

## Inklusion – ganz exklusiv

Mareen Sieb

### Zusammenfassung

*In diesem Bericht reflektiert die Autorin ihre Erfahrungen als Förderschullehrerin im Zuge schulischer Inklusionsbestrebungen. Mehr und mehr Schulen erhalten den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Die Autorin berichtet von geringer gemeinsamer Auseinandersetzung der Lehrkräfte an ihrer Schule. Stattdessen wurde versucht tradierte pädagogische Glaubenssätze weiterhin aufrechtzuerhalten. Neue Exklusionsprozesse unter MitarbeiterInnen wie SchülerInnen wurden angestoßen.*

### Einführung

Ich schreibe diesen Erfahrungsbericht als eine Art Rückblick auf meine Arbeit als Sonderpädagogin von 2010 bis 2015 an einer Bremer Oberschule, die den Auftrag des Kultusministeriums bekam, sich zu einer inklusiven Schule zu entwickeln. Die Frage, was eigentlich eine inklusive Schule ausmacht, ist dabei bis heute an vielen Stellen offen und unbearbeitet geblieben. Es blieb bei eher individuellen Auseinandersetzungen und einem oftmals recht oberflächlichen Verständnis des Begriffs Inklusion. Meine Erfahrungen mit der Interpretation und Umsetzung des Inklusionsauftrages versuche ich hier zusammenzufassen – nicht zuletzt, da diese im Zuge des deutschlandweiten „Inklusionsprozesses“ auch für viele ähnliche Erfahrungen an anderen Schulen stehen können. Gemeinsam ist den Umstrukturierungsprozessen, dass zwei bisher voneinander getrennte Schulsysteme aufeinandertreffen: das Förderschul- und das allgemeine Schulsystem. Das „traditionelle“ Aussondern von SchülerInnen mit „Anpassungsschwierigkeiten“<sup>1</sup> an die allgemeine Schule wird plötzlich außer Kraft gesetzt. Es wird davon gesprochen, SchülerInnen in ihrer Vielfalt anzunehmen. Schule muss sich ihren SchülerInnen anpassen und nicht umgekehrt. Diese neue Denkweise stellt Schulen mit ihren vielen Subsystemen vor große Veränderungen.

### Weshalb dieser Bericht in der *systema*?

Ich glaube, dass eine systemische Sichtweise mit ihrer wertschätzenden und lösungsorientierten Art und Weise der Entwicklung einer inklusiven Schule sehr hilfreich sein kann.

1) Schüler mit Beeinträchtigungen im Lernen, im Verhalten, in der körperlich-motorischen Entwicklung, im Sehen, im Hören oder in der sprachlichen Entwicklung wurden bzw. werden noch immer zu großen Teilen an Förderschulen beschult.

Schulen sollen sich zu Schulen der Vielfalt entwickeln. Dazu muss Lernen als selbstgesteuerter vom Kind ausgehender Prozess in den Fokus gerückt werden. Hier kann der systemische Ansatz wichtige Einsichten für die Unterrichtsentwicklung bieten.

Ich selbst mache am IF Weinheim die Weiterbildung in Systemischer Beratung. Die Möglichkeit der Inter- und Supervision oder auch ein Seminar zur Weiterentwicklung der professionellen Persönlichkeit wären meines Erachtens wichtige Bausteine in der Lehrerfortbildung, insbesondere im Zuge der Schulreform, die viele KollegInnen vor große Veränderungen stellt. Veränderungen, auf die sehr unterschiedlich reagiert wird und die zu schwerwiegenden Konflikten zwischen KollegInnen führen können, die sich wiederum auf das Wohlergehen der SchülerInnen auswirken können.

So konnte ich zum Beispiel beobachten, dass (Förder-)SchülerInnen in bestimmten Fächern außerhalb ihrer Klassengemeinschaft von FörderschullehrerInnen unterrichtet wurden, weil FörderschullehrerIn und FachlehrerIn einen Konflikt hatten. Innerhalb einer Klasse kam es so zu einer Aussonderung und Stigmatisierung der SchülerInnen, die aufgrund ihrer Unmittelbarkeit vielleicht noch schmerzhafter erlebt wird als die Beschulung an einem Förderzentrum.

### Inklusion – Was und warum eigentlich

Der Begriff „Inklusion“ wird insbesondere seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahre 2009 mehr und mehr in der Öffentlichkeit verwendet. In Artikel 24 heißt es dort: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen.“<sup>2</sup>

Im englischsprachigen Original wird von „inclusive education“ gesprochen. Die deutsche Übersetzung von „inclusive“ mit „integrativ“ wird kritisch gesehen. Integration wurde oft missverstanden als einseitige Assimilierung Einzelner, von der Norm Abweichender, in ein bestehendes System.

Inklusion ist dagegen ein Menschenrecht, das *allen* Menschen eine selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zuspricht. Inklusion ist keine besondere Idee für Menschen, die von allgemeinen Normalitätsvorstellungen abweichen. Es ist auch nicht die Idee, SchülerInnen in FörderschülerInnen und („normale“) SchülerInnen zu unterteilen, um die

2) Art. 24 (1) der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Ersteren dann wieder in die zweite Gruppe zu inkludieren. Menschen zu inkludieren ist erst möglich, nachdem sie einmal exkludiert wurden. Die Idee der Inklusion strebt eine Gesellschaft an, in der dies nicht notwendig ist, da Menschen in ihrer Vielfalt an sich grundsätzlich willkommen sind, wertgeschätzt werden und teilhaben können.

„Menschen mit Behinderungen müssen sich nicht mehr integrieren und an die Umwelt anpassen, sondern diese ist von vornherein so ausgestattet, dass alle Menschen gleichberechtigt leben können – egal wie unterschiedlich sie sind. Das Ideal der Inklusion ist, dass die Unterscheidung ‚behindert/nichtbehindert‘ keine Relevanz mehr hat.“<sup>3</sup>

Der Begriff Inklusion beschreibt eine bestimmte Denkweise, die unseren momentanen gesellschaftlichen Praktiken nicht entspricht. Es kommt zu Missverständnissen, da die Bezeichnung oftmals lediglich als neues Wort für Integration benutzt wird. Er klingt moderner, beginnt ebenfalls mit einem „I“, meint aber etwas vollkommen anderes. So wird von Inklusionsschülern und Inklusionsklassen gesprochen – ähnlich wie vorher von Integrationschülern und Integrationsklassen. Wenn Inklusion das Miteinbezogenheit eines jeden in seiner Einzigartigkeit meint, dann macht der Begriff des Inklusionsschülers wenig Sinn bzw. müssten dann alle SchülerInnen als InklusionsschülerInnen bezeichnet werden.

Im eigentlichen Verständnis von Inklusion geht es auch nicht (nur) um die gemeinsame Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder<sup>4</sup>. Es geht um die Idee von Vielfalt. „[...] das Konzept der ‚Schule für alle‘ umfasst: das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen durch das, was im deutschsprachigen Diskurs Pädagogik der Vielfalt, im englischsprachigen eben Inklusion genannt wird.“ (Boban, Hinz, 2003, S. 3)

Im Bremischen Schulgesetz heißt es in der Ergänzung von 2009 unter §3 dazu: „Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen Einzelner vermeiden.“

Der Index für Inklusion geht von folgenden Indikatoren für eine „Inklusive (Schul-)Kultur“ aus:

3) <http://leidmedien.de/sprache-kultur-und-politik/inklusion-was-heisst-das/> [Zugriff am 11.09.15]

4) Wie es z. B. der Duden bereits in seine Bedeutungserklärung mit aufgenommen hat. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion> [Zugriff am 11.09.15]

- „Jede(r) fühlt sich willkommen.
- Die SchülerInnen helfen einander.
- Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.
- MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.
- MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.
- MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.“

Hier wird deutlich, dass es nicht in erster Linie um Personen mit spezifischen Behinderungen geht, sondern um die Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen. Es geht um das Abbauen von Hindernissen und Barrieren für Menschen, die von Normalitätsvorstellungen abweichen und denen dadurch beispielsweise der Zugang zum Lernen erschwert wird. Dies können sprachliche oder auch einstellungsbezogene Barrieren sein – sowie das Abbauen von Normalitätsvorstellungen an sich.

### Das Bremer Schulsystem

Seit dem Schuljahr 2010/11 werden SchülerInnen mit einem sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen, Verhalten oder Sprache an Regelschulen gemeinsam mit SchülerInnen ohne sonderpädagogisch festgestellten Förderbedarf unterrichtet. Im Gegensatz zu den Grundschulen, die mit der Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen bereits seit den 80er Jahren vertraut sind, stellt der Beginn der sonderpädagogischen Förderung an Oberschulen (Klassen 5-10) in den überwiegenden Fällen eine absolute Neuerung dar.

An Bremer Schulen wird weiterhin von SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache, Verhalten etc. gesprochen. Die Zuteilung von Ressourcen (drei Stunden in der Woche zusätzliche Unterstützung durch eine/n FörderschullehrerIn) sind an diesen Status gekoppelt. (Alternativ wird eine prozentuale Ressourcenverteilung, z. B. nach Sozialindex, diskutiert.)

### Erfahrungen an meiner Schule

Insgesamt gehen die Neuerungen bis heute mit großen Verunsicherungen einher; auch da jede Schule mit der konzeptionellen Ausarbeitung allein auf sich gestellt ist. Diese Unsicherheit spiegelt sich auch sprachlich wider. Ich als erste Förderschullehrerin wurde zu Beginn z. B. oft als Sozialpädagogin angesprochen. Meinen KollegInnen war völlig unklar, was mein Auftrag bzw. meine Aufgaben sein könnten – außer dass ich etwas mit den FörderschülerInnen und der „Inklusion“ zu tun haben müsste.

Die der Schule neu zugewiesenen FörderschülerInnen schienen ähnlich mysteriös wahrgenommen zu werden. KollegInnen betonten immer wieder, für diese SchülerInnen nicht ausgebildet zu sein. Ich begann mich zu fragen, was diese (Förder-)SchülerInnen ausmacht, dass man für sie ausgebildet sein müsse. Und was genau das ist, „für diese SchülerInnen ausgebildet worden zu sein“ – denn das war ich in den Augen meiner KollegInnen ja anscheinend.

Es gab nun also mich, die Sonderpädagogin, und die anderen LehrerInnen. Und es gab die FörderschülerInnen und die anderen SchülerInnen. Letztendlich scheint es mir ein sprachliches Konstrukt zu sein, das zwei Gruppen („die schon Dazugehörenden“ und „die noch zu Inkludierenden“) weiterhin manifestiert. Denn einen pädagogischen Grund für die unterschiedliche Bezeichnung gibt es meines Erachtens nicht.

die Schüler	die Förderschüler, die statuierten Schüler, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Inklusionsschüler
die Lehrer, Mathelehrer, Deutschlehrer, Englischlehrer etc.	Sonderpädagogen, Sonderschullehrer, Förderschullehrer, Inklusionslehrer

Die Vielfalt der Bezeichnungen zeigt die Unbeholfenheit im Umgang mit den „neuen“ SchülerInnen und MitarbeiterInnen. Zudem zeigt sich meines Erachtens in der Sprache wiederum, dass von den neu dazu gekommenen (Förder-) SchülerInnen eine Anpassung an das bestehende System erwartet wird. Das oberste Ziel (der Lehrer) scheint zu sein, die FörderschülerInnen dazu zu „fördern“, den besonderen Status wieder abzulegen und nach Klasse 10 doch einen „normalen“ Abschluss zu erreichen. Der Unterricht ist dementsprechend auf das Erreichen von Standards ausgerichtet. Dass nun SchülerInnen dabei sind, die diese Standards nicht erreichen würden, scheint nicht in die gewohnten Denkmuster und die Schulstruktur zu passen. Besonders deutlich wurde dies bei zwei sehr fleißigen und motivierten (Förder-) SchülerInnen, die diese sogenannten Regelstandards bis Klasse 9 nicht erreicht hatten und bis zum Ende der Klasse 10 absehbar nicht erreichen würden. Die gängigen „Weisheiten“ von Lehrern und anderen bemühten Erwachsenen, man müsse nur lernen, gut aufpassen und sich anstrengen, um erfolgreich in der Schule zu sein, wurden hier nun obsolet. Es wurde daraufhin diskutiert, ob man diesen SchülerInnen nicht doch zu einem Abschluss verhelfen könnte (wie genau das aussehen sollte, war mir unklar) – meine

Hypothese ist, dass damit versucht werden sollte, den traditionell schulischen Glaubenssatz „Wer fleißig (und damit implizit auch angepasst) ist, erreicht seinen Abschluss“ aufrechtzuerhalten und somit die eigenen Arbeitsweisen und Schulstrukturen nicht weiter in Frage stellen zu müssen.

Meines Erachtens fand durch die Idealisierung des Erreichens eines Schulabschlusses zudem eine weitere Stigmatisierung und Entwertung der (Förder-) SchülerInnen statt. Denn sie versuchten fleißig zu sein, erlebten dennoch immer wieder nur Misserfolge, die sie sich oftmals selbst zuschrieben. Andere hatten bereits nach den ersten Misserfolgen aufgegeben und vermieden nun weitere Misserfolge, indem sie nahezu aufhörten mitzuarbeiten. Ich fand es traurig mitanzusehen, wie den SchülerInnen die Motivation schwand und damit gleichsam auch das Selbstwertgefühl. Dabei waren sie alle sehr talentierte SchülerInnen. Sie konnten lediglich den spezifischen Anforderungen der Schule nicht gerecht werden.

### Die Entwicklung des Unterrichts

Unterricht stellt einen fundamentalen Bereich des Schullebens dar. Traditionell ist Unterricht nicht inklusiv, sondern exklusiv ausgerichtet – meist lehrerzentriert und „gleichschrittg“. SchülerInnen, die nicht „mitkommen“, bekommen schlechte Noten und erfahren meist in irgendeiner Form Ausgrenzung (durch Mobbing, Sitzenbleiben, Überweisung an eine andere Schulform etc.). Unterricht wurde immer von einer Lehrperson durchgeführt. Dies zeigt sich auch in sprachlichen Konstruktionen wie „mein Unterricht“, „meine Klasse“ oder „ich muss meinen Stoff durchbringen“. Seit 2010 wird der Unterricht in den Klassen mit FörderschülerInnen zum Teil in Doppelbesetzung von einer/einem FachlehrerIn und einer/einem FörderschullehrerIn durchgeführt. Da keine gemeinsame (z. B. teaminterne) Auseinandersetzung über die Rollen- und Aufgabenverteilung stattfand, schrieben sich die Rollen sozusagen von selbst zu. So lernte ich im 45-Minuten-Takt meine Rolle im Spektrum der Assistentenlehrerin bis hin zu gleichberechtigter Fachlehrerin chamäleonartig zu wechseln.

Die Unterrichtsvorbereitung, wenn sie denn aufgrund zeitlicher Ressourcen gemeinsam stattfinden konnte, war ebenfalls geprägt von sehr unterschiedlichen Zielsetzungen bzw. Priorisierungen wie das Erfüllen von Bildungsstandards, die Orientierung an den Fähigkeiten der SchülerInnen oder die eigene Schonhaltung (sich so wenig Arbeit wie möglich zu machen).

### Teamentwicklung

Dem gemeinsamen Unterrichten ging keine Teamentwicklung oder Fortbildung voraus bzw. standen den unterrichtenden Teams keine Beratung, Supervision oder überhaupt gemeinsame Planungszeit zur Verfügung. So gab es (außer auf Eigeninitiative) keinen Rahmen, gegenseitige

Erwartungen, Wünsche oder Fragen zu klären. Teams wurden von der Schulleitung bzw. durch den Einsatzplan zusammengesetzt und nur selten auf der Grundlage persönlicher Wünsche. Besonders zu Beginn von Kooperationen fühlten sich FachlehrerInnen oftmals von der Anwesenheit der FörderschullehrerInnen unter Druck gesetzt. So äußerte eine Lehrerin: „Du wirst sehen, ich bereite immer alles ganz perfekt vor.“ Oder eine andere: „Ich hab‘ das jetzt nicht immer ganz gut vorbereitet – also, bitte, wunder dich nicht.“ Eine ältere und viel erfahrenere Kollegin sagte mir zu Anfang oft, sie fühlte sich an die unangenehme Zeit ihrer Unterrichtsbesuche im Referendariat erinnert, wenn ich in ihrem Unterricht dabei sei. Auf einer Klausurtagung im engeren Kollegiumskreis fassten einige FachlehrerInnen und SozialpädagogInnen es so zusammen: „Die FörderschullehrerInnen kommen in den Unterricht und werden eher als Bedrohung oder Belastung des ‚eigenen Unterrichts‘ wahrgenommen.“

Die Erwartungen an FörderschullehrerInnen wurden von einigen KollegInnen so beschrieben: Sie sollen Arbeitsblätter vereinfachen und sich um die Verhaltensregulation anstrengender und Lernfortschritte schwacher (Förder-) SchülerInnen kümmern. Selbst beschrieben die FörderschullehrerInnen ihre Vorstellung zu ihren Aufgabenbereichen unter anderem so:

- Gemeinsame Entwicklung eines Unterrichts, der alle SchülerInnen anspricht (handlungsorientiert, anschaulich, lebensnah, schülerorientiert) und ein individualisiertes wie auch gemeinsames Lernen aller SchülerInnen ermöglicht
- Beratende Tätigkeit in schwierigen Situationen mit SchülerInnen, Eltern, KollegInnen und außerschulischen Einrichtungen

Viele (Förder- wie Regelschul-) LehrerInnen bewerteten die Kooperation in der Doppelbesetzung als unzufriedenstellend. Als Gründe wurden Zeitmangel, persönliche Konflikte und unterschiedliche Vorstellungen in der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -organisation genannt.

Als förderliche Faktoren wurden von LehrerInnen, die zufrieden mit ihrer Zusammenarbeit waren, genannt:

- Gegenseitige Wertschätzung und grundlegendes Vertrauen in die jeweiligen Fachkompetenzen des anderen,
- das Einlassen auf neue unbekannte Methoden,
- „Gelassenheit“ in der Umsetzung von Bildungsstandards und
- Zeit für gemeinsame Absprachen.

### Inklusions-Ängste

Ähnlich wie an vielen anderen Oberschulen kam es an meiner Schule zu keinerlei tiefgehender inhaltlicher Auseinandersetzung über das Thema Inklusion und die damit einherge-

henden Veränderungen. Inklusion war ein Begriff, der vor allem in der bildungspolitischen Öffentlichkeit vermehrt genutzt wurde – oftmals als Ersatz für das alte Wort Integration, wenn es inhaltlich lediglich um die „Inkludierung“ der Förderschüler ging. So wurde das Verständnis von Inklusion reduziert auf die zusätzliche Beschulung von Förderschülern.

Ich denke, die Angst, die bei einigen KollegInnen mit dem Begriff Inklusion mitschwingt, war oftmals auf den Umgang mit sogenannten verhaltensoriginellen, unangepassten, schwer erziehbaren SchülerInnen zurückzuführen. Diese gehören zwar nicht unbedingt zu der Gruppe der offiziellen FörderschülerInnen, wurden aber sehr oft mit dieser assoziiert. Die Aussage, für diese SchülerInnen nicht ausgebildet zu sein, spiegelt für mich eine Unsicherheit, eine Hilflosigkeit wider, die sich aus der Prämisse herleitet, SchülerInnen etwas beibringen zu können. Wenn nun diese Ausbildung fehlt, wie man diesen unangepassten, herausfordernden SchülerInnen etwas beibringen kann, stellt dies die KollegInnen vor große Schwierigkeiten. Denn zugleich haben sie (so denken sie) den Auftrag, ihre SchülerInnen dahin zu führen, dass diese die Bildungsstandards erfüllen. Hier kommen sie in ein Dilemma. Nicht ausgebildet zu sein bzw. überhaupt eine besondere Ausbildung für besondere SchülerInnen zu brauchen, könnte ihrerseits ein Ausweg aus diesem Dilemma sein. Sollte eines Tages hypothetisch also jemand vorbeikommen und fragen, ob man diesen Kindern denn auch genug „beigebracht habe“, hat man durch die ja nachweisbar fehlende Spezialausbildung die Legitimation, sich aus der Verantwortung zu nehmen. Diese Spezialausbildung haben (glücklicherweise) die (be)Sonder(en)pädagogen, die nun an der Schule verteilt sind und damit die Verantwortung dafür übernehmen können, diesen Kindern und Jugendlichen etwas beizubringen.

Verdeutlichen möchte ich mit dieser Ausführung, wie das alte Denkmodell des „Beibringen-Könnens“, der externen „Steuerung“ von Lernprozessen noch tief verwurzelt ist im Denken vieler Lehrer. Inklusiver Unterricht braucht ein ganz anderes Lehrer- und Schülerbild und vor allem eine ganz andere Idee vom Lernen. Vielleicht sollten Kindern und Jugendlichen endlich mehr Selbstbestimmung übertragen werden, Schule zu gestalten, Unterricht durchzuführen, Lerngruppen zu finden – so wie es an demokratischen Schulen (vgl. Greenberg, 2004) bereits erprobt wird.

### Einstellungen ändern

Ausgehend von der Hypothese, dass sich grundlegende Einstellungen und Sichtweisen auf SchülerInnen und das Lernen ändern müssen, um der Vielfalt der SchülerInnen und MitarbeiterInnen gerecht zu werden, stelle ich mir die Frage, wie es zu solchen Einstellungsänderungen kommen kann.

In einem Vortrag beschreibt Gerald Hüther<sup>5</sup>, dass sich unsere Einstellungen aufgrund gemachter Erfahrungen, die wir emotional bewerten, verändern können. Ich möchte hierzu Gespräche mit KollegInnen als Beispiel geben, die ich 2010 zu Beginn der Schulreform und fünf Jahre später geführt habe. Anfangs versuchte ich meinen KollegInnen zu zeigen, wie ich das unangepasste, herausfordernde Verhalten von SchülerInnen anhand von Hypothesen zunächst zu verstehen versuche. Ich erzählte ihnen davon, dass das gezeigte Verhalten für die SchülerInnen meines Erachtens zunächst immer subjektiv sinnvoll und wichtig sei. Das ständige „Verstehen-wollen“ meinerseits führte zu dem Missverständnis, dass ich von den KollegInnen einfordern würde, für jedes Verhalten Verständnis zu haben. Die daraus entstehenden Diskussionen waren für mich sehr nervenaufreibend, sodass ich versuchte davon abzusehen und meiner pädagogischen Haltung für mich dennoch treu zu bleiben. Zu meinem Abschied wurde mir von denselben KollegInnen zurückgemeldet, dass sie den ressourcenorientierten, positiven Blick auf die SchülerInnen mittlerweile sehr zu schätzen wissen und gelernt haben, selbst ihren Blick dafür zu schärfen.

Ein anderes Beispiel für Einstellungsänderungen ist die Notengebung. Von der Mehrheit der KollegInnen zu Beginn befürwortet, wurde diese von einigen Kollegen mehr und mehr in Frage gestellt, da sie die Erfahrungen machten, wie unmöglich der Vergleich schulischer Leistungen durch die Vergabe von Noten in einer derart heterogenen Gruppe ist. Dass einige KollegInnen über die Abschaffung von Noten, ein Mehr an Klassenlehrerunterricht oder die Aufgabe des komplex ausdifferenzierten Kurssystems ins Gespräch kommen würden, hätte ich vor fünf Jahren nicht erwartet.

Manchmal denke ich, dass die unangepassten, aufmüpfigen SchülerInnen mit ihren herausfordernden Verhaltensweisen (unbewusst) einen großen Beitrag zur Veränderung des Schulsystems leisten. Sie scheinen mir wie ein Symptom für das (noch) Nicht-Funktionieren einer (inklusive) Schule.

### Die Spezial-Ausbildung für Inklusion

Ich habe mir also mehrmals die Frage gestellt, was denn nun eine Spezial-Ausbildung für diese herausfordernden, „schwer erziehbaren“ SchülerInnen ausmacht – insbesondere wenn ich nach dieser mir zugeschriebenen Ausbildung gefragt wurde: „Was hast du denn da nun Besonderes gelernt?“ Mein Fazit ist, dass es keine besondere Ausbildung für eine bestimmte Gruppe von Kindern geben kann, wenn wir von einer Schule der Vielfalt ausgehen, auch wenn sicherlich spezifisches Fachwissen vorhanden sein oder erlernt werden muss.

5) Gerald Hüther: Ohne Gefühl geht gar nichts, aufgezeichneter Vortrag veröffentlicht unter <https://www.youtube.com/watch?v=INLvkA8RasI> [Zugriff am 11.09.15]

Im Umgang mit Kindern brauchen wir meines Erachtens jedoch eine allgemeine Pädagogik, die auch wirklich für die Allgemeinheit Gültigkeit hat. Vor allem die systemisch-konstruktivistische Sichtweise und gewisses „systemisches Handwerkszeug“ wie z. B. das Reframing oder das zirkuläre Fragen halte ich für sehr sinnvoll in der pädagogischen Arbeit an der Schule wie auch als Grundhaltung in inklusiven Schulentwicklungsprozessen.

Mit der Schulreform findet nun ein wichtiger Lernprozess insbesondere für LehrerInnen bzw. MitarbeiterInnen von Schulen statt. Meine KollegInnen konstruierten sich selbst ihre Idee einer Umsetzung der Inklusion aufgrund ihrer bereits gemachten Erfahrungen und Kenntnisse. Für einen Austausch darüber war kaum Zeit. Jedoch denke ich, dass dieser am wichtigsten gewesen wäre. Ein Perspektivwechsel zwischen den verschiedenen MitarbeiterInnen könnte ein Einfühlen in die jeweils andere Berufsgruppe begünstigen und für gegenseitiges Verständnis sorgen. Die Thematisierung und Reflexion eigener Ausgrenzungs- wie auch Teilhabeerfahrungen können das Einfühlen in die von Stigmatisierungen betroffenen Schüler erleichtern.

Mir selbst hat meine Weiterbildung am IF Weinheim unter anderem geholfen, die Verantwortung für Lernprozesse den SchülerInnen (wie auch den MitarbeiterInnen!) zu lassen und den zwischenmenschlichen Lernprozessen an Schulen mit mehr Gelassenheit entgegenzutreten. Dennoch habe ich mich erst einmal entschieden die Schule zu verlassen, im Rahmen eines Urlaubsjahres noch einmal ein wenig mehr nach rechts und links zu schauen, neue unerwartete Dinge zu entdecken und andere Schulen kennenzulernen, die schon ein Stück weiter auf dem Weg Richtung Inklusion unterwegs sind und dabei vielleicht auch ganz ohne dieses spezielle Wörtchen auskommen.

### Literatur

- Boban, I., Hinz, A. (Hrsg.) (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [Zugriff am 11.09.2015]
- Greenberg, D. (2004). Endlich frei! Leben und Lernen an der Sudbury-Valley-Schule. Freiamt im Schwarzwald: Arbor Verlag. <http://leidmedien.de/sprache-kultur-und-politik/inklusion-was-heisst-das/> [Zugriff am 11.09.15]
- <http://www.behindertenrechtskonvention.info/> [Zugriff am 10.09.15]
- <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf> [Zugriff am 11.09.15]

**Mareen Sieb:** *Förderschullehrerin, Ausbildung in Systemischer Beratung (am IFW seit 10/13) freut sich über Feedback, Erfahrungen und Ideen zum Thema an [mareen.sieb@gmx.de](mailto:mareen.sieb@gmx.de).*