gar die Mindeststandards, sondern die Beziehung zum Kind entscheidet über den Erfolg. Die Entscheidung, dass ein Kind hierhin gehört

– »egal was es anstellt« –, ist bereits ein sehr bedeutendes Beziehungsangebot. Das Kind spürt, dass man es nicht fallenlässt. Wenn wir lernen, einem Kind auf die Seele zu schauen, akzeptieren wir dadurch noch nicht sein Verhalten, aber wir erklären es uns und bleiben so handlungsfähig. Wir dürfen bei allem didaktischen Anspruch nie die Beziehung zu den Kindern zu kurz kommen lassen.

## Literatur

- Gomolla, M. / Radtke, F.-O. (2000):* Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, I. / Nauck, B.: Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske / Budrich, S. 321 – 341.
- Hinz, A. (2002):* Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 9, S. 354 – 361.
- Hinz, A. (2009):* Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, 5, S. 171 – 179.
- Möller, G.:* Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in NRW 2000 – 2008. In: Schulverwaltung NRW, 20. Jg., H. 11, S. 315 – 316.
- Platte, A. (2005):* Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. Münster: Mosenstein und Vannerdat.
- Preuss-Lausitz, U. (2002):* Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In: Eberwein, H. / Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz (6. überarb. Aufl.), S. 514 – 524.
- Schleicher, A.:* Moderne Schulleitung im Wandel. Schussfolgerungen aus OECD-Analysen. In: Die Deutsche Schule, 101. Jg., H. 4, S. 311 – 322.
- Schwager, M. (2005):* Eine Schule auf dem Weg zur Inklusion? Entwicklungen des Gemeinsamen Unterrichts an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56, 7, S. 261 – 268.
- Seitz, S. (2004):* Zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts. In: Kaiser, A. / Pech, D. (Hrsg.): Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen. Basiswissen Sachunterricht Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 169 – 180.
- Stähling, R. (2005):* Teamarbeit inklusive. In: Christiani, R. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin: Cornelsen, S. 48 – 53.
- Stähling, R. (2009):* »Du gehörst zu uns« – Inklusive Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (2., veränd. Auflage).
- Stähling, R. / Wenders, B. (2009):* Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg zu einer Schule für alle. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Van Veen, H.:* Programm. Zangbeher, Soest, Holland 2009.

## Fotografische Schulimpressionen

von Donata Wenders, Jg. 1965, Fotografin, Berlin. Die Fotos stammen aus dem Buch »Ungehorsam im Schuldienst« (Stähling / Wenders 2009).