

Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll

Inklusion als Lernherausforderung des Systems Schule

Dr. Michael Wildt

Ein Beitrag aus der Tagung:

Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Systemische Sicht auf Schul- und Unterrichtsentwicklung

Bad Boll, 11.-12. Dezember 2012, Tagungsnummer: 501312

Tagungsleitung: Thilo Fitzner

Bitte beachten Sie:

Dieser Text ist ausschließlich zum persönlichen, privaten Gebrauch bestimmt. Jede weitere Vervielfältigung und Verbreitung bedarf der ausdrücklichen Genehmigung des Urhebers/der Urheberin bzw. der Evangelischen Akademie Bad Boll.

© 2013 Alle Rechte beim Autor/bei der Autorin dieses Textes

Eine Stellungnahme der Evangelischen Akademie Bad Boll ist mit der Veröffentlichung dieses Textes nicht ausgesprochen.

Evangelische Akademie Bad Boll
Akademieweg 11, D-73087 Bad Boll
E-Mail: info@ev-akademie-boll.de
Internet: www.ev-akademie-boll.de

Inklusion als Lernherausforderung des Systems Schule

Dr. Michael Wildt

Wie wird eine Schule ‚inklusive Schule‘? In meinem Bundesland NRW soll jede Schule inklusive Schule werden. Meine Antwort als Gesamtschullehrer, Moderator für Unterrichtsentwicklung und systemischer Schulberater, ist nicht populär: Lerne, Schule, inklusiv zu denken und zu handeln. Nicht nur Menschen, auch Systeme können lernen. Sogar Schulen. Der Beitrag gibt Anregungen.

Ein Gymnasium meiner Heimatstadt beantwortet die Frage anders: Einrichtung einer ‚Inklusionsklasse‘, die einige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnimmt. Mit hoher materieller und personeller Unterstützung werden sie ‚zieldifferent‘ unterrichtet. Hier ‚macht eine Schule Inklusion‘ und präsentiert diese Wohltat gerne öffentlich. Sicher zeigt das ‚viel guten Willen‘ der Personen, die diese Lösung der Inklusionsfrage Tag für Tag umsetzen.

Doch inklusiv zu denken und inklusiv zu handeln lernt in diesem System wohl kaum jemand. Das kennen wir ja schon aus der ‚Integration‘ früherer Tage: In der Integrationsklasse arbeiten die ‚Idealisten‘. Die übrigen Kolleg/innen sind froh, das Problem heterogener Lerngruppe an sie delegieren zu können. Trotz hohem Engagement gelingt es in der Integration selten – je größer die Kinder, desto seltener – wirklich gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung zu stiften. Beim fachlichen Lernen steigen die Förderkinder aus. Inklusion?

Was wäre denn ‚Inklusion‘? Sehr hilfreich ist die Überprüfung sozialer Strukturen mit dem ‚Index für Inklusion‘¹. Inklusion ist nicht der Abbau der einen oder anderen Barriere, sondern die Konstruktion einer barrierefreien Lebensumwelt, zu der jeder Zugang hat. Inklusiv ist nicht, die Treppe zur U-Bahn durch einen Aufzug zu ergänzen. Inklusiv ist die Gestaltung öffentlicher Verkehrsmittel – als Straßenbahn – an der Oberfläche, mit höhengleichen Bahnsteigen, sodass jeder einen guten Zugang hat. Autos – abgesehen von wenigen Fahrzeugen, die zur Kompensation von Handicaps wirklich hilfreich sind – werden verbannt, meinetwegen gleich ganz, oder aber eben unter die Erde.

Eine schöne systemische Definition für Inklusion in Anlehnung an LUHMANN im pädagogischen Kontext gibt BALGO²: Inklusion ist erreicht, wenn jedes Mitglied der sozialen Gruppe eine ‚gute Adresse‘ in der kommunikativen Struktur der Gruppe hat. Man könnte das so zuspitzen: Jedes Kind kann, wenn es ihm wichtig ist, mit jedem Kind der Gruppe in einen fruchtbaren kommunikativen Austausch zum beiderseitigen Wohlergehen treten – die Interaktionspartner können durchaus verschiedene Bedürfnisse zu ihrem Wohlergehen haben. Ein gewisses Maß an Übereinstimmung der

¹ Vgl. Boban, I./ Hinz, A: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle/Wittenberg 2003 (unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, 12.2.2013).

² Mündlich, bei einer Werkstatttagung der deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik. Zu Herrn Balgo vgl.: Balgo, R.: Ansätze einer systemischen Theorie der Beobachtung sonderpädagogische Beobachtens von „Lernbehinderung“. In: Balgo, R./Wering, R (Hrsg): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs, Dortmund (Borgmann) 2003; S. 89 - 114.

wechselseitigen Zielsetzungen ist wichtig, damit die Bindung der Interaktionspartner in der Gruppe dauerhaft bestehen kann.

In diesem Sinn kann eine Schule der gegliederten Form wohl gar nicht inklusiv sein. Muss die Lehrkraft, wie am Gymnasium, den Gedanken prüfen, ob ein Kind (noch) in die Lerngruppe passt, so überträgt sich – das behaupte ich als Systemiker – diese exkludierende Denkfigur auf die Lerngruppe. Das ist nicht zu verhindern. Ein Schüler, der wegen mangelnder Leistung von Abschulung bedroht ist, wird nicht in einem inklusiven Verhältnis mit einer Schülerin interagieren, die ‚zieldifferent‘ unterrichtet wird und bleiben darf. Unter solchen Systembedingungen besteht keine Chance, inklusives Denken bei den Beteiligten zu verankern. Bestenfalls lässt sich, mit Energie- und Substanzverschleiß wie in einer neurotischen Beziehungsstruktur, die Fiktion aufrecht erhalten, zum Preis einer schizoiden Weltsicht bei Lernenden wie Lehrkräften. Gegen Strukturelemente mit gutem Willen ankämpfen ist ein probates Mittel, sich selbst fertig zu machen.

Auch in integrativen Schulformen – ohne dem antiquierten Prinzip jährlicher Versetzung – blüht noch lange nicht das inklusive Denken und das inklusive Handeln. Oft identifiziert ein Beobachter schon am Agieren der Förderlehrkraft, welches die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind. Das untrügliche Zeichen fehlender Einbettung in den sozialen Prozess nehmen auch die Mitschüler wahr. Solange Probleme der Inklusion mit dem Mittel der Ausgrenzung gelöst werden, entsteht keine Inklusion – leider ...

Was tun? Will eine Schule inklusiv werden, rate ich ihr, sich auf einen inneren systemischen Lernprozess einzulassen. Das visionäre Ziel, an dem sich die Schritte des Lernprozesses ausrichten können, ist die Zielsetzung, den von BALGO definierten Zustand zu erreichen: Jedem Mitglied des Systems eine ‚gute Adresse‘ in der kommunikativen Struktur zu verleihen. Je nach ‚Lernausgangslage‘ sind die Zwischenschritte und Zwischenziele des Lernens individuell bestimmbar. Darüber können Kollegien Vereinbarungen treffen.

Das fängt schon an, wenn die Schule noch gar kein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen hat. Inklusion ist lediglich die Zuspitzung von Vielfaltbejahung. Leitfrage des Lernprozess könnte sein: Gelingt es, beim gemeinsamen Lernen mit der Vielfalt, die die Beteiligten repräsentieren, so umzugehen, dass die Vielfalt zum Gewinn und nicht zum trennenden Element wird? Jeden Unterschied zwischen den Individuen als Stärke des Systems aufzufassen?

Das ist weniger die Frage, ob eine Schülerin oder ein Lehrer im Rollstuhl alle Stellen im Gebäude erreichen kann. Vielmehr: Geht das Kollegium wertschätzend mit der Vielfalt um, die die Kolleg/innen in das System einbringen? Werden Konflikte durch Abwertung Einzelner oder vielfaltbejahend gehandhabt? Wie agiert die Schulleitung im Umgang mit den Schwächer der Kolleg/innen? Gelingt es, sie in Stärken für alle umzusetzen? Wie gehen Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern um, die nach oben oder unten aus dem Leistungsspektrum auszuscheren drohen? Gibt es Lernangebote, die sie in der Gruppe halten und ihre Zugehörigkeit stabilisieren? Gelingt es, kulturelle Unterschiede in Vielfaltgewinne der Schule zu wandeln? Werden ‚Problemfälle‘ in bestimmten Klassen konzentriert und so aus anderen Lerngruppen ausgegrenzt, oder hat auch ein ‚schwieriger Schüler‘ grundsätzlich den Zugang zu allen Ressourcen?

Wenn die Schule damit weiter gekommen ist, dann ist sie fähig, die Verantwortung für Kinder mit besonderem Förderbedarf zu übernehmen. Dann meldet sie sich und wirbt um das Vertrauen der Eltern. Aber vorher bleibt sie wahrscheinlich eine Schule, die selbst besonderen Förderbedarf hat – hallo Schulaufsicht, hallo schulisches Fortbildungssystem.

Auch wenn der Gedanke der Integration schon Fuß gefasst hat, als ‚Integrationsklassen‘, geht das Lernen des Systems weiter. Solange ein Teil der Kollegen froh ist, von dem ‚Wahnsinn‘ nicht behelligt zu werden, behandelt das System die Integrationsproblematik exkludierend. Das ist ein Widerspruch in sich! Es bedarf der Zielvereinbarung, dass sich jede Lehrerin und jeder Lehrer fit macht, in den ‚Inklusionsklassen‘ zu arbeiten. Mit einem Dreijahresplan, passenden systemischen Verabredungen zum unterrichtlichen Einsatz der Kolleg/innen und einem kontinuierlichen Kompetenzaufbau-Programm für die Beteiligten kann jede Lehrkraft ‚Inklusionslehrkraft‘ lernen.

Parallel dazu entwickeln die Kolleg/innen in den Integrationsklassen ihre inklusiven Kompetenzen weiter: Ziel der Förderlehrkraft ist nicht mehr, die Förderkinder zu fördern, sondern deren Einbindung in die Struktur der Lerngruppe. Zum Beispiel: Bei einem Beratungsgespräch spricht die Lehrkraft stets mit der gesamten Tischgruppe, zu der das Förderkind gehört. Wenn eines dieser Gespräche um die Belange des Förderkindes geht, so drehen sich die weiteren Gespräche jeweils um individuelle Probleme anderer Kinder der Tischgruppe. Oder: Damit die Förderlehrkraft nicht diesem Tisch ‚markiert‘, wechselt sie regelmäßig die Tischgruppe. Unmerklich verschiebt sich so die Rolle der Förderlehrkraft: Von der ‚verantwortlichen Person‘ für das Förderkind zur Chairperson der Wertschätzung der individuellen Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler. Alle Beteiligten haben einen Gewinn; die Schule bewegt sich auf dem Pfad der Inklusion ein Stückchen weiter. Verständigt sich das System der Schule als Ganzes darauf, die vorhandenen Integrationsklassen als Laboratorium zum Erwerb der Lehrerkompetenzen des inklusiven Arbeitens aufzufassen, kommt die Schule weiter. Wie sich dabei die Kooperation zwischen ‚Regellehrer‘ und ‚Förderlehrkraft‘ entwickelt, lässt sich dabei gut studieren.

Und dann reift der Moment heran, in dem sich die Schule die Kinder mit Förderbedarf auf den gesamten Jahrgang verteilt. Dann ergeben sich neue Probleme, denn die personale Zuordnung von Förderlehrkraft, Förderkind und Lerngruppe ist unter den Realbedingungen dieser Schule nicht mehr leistbar. Teammäßige Kooperation mehrerer Lerngruppen bzw. der dort tätigen Lehrkräfte wird zwingend notwendig. Das löst eine weitere Entwicklungsdynamik aus. Wenn die Lernprozesse gelingen, bringt auch das wieder für alle Beteiligten große Gewinne. Darauf lassen sich inzwischen einzelne Schulen in Deutschland³ ein und katapultieren sich in ihrem systemischen Lernprozess an führende Stelle.

Das lohnt sich! Egal, wo eine Schule steht: Wenn sie sich auf das Risiko einlässt, sich selbst als lernendes System zu verstehen, gewinnt sie an Qualität. Ich weiß: Lernen sollen ist für viele Lehrer eine große Herausforderung. Man begibt sich damit in große Nähe zu den Schülern. Das verunsichert und stellt tradierte Rollen in Frage. Vielleicht benötigen Schulen dazu Hilfe von außen. Eine externe Person, die das Lernen moderiert, die Rolle der Lehrerin oder des Lehrers der Lehrer übernimmt⁴. Das so induzierte Lernen inkludiert die Schülerinnen und Schüler in das System des Lernens und macht sie zur Ressource beim Lernen. Das ist Inklusion. Davon können alle nur gewinnen.

Anmerkungen zur Realisierung von schulbezogenen Lernprozessen

Um dem Grundverständnis einer inklusiven Schule näher zu kommen, ist also ‚Systementwicklung‘ erforderlich. Systeme sind, wie erwähnt, in einer kommunikativen Struktur verbundenen Subjekte.

³ Ein Beispiel ist die integrierte Gesamtschule in Hannover-Linden, deren Entwicklungsprozess mir aus der Position eines externen Beraters vertraut ist.

⁴ Vgl. dazu WILDT: *Krise als Chance – Schulen in schwierigen Situationen begleiten und beraten*. In: *Lernende Schule* 56/2011, S. 32 – 35.

Systeme lernen, indem sich die Subjekte im System darauf verständigen, individuelle Lernprozesse aller Beteiligten so aufeinander zu beziehen, dass sich die Struktur des Systems verändert.

Ein System kann für sich bereits dann in Anspruch nehmen, inklusiv zu sein, wenn es sich, im Sinne von Ainscow u.a.⁵, in einem Lernprozess befindet, der mit dem Ziel stattfindet, als Ergebnis – sozusagen als avisierten Endzustand – den Zustand der Inklusivität zu erreichen. Vom System wird nicht verlangt, von heute auf morgen dem Idealbild einer inklusiven Schule zu genügen. Es reicht, wenn sich das System auf dem ‚Weg des Lernens‘ befindet und auf diesem Wege ernsthaft Fortschritte macht. Insofern schließen die im ersten Teil des Beitrags beschrieben nicht-inklusive Strukturelemente einer Schule nicht aus, dass sich das System auf den Weg des Lernens begibt.

Erst lernen, dann Systemregeln ändern!

Häufig wird verlangt, vor dem Start in den Lernprozess erst einmal alle inklusionsbehindernden Strukturelemente abzuschaffen bzw. durch inklusionsorientierte Strukturelemente zu ersetzen. Die Forderung bringt jeden Fortschritt zum Stillstand. Am strukturbezogenen Ist-Zustand des Systems haben sich die Handlungskompetenzen der Mitglieder des Systems ausgerichtet. Ändert man die Systemstruktur, so passen die tatsächlichen Handlungskompetenzen nicht mehr zu den benötigten Kompetenzen. Also sinkt die operative Leistungsfähigkeit des Systems – und Widerstand gegen Regelveränderung in der Startphase eines Wandlungsprozesses ist rational⁶.

Für den Eintritt in einen Entwicklungsprozess genügt das Wissen aller Beteiligten, dass bestimmte Strukturelemente eines Systems auf mittlere Sicht mit den Zielen der Inklusion nicht verträglich sind. Zu Beginn des Lernprozesses ist die Transparenz wichtig, dass mit fortschreitender Entwicklung der Druck, die betreffenden Strukturelemente zu verändern, immer größer werden wird. Bei Fortbestand der Strukturelemente wird der Entwicklungsprozess auf Dauer misslingen - oder das System findet die Kraft, die sich als unpassend erweisenden Strukturelemente zu überwinden und durch passendere Elemente zu ersetzen.

In diesem Sinn fängt ein systemischer Lernprozess mit dem Ziel der Entwicklung der inklusiven Schule nicht damit an, dass die Strukturen des Systems verändert werden. Ganz im Gegenteil: Wenn sich die Kraft in der Anfangsphase zu sehr auf die Auseinandersetzung mit den formalen Strukturen des Systems befasst, so gefährdet das das Lernen der im System verknüpften Personen. Die ‚Verabschiedung‘ von Beschlüssen zur Veränderung von Strukturelementen ist nicht Ausgangspunkt, sondern Element der Endphase eines systemischen Lernprozesses. Sie eröffnet den Abschied vom ‚Entwicklungsprozess‘. Sie markiert, dass die volle Aufmerksamkeit der Beteiligten auf die Entwicklung des Neuen nicht mehr erforderlich ist, weil sich das Neue in der Praxis bewährt hat. Die ‚Verabschiedung des Beschlusses‘ kennzeichnet den Übergang des Lernprozesses von der Phase der Neuentwicklung in die Phase der Etablierung einer ‚guten Routine‘, die auf der Basis eines weitgehenden Konsenses der Beteiligten nun zum Regelzustand entwickeln soll.

⁵ Die Initialzündung der Debatte über Vorstellungen von (schulischer) Inklusion im internationalen Bereich geht wohl zurück auf AINSCOW, M./ BOOTH, T./ DYSON, A./ FARELL, P./ HOWES, A./ SMITH, R.: Improving Schools, Developing Inclusion. London 2006.

⁶ Vgl. WILDT, M: Kollegiale Kommunikation. Zu Teamregeln durch ‚Metaregeln‘. In: Lernchancen 91/2013, S. 22 - 25.

Wenn das System früher versucht, Lernprozesse durch die Verabschiedung von Strukturbeschlüssen voranzutreiben, hat das eher die gegenteilige Wirkung: Es kommt zu verbitterten internen Streit über die ‚richtige Struktur‘. Der Streit vermeidet das Ringen um gute Ergebnisse gemeinsamen Lernens. Er charakterisiert die aktuellen Machtverhältnisse im System.

Die Beachtung dieser Zusammenhänge dient nicht dazu, in der Startphase des Entwicklungsprozesses Streit zu vermeiden. Es geht vielmehr darum, das Bedrohungspotential des Veränderungsprozesses und damit das Entstehen von ‚Widerstand‘ zu entschärfen. Nach den Grundannahmen der Systemik lernen Systeme ähnlich wie Menschen: Jeder Aneignungsprozess von Neuem erfolgt eigentätig und innersystemisch. Eine gute Erfahrung, die ein anderes System gesammelt hat, zeigt zwar, dass der andere Weg möglich und vielleicht sehr wünschenswert ist. Aber sie beweist noch nicht, dass das eigene System die Kompetenzen besitzt, diesen anderen Weg ebenfalls zu realisieren (Wenn ich sehe, dass mein Freund wunderbar Chopin auf dem Klavier spielt, kann ich es deswegen noch lange nicht – aber es bringt mir vielleicht den Kick und die Anregungen, in diese Richtung hin lernend aktiv zu werden ...).

Für das Gelingen von systemischen Lernprozessen halte ich die Gestaltung der Phase der Zielklärung und der Klärung der innersystemischen Lernmodalitäten für zentral. Ich verfolge dabei die Strategie, die Klärung von ‚Risiken und Nebenwirkungen‘ von Veränderungsprozessen so gründlich vorzunehmen, dass alle Einwände, Sorgen, Ängste und Gegenargumente zur Sprache kommen und als Elemente des Lernprozesses dokumentiert werden. So etwas heizt die innerkollegialen Diskussionen kurzfristig an, wirkt aber langfristig stabilisierend.

Dieses Vorgehen entspricht oft nicht den Wünschen und Erwartungen der Beteiligten. Schulleitungen haben bisweilen große Bedenken, so vorzugehen. In vielen Schulen herrscht – nicht ganz unbegründet, wenn man sich die Handlungsmuster von Schulverwaltung und –aufsicht anschaut – große Verbitterung vor, die aus leidvollen Erfahrungen mit nicht an diesen Grundsätzen orientierten Veränderungsprozessen resultiert. Die Sorge, dass ein Wechsel der innersystemischen Kommunikationsform die Kollegien überfordert, ist nachvollziehbar.

Die Bitterkeit resultiert daraus, dass Top-down-Entscheidungen und administrativ vorgegebene Regeleränderungen die bisher erlernten Kompetenzen der Systemmitglieder verletzen. Sie gehen achtlos und entwertend mit den bisherigen Lernerfahrungen und Lebensleistungen der Beteiligten um. Sie zerstören in großem Maße Motivation der Kolleginnen und Kollegen. Sie stiften Trauer, Wut und sich in Widerstand äußerndes Gewaltpotential – das ist leider die Realität, die mir begegnet, wenn ich als Entwicklungsberater an Schulen komme.

Wenn das der Fall ist, so geht tatsächlich, wenn es um Inklusion geht, der erste Blick auf das eigene System. Hier verfügen die Menschen aufgrund der Misserfolgserlebnisse nicht über ‚auf das eigene System hin bezogene Veränderungskompetenz‘ bzw. ‚Veränderungszuversicht‘. Der Versuch, das Problem ‚durch taktisch geschicktes Vorgehen‘ zu ignorieren, verschärft es noch. Zwar ist es für eine derartig traumatisierte Schule als ein System mit einem klar vorgegebenen Funktionalziel nicht sonderlich attraktiv, ‚Selbstentwicklung des Systems‘ als eigenständiges Entwicklungsziel zu propagieren. Aber als ‚Begleitziel‘ eines auf die Funktion bezogenen Entwicklungsprozesses kann es akzeptabel sein. Der Gedanke der Inklusion bietet in dieser Hinsicht geradezu geniale Möglichkeiten!

Daher erscheint es sinnvoll, in ‚schwierigen Schulen‘ einen einzuleitenden systemischen Entwicklungsprozess in Richtung auf Inklusion mit folgendem innersystemischen Kompetenzziel zu verknüpfen:

Beim Lernprozess zur inklusiven Unterrichtsentwicklung können wir die Grundsätze des inklusiven Lernens auch in unserem eigenen Kollegium exemplarisch umsetzen. Dafür nehmen wir uns exemplarisch die erforderliche Zeit (auch wenn es schwer fällt) und ermöglichen den innerkollegialen Diskussionsprozess so, dass er den Kriterien für inklusives Lernen wirklich genügt. Die Qualität des innerkollegialen Prozesses soll dabei mindestens so weit entwickelt sein wie die inklusionsorientierte Gestaltung von Unterricht. Wenn sich dabei zeigt, dass die so zu sammelnden Erfahrungen mit Lernprozessen in unserem Kollegium gut funktionieren, so wenden wir die Vorgehensweise später auch auf andere Entwicklungsbereiche an.

Vielleicht erweist es sich als erforderlich, in Zusammenarbeit mit Schulleitung, Lehrerrat, Eltern- und Schülervertretern eine dreiseitige vertragsartige Regelung zur Beschreibung der Bedingungen des innersystemischen Lernprozesses zu schreiben – warum nicht? Manche Schüler brauchen ja auch schriftliche Förderempfehlungen. Wenn die schriftliche Fassung einer von allen akzeptierten Prozessbeschreibung der Schlüssel dazu ist, dass die Schule in einen vertrauensvollen inneren Lernprozess findet – warum nicht?

Das Beispiel des Gymnasiums als Illustration des systemischen Gedankens:

In Sinne der bisherigen Überlegungen kann das eingangs skizzierte Gymnasium seine Entwicklung zu einer inklusiven Schule nicht auf den Tag x vertagen, an dem die Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Schulform so verändert sein wird, dass der Schule die Mittel der Nichtversetzung und der Abschulung nicht mehr zur Verfügung stehen.⁷

Angenommen, dieser Tag x sei der erste Tag des nächsten Schuljahres. Bis dahin wäre ein großer Teil der Lehrkräfte des Gymnasiums wohl nicht in der Lage, den Unterricht und das Lernen der Schule so zu gestalten, dass die Qualitätsziele der Schule ohne diese Mittel genauso gut zu erreichen wie mit diesen Mitteln. Wenn zum nächsten Schuljahr der Beschluss zur Abschaffung von Sitzen bleiben und Abschulung an Gymnasien getroffen würde, so würde das die Qualität bzw. die Funktionsfähigkeit der Schule gefährden. Ernsthaft Mitwirkende am System würden daher – absolut berechtigt – gegen diesen Beschluss opponieren, offen oder verdeckt.

Über kurz oder lang muss der Tag x aber kommen. Das liegt unter anderen daran, dass es ja Beispiele von erfolgreich arbeitenden Schulen in Deutschland gibt, die ohne Sitzenbleiben und Abschulung arbeiten. Offensichtlich geht es also auch ohne – bei gleicher Qualität der Schule. Bildungspolitiker müssen also gar nicht das Ideal der Inklusion zu bemühen. Die Argumentation mit den negativen sozialen Auswirkungen und mit der fehlenden Effizienz der Maßnahmen reichen schon hin, um die Veränderung zwingend erscheinen zu lassen.

Im Wissen um diese unvermeidliche Entwicklung tut jedes Gymnasium gut daran, sich für die Zeit nach dem Tag x aufzustellen. Selbst wenn der ‚Kelch der Inklusion‘ an der Schule vorbeigehen sollte, bleibt es doch lohnend zu lernen, wie sich der Unterricht des Gymnasiums ohne Sitzen bleiben und ohne Abschulung erfolgreich gestalten lässt. Dass damit, fast zufällig, auch ein wesentliches Hindernis für eine inklusive Schulentwicklung aus dem Weg geräumt wird, ist ein Zusatznutzen, der vielleicht nur die Pioniere überzeugt.

⁷ Während ich diesen Text im Februar 2013 schreibe, verkündet die neue rotgrüne Landesregierung in Niedersachsen das Ziel, das Schulsystem so zu entwickeln, dass Sitzen bleiben und Abschulung nicht mehr praktiziert werden. Das ist eine aus dem Gedanken der inklusiven Schulentwicklung folgerichtiger Schritt. Damit wird wahrscheinlicher, dass der Tag x in Niedersachsen kommen wird.

Die Systemik als pädagogische Perspektive vertritt den Grundsatz, dass jede Entwicklung als Grundlage eine positive Konnotation verlangt. Das heißt vor allen Dingen, dass der Beschluss zu lernen und der Ablauf des Lernprozesses vor dem Zeitpunkt der Strukturveränderung des Systems erfolgt. Systemische Entwicklung lebt vom systematischen Aufbau von Alternativen, einer Erhöhung der Diversifizität der Optionen des Systems, der Vielfalt-Bejahung als Entwicklungsprinzip. Auf Optionen wird erst dann verzichtet, wenn sie sich als nicht mehr passend erweisen – nicht vorher. Ansonsten würden die dem Lernprozess zur Verfügung stehenden Ressourcen geschmälert; und der Erfolg würde weniger wahrscheinlich.

Wir leben allerdings (noch) nicht in einer Welt, die einer in diesem Sinne systemischen Entwicklungslogik folgt. Nach diesem Prinzip wäre es richtig gewesen, die Lösung der Frage der sicheren Entsorgung des atomaren Abfalls von Kernkraftwerken zu lernen, bevor im großtechnischen Maßstab Kernenergie erzeugt wird. Nach diesem Grundsatz wäre die Höchstgeschwindigkeit im Kraftfahrzeugverkehr so zu bestimmen, dass alle Beteiligten lernen können sich so zu verhalten, dass schwere Schädigungen oder Tod von beteiligten Personen nach menschlichem Ermessen ausgeschlossen sind. Bevor man eine neue und vielleicht gute Technik aufbaut, die perspektivisch wünschenswert erscheint, lernen die Beteiligten, diese sicher zu beherrschen - bevor sie zum Standard wird.

In Übertragung auf die Entwicklung eines Gymnasiums steht also am Anfang die Entscheidung aller Beteiligten zu lernen, wie die Schule ihre Aufgaben wahrnehmen kann, wenn dereinst der Tag x gewesen sein wird. Das bedeutet zwingend zu lernen, auf die Mittel des Sitzen bleiben und der Abschulung verzichten zu können. Dabei bleiben die Ziele des inklusiven Lernens im Blick, sind aber nur ein Neben- und nicht das Hauptmotiv.

Es ist sehr vernünftig, mit dem Lernen anzufangen, lange bevor der Tag x da sein wird. Vielleicht sind die Erfolge in den ersten drei Jahren noch nicht so groß. Dann braucht man weitere Lernzeit. Ein Gymnasium, dem das gelingt, muss ja individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler im Unterricht so erfolgreich praktizieren, dass nicht mehr notwendig wird, Schüler/innen nicht zu versetzen oder abzuschulen. Maßstab ist und bleibt dabei ist, dass die Qualität der schulischen Bildung der Schule nicht absinkt.

Sicherlich werden einige der Beteiligten behaupten, dass das nicht möglich sei. Doch diese Ansicht ist längst widerlegt. Es gibt solche Schulen, die diese Zielperspektive in ihrer inneren Arbeit realisieren. Die ‚Nichtexistenz einer Lösung des Problems‘ ist also falsifiziert. Doch viele Lehrer verwechseln ‚ich kann etwas nicht‘ mit ‚es geht nicht‘. Schön, dass die Mathematik die formale Logik zur Verfügung stellt, mit der sie zeigt, dass das keine passende Wirklichkeitskonstruktion ist: Wenn es nicht gelingt, liegt es am ‚Noch-nicht-Können‘ und nicht an der Unmöglichkeit des Gelingens!

Wenn das geklärt ist, werden sich Kolleginnen und Kollegen melden, die zwar die grundsätzliche Realisierbarkeit nicht in Frage stellen. Doch sie stellen die Realisierbarkeit unter den Bedingungen des eigenen Systems vor Ort in Frage. Wenn sie argumentieren, dass die Realisierbarkeit im eigenen System noch nicht überprüft worden sei, haben sie wahrscheinlich recht. In der Tat dürften die Kompetenzen, die zur Lösung des Problems erforderlich sind, im System noch nicht vorhanden sein. Also stellt sich die Frage, ob das Kollegium sich darauf einlassen will, nach Wegen zu suchen, das Problem unter den gegebenen Systembedingungen zu lösen. Mit anderen Worten: Sich auf einen Lernprozess einzulassen, der darauf ausgerichtet ist, die Kompetenzen im System verfügbar zu machen, die es erlauben, das Problem zu lösen (und dann die Systemregeln entsprechend zu verändern).

Wie könnte hier eine Zielsetzung lauten? Beispielsweise so:

Wir können den Unterricht an unserer Schule so gestalten, dass kein Kind sich bedroht fühlt, aus ‚Leistungsgründen‘ die Lerngruppe verlassen zu müssen.

Die Einlösung des Ziels erfordert Schul- und Unterrichtsentwicklung in verschiedener Hinsicht:

Einerseits geht es um die Qualität von Unterricht. Am besten ist es, wenn das Lernangebot so gestaltet wird, das tatsächlich jedes Kind gut lernen kann, so dass also die Gefahr des ‚Herausfallens‘ aus dem für die Lerngruppe angebotenen Lernangebot gar nicht mehr vorkommt. Dazu ist wichtig, die Kompetenzziele des Lernens in allen Fächern so aufzubereiten, dass die Schüler das jeweilige Lernen attraktiv finden können. Und es ist wichtig, jedes Kind so weit im Blick zu behalten, dass die ‚Gefahr des Herausfallens‘ frühzeitig erkannt und mit auf die Person des Kindes und die spezifische Problematik abgestimmten zusätzlichen Lernangeboten reagiert wird – da das Kind ja als ‚Kind mit gymnasialer Empfehlung‘ in die Schule aufgenommen worden ist, müsste dieser Anspruch einlösbar sind⁸.

Die ‚Befürchtungen‘ von Kindern haben ihr Quelle aber nicht nur in der Schule, sondern oft auch in den Elternhäusern. Also gehört zur Schulentwicklung, dass das Gymnasium die Entwicklung in Kooperation mit den Eltern durchführt, die Eltern ‚mit ins Boot holt‘ und daraufhin wirkt, dass auch die Eltern nicht mehr die Angst der Kinder vor Sitzen bleiben und Abschulung schüren. Die Eltern benötigen Anleitung und Beratung, andere Indikatoren für gelingendes schulisches Lernen als die ‚Vermeidung von Sitzen bleiben‘ im Umgang mit ihren Kindern zu kultivieren. Auf diese Weise wird das gesamte schulische Systemumfeld in den Lern- und Entwicklungsprozess einbezogen.

Wenn sich die Arbeitsweise bewährt und sie Stück für Stück ‚allgemeine Praxis‘ der Schule wird, greift das Entwicklungsziel. Der Kompetenzstand der Beteiligten entwickelt sich weiter. Nach einiger Zeit hat sich so weit entwickelt, dass man den formalen Beschluss auf ‚praktische Abschaffung von Sitzen bleiben und Abschulung treffen kann. Der Beschluss markiert den Übergang zu einem neuen Selbstverständnis der ganzen Schule.

Gesamtschule – inklusionsfit?

Nicht nur das gegliederte Schulwesen, auch die Gesamtschule ist in Teilen noch dem Gedanken der Trennung als pädagogisches Mittel verhaftet. Ihre Struktur ist nur teilweise inklusiv. Wenn Schülerinnen und Schüler in Klasse 6 oder 7 eine zweite Fremdsprache, Arbeitslehre, Naturwissenschaften oder Darstellen und Gestalten als Lernschwerpunkt wählen, so ist das eine Ausdifferenzierung nach Interessen. Sie ist verträglich mit dem Gedanken der Inklusion, denn die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wählen genauso wie die anderen Lernenden. Die resultierenden getrennten Lerngruppen spiegeln die Wahlen der Kinder (bzw. der Eltern) wider – das steht nicht im Widerspruch zum Gedanken der Inklusion. Doch die Fachleistungsdifferenzierung wird zum trennenden Merkmal, wenn sie als äußere Differenzierung umgesetzt wird. Gehört das Förderkind in den Grundkurs? Oder gehört es in den Erweiterungskurs? Wenn es die Schule nach Leistungsaspekten zuordnet, die ‚Leistungserbringung‘ aber durch das individuelle Handikap beeinträchtigt ist? Und überhaupt, wie ist das mit den ‚normalen‘ Kindern? Ist es zulässig, langsam lernenden Kindern einen Teil ihrer bisherigen Lernpartner vorzuenthalten? Hat das langsam lernende ‚normale‘ Kind sein vielleicht geringeres

⁸ Das mag dazu führen, dass das Gymnasium bei der Aufnahme der Schüler genauer hinschaut und Kinder im Zweifelsfall nicht aufnimmt. Das ist aber systemimmanent - ein Gymnasium ist dem Anspruch nach eine Schule für Kinder mit einem bestimmten Begabungsprofil, aber eben keine Gesamtschule.

Leistungsvermögen selbst zu vertreten – so wie die Wahlentscheidung pro Naturwissenschaften und damit contra Darstellen und Gestalten, Arbeitslehre und Französisch? Oder ist das Leistungsvermögen jedes einzelnen Kindes genauso ein ‚Fördertatbestand‘ wie bei einem Kind, dem sonderpädagogische Förderung durch ein formales Verfahren zugemessen wird?

Die Überlegung macht deutlich, dass äußere Fachleistungsdifferenzierung nur schwerlich mit dem Grundsatz der Inklusion verträglich ist. Kursbildung nach Leistung ist ein exkludierendes Prinzip. Sie steht in der Tradition des gegliederten Schulwesens. Die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz aus den späten 1960er Jahren, aus der sich die gesamte deutsche Tradition der Gesamtschulen herleitet, hat zu keinem Zeitpunkt äußere Fachleistungsdifferenzierung gefordert. Dass sie fast überall als äußere Differenzierung umgesetzt worden sind, ist die Folge der Interpretation der KMK-Regelungen durch die Ausführenden, die deren im gegliederten Schulwesen gebildetes Selbstverständnis wieder spiegelt.

Meiner Auffassung verlangt inklusive Schulentwicklung, nach Lösungen für den Umgang mit Leistungsunterschieden zu suchen, die ohne Ausgrenzung auskommen. Als ‚gestandener Gesamtschullehrer‘ halte ich für zulässig, nach einer reiflichen und transparenten Vorbereitungsphase Schülerinnen und Schüler zwei unterschiedlichen Teilgruppen zuzuordnen. Diejenigen aus der Lerngruppe, die durch Konferenzbeschluss als ‚dem gewachsen‘ eingestuft werden, verwickle ich als unterrichtende Lehrkraft mit hohem Einsatz in anspruchsvolle Lernprozesse. Andere Kinder, die nicht in diese Gruppe gehören, kann ich nach eigenem Ermessen auch weniger fordern. Lernen auf ‚Erweiterungsniveau‘ bedeutet also, dass es für diesen Schüler einen Konsens aus Lehrer, Eltern (und, das ist mir wichtig, ihm selbst) gibt, dass er immer wieder auf hohem Anforderungsniveau ‚angespielt‘ wird – dazu gehört auch, dass er sich den entsprechenden Kompetenzchecks stellt und sich die entsprechenden lernbezogenen Rückmeldungen holt. Diese Unterscheidung macht aber nicht erforderlich, verschiedene Lerngruppen zu bilden bzw. gewachsene Lernpartnerschaften zu zerstören⁹.

Das Haupthindernis für gemeinsames Lernen bei Fachleistungsdifferenzierung sind wohl die fehlenden unterrichtlichen Kompetenzen der Kolleginnen und Kollegen an Gesamtschulen für das Arbeiten in heterogenen Lerngruppen. Viele Kolleginnen und Kollegen können sich nicht vorstellen kann, Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften bis zum Abschluss der Sekundarstufe I im gemeinsamen Lerngruppenverband fachleistungsdifferenziert zu unterrichten. In diesem Fall ist die Schule im Grunde genommen noch gar nicht entscheidungsfähig pro oder contra äußere Fachleistungsdifferenzierung – denn die Option ‚Binnendifferenzierung‘ besteht de facto noch gar nicht.

Würde man ein solches Kollegium sich für die eine oder andere Form befragen, so wird es sich kaum nach pädagogischer Einsicht (wir wählen die Lösung, die für die Lernenden langfristig am besten zu sein scheint), sondern wohl nach dem bisherigen Fähigkeitsstand richten. Das wirkt vielleicht ein bisschen peinlich. Deshalb wollen Kolleginnen und Kollegen vielleicht nicht so gerne darüber sprechen. Also werden andere Argumente vorgeschützt – eine Schule, die die Diskussion führt, obwohl die Kompetenzen fehlen, begibt sich an den Rand einer ideologischen Schlammschlacht.

⁹ In jeder heterogenen Lerngruppe kann es zeitweise (temporär) sinnvoll sein, homogenere Teilgruppen zu bilden. Insofern halte ich nicht für problematisch, wenn in Klasse 9 oder 10 mal zwei Wochen lang die E-Schüler einer Klasse an einem anderen Thema arbeiten als die G-Schüler, wenn das von der Sache her sinnvoll und geboten erscheint. Dadurch wird der soziale Zusammenhalt einer Lerngruppe nicht geschädigt.

Also ist es weise, zunächst einmal auf die definite Entscheidung zu verzichten und Optionen zu erarbeiten. Es lohnt sich, einen fundierten innerkollegialen Lern- und Kompetenzaufbauprozess zu starten. Das Ziel könnte wie folgt lauten:

Wir versetzen und in die Lage, bis zum Ende der Klasse 10 ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung arbeiten zu können. Wenn wir so weit sind, entscheiden wir, ob wir in Zukunft die Fachleistungsdifferenzierung mit äußerer oder mit innerer Differenzierung umsetzen werden.

Wie der kollegiale Entwicklungsprozess gestaltet wird, ist dann im Detail zu klären. Wahrscheinlich beginnt die Schule damit, den Unterricht in den unteren Klassen, in denen Fachleistungsdifferenzierung noch nicht greift, auf die Gelingfaktoren für differenzierendes Arbeiten hin zu untersuchen. Dort scheint ja zu klappen, was man sich in oberen Klassen nicht vorstellen kann. Dann wird als nächster Schritt die Selbststeuerungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler beim Lernen in den Fokus der Aufmerksamkeit treten, denn in einem differenzierenden Unterricht kann die Lehrkraft nicht für alle Schüler/innen den Lernprozess strukturieren. In diesem Zusammenhang wird wahrscheinlich der Gedanke der Binnendifferenzierung beim Lernen mit dem des gut gerahmten selbst gesteuerten Schülerlernens verknüpft.

Wenn damit Erfolge gemacht werden, so kann die Schule daran gehen, sukzessive und erprobend den Übergang auf die Kursbildung bei Fachleistungsdifferenzierung in einem Fach und einem Jahrgang hinauszuschieben:

- Im Erprobungsjahrgang bzw. -fach werden die Zuordnungen der Lernenden zu den Niveaus wie üblich vorgenommen.
- Im Stundenplan wird der Fachunterricht in Bänder gelegt, genau wie bei äußerer Differenzierung.
- Es werden so viele Fachlehrkräfte im Band eingeplant, wie bei Kursbildung benötigt würden, so dass die Schule jederzeit vom Klassen- auf Kursunterricht übergehen könnte.
- Da meist die Zahl der zu bildenden Kurse größer ist als die Zahl der parallelen Klassen, stehen mehr Lehrkräfte zur Verfügung, als beim binnendifferenzierenden Arbeiten für die Lerngruppen benötigt werden. Die ‚zusätzlichen Lehrkräfte‘ werden im Unterricht flexibel als Doppelbesetzung im Unterricht des Jahrgangs eingesetzt. Bei Ausfall einer regulären Lehrkraft übernehmen sie die Vertretung in der betreffenden Klasse.¹⁰
- Die ‚zusätzlichen Kolleg/innen‘ beteiligen sich anteilig an der Durchsicht und Korrektur der Klassenarbeiten.
- Das sich so bildende Fachteam teilt die im Jahr zu unterrichtenden Unterrichtseinheiten unter sich auf. Arbeitsteilig erarbeiten die Kolleg/innen die Lernmaterialien, die in allen Lerngruppen parallel eingesetzt werden – dabei wird die Niveaudifferenzierung eingearbeitet.
- In allen parallelen Lerngruppen arbeiten die Lehrkräfte zeitlich parallel mit den kooperativ erarbeiteten Lernmaterialien, damit die Doppelbesetzungen ihre Aufgaben sinnvoll wahrnehmen können und die Schule jederzeit – ohne Nachteil für einzelne Schüler/innen – zum bisherigen System zurückkehren kann.

¹⁰ Diese Vorab-Vereinbarung ist von großer Wichtigkeit zur Sicherung von Akzeptanz bei Eltern und Kolleg/innen für die Entwicklungsmaßnahme – erfolgreich erproben kann man nur bei gleichen Rahmenbedingungen. Die Regelung sichert die ‚Rückfallebene‘, bei ‚Nichtgelingen‘ innerhalb kürzester Zeit zum bisherigen Modell zurückkehren zu können. Und sie garantiert, dass die Versorgung mit Fachlehrern im Jahrgang sich gegenüber beim Modell der äußeren Differenzierung nicht verschlechtert: Zwar ist die Zahl der Schüler je Lerngruppe im Klassenverband ggf. höher als im Kurs, doch steht dem beim Unterricht im Klassenverband die höhere Ausfallsicherheit und die Chancen der zeitweisen Doppelbesetzung gegenüber.

Wie viele Erprobungen dieser Art zu welchem Zeitpunkt starten, entscheidet das Kollegium der Schule unter Berücksichtigung der örtlichen Bedingungen und dem Grad der Skepsis in der Schule. Gibt es viele Kolleg/innen, die ‚nach vorne preschen‘ wollen, so fängt man vielleicht mit Englisch im 7. Jahrgang, mit Deutsch im 8. Jahrgang und in den Naturwissenschaften im 9. Jahrgang gleichzeitig an. Wenn sich das bewährt, kann im nächsten Jahrgang ein zweites Fach mit binnendifferenzierter Fachleistungsdifferenzierung dazukommen. Wenn die Widerstände größer sind, fängt man erst mal mit einem Fach im Jahrgang 7 an. Die Kolleg/innen arbeiten – an den vereinbarten Zielen - im Auftrag der Schule und erhalten Unterstützung. Wichtig sind weniger zeitliche Ressourcen¹¹, sondern die Verfügbarmachung von Beratung und ‚Rückenwind‘ von der Schulleitung.

Im Laufe der Zeit zeigen sich ermutigende Ergebnisse. In mehreren Lerngruppen und mehreren Fächern werden positive Erfahrungen gesammelt. Also beginnt nun die innerkollegiale Beratung über die Modalitäten der Überführung der inneren Fachleistungsdifferenzierung in das Regelangebot der Schule. Drei Jahre muss man wohl einkalkulieren, bis die Beratungen, Abstimmungen mit der Schulaufsicht, Diskussion mit Eltern und Schülern vorangeschritten sind. Nun kommt der Zeitpunkt für die ‚Verabschiedung eines Gremienbeschlusses‘.

¹¹ Zeitgutschriften für Unterrichtsentwicklung halte ich in der Regel nicht für ein taugliches Mittel zur Schulentwicklung. Sie verfälschen den ‚Erprobungscharakter‘, da sie nicht-reguläre Bedingungen schaffen. Die Gestaltung des Unterrichts gehört zu den Regelaufgaben der Lehrkräfte. Wird sie bei Erprobungen gesondert ‚vergütet‘, so liefern sie den Skeptikern wohlfeile Argumente zur Ablehnung der Entwicklung, auch wenn sie erfolgreich ist.

Der Weg von ‚Integration‘ zur ‚Inklusion‘

Wenn die Schule in ihrer inneren Struktur mit ihren ‚normalen‘ Mitgliedern inklusiv umgeht, können die Lernprozesse beginnen, die darauf ausgerichtet sind, mit Kindern mit besonderer Fördernotwendigkeit inklusiv umzugehen. In Schulen, die ‚Integrationsschulen‘ sind, so verlaufen die auf die Funktionsweise der ‚normalen Schule‘ und auf die auf den Umgang mit besonderem Förderbedarf ausgerichteten Lernprozesse verschränkt – daran zu erkennen, dass gleichzeitig an verschiedenen (aber aufeinander bezogenen) Zielen gearbeitet wird.

Der Lernbedarf der beteiligten Kolleg/innen beim Übergang von Integration zu Inklusion ist dramatisch groß – er wird meiner Ansicht nach oft unterschätzt. Ein Großteil der Routinen, mit der derzeit Schulen Integration betreiben, verletzen eklatant die Grundsätze der Inklusion. In der Regel arbeitet Integration damit, dass die zu fördernden Kinder im Prozess deren Förderung systematisch markiert werden. Das hinterlässt Spuren im sozialen Prozess der Lerngruppe (Mitschüler sagen: „Die Förderkinder sind die, die in Mathe immer mit Frau Müller ‚rausgehen, wenn wir an der Werkstatt arbeiten“). Das Markieren hinterlässt – vor allem – Spuren im beruflichen Selbstverständnis der kooperierenden Kolleg/innen. Förderlehrkräfte sprechen von ‚meinen Förderkindern‘, und ein großer Teil der Förderung besteht in der besonderen Gewährung von personaler Zuwendung durch die Förderkraft (Förderlehrkräfte erklären: „Die Hälfte der Zeit stärke ich das Förderkind, indem ich neben ihm sitze“).

Kollegiales Lernen in der Absicht der Entwicklung einer neuen schulischen Praxis erfordert in dramatischem Maße die Dekonstruktion des bisherigen Verständnis von Förderung, wenn der Anspruch des inklusiven Arbeitens eingelöst werden soll. Die Kinder werden ja absichtlich so in den gesamten Jahrgang gemischt, damit sie nicht durch die ‚helfende Betreuung‘ der Förderlehrkraft vor der Herausforderung geschützt werden, sich in die soziale Interaktion der Lerngruppe voll hineinzugeben. Andererseits benötigen sie aber sicherlich individuelle Förderung. Sie benötigen auch, wie jedes Kind mit Lernproblemen, einen guten personalen Bezug nicht nur zu einer, sondern zu mehreren Lehrpersonen. Die Schule braucht also Lösungen dafür, die verschiedenen Aspekte pädagogischen Arbeitens in inklusiver Weise zu verknüpfen!

Ein ausgeprägter ‚Beschützerinstinkt‘ einer Förderlehrkraft ist ein hoch zu achtendes Element ihres beruflichen Ethos. Er kann allerdings, unreflektiert ausgelebt, durch ‚overprotecting‘ Kinder massiv in der Entwicklung ihrer personalen Autonomie behindern. Doch er kann, wenn er sinnvoll kultiviert wird, zu einer außerordentlich kompetenten Wahrnehmung der spezifischen Förderlehrerfunktion führen. Der Umgang mit dem eigenen ‚Förderinstinkt‘ ist eine Frage, die wohl bei jeder Lehrkraft ‚an die Substanz‘ geht.

Wenn eine Schule anfangen will, ihre Förderkinder im ganzen Jahrgang zu verteilen, so muss wohl als erstes das Problem gelöst werden, wie die Kinder, die es bedürfen, ihre besondere personale Unterstützung erhalten – nicht nur die Kinder mit festgestelltem Förderbedarf. Integrationsschulen sind in der glücklichen Lage, dafür spezifische Ressourcen zur Verfügung zu haben. Zu klären ist, wie diese Ressourcen unter Beachtung der Gedanken der Inklusion zum Einsatz kommen sollen.

Also braucht die Schule einen Entwicklungsprozess. Er setzt bestenfalls schon ein, bevor der Schritt von der Integration zur Inklusion erfolgt. Die Kolleginnen und Kollegen erarbeiten und erproben Regeln für die Gewährleistung der personalen Unterstützung für alle Kinder des Jahrgangs, die das benötigen. Das Kompetenzziel dabei könnte so lauten:

Wir können das Problem lösen, allen Kindern im Jahrgang das Potential unserer Förderlehrkräfte so zukommen zu lassen, dass sie die notwendige personale Unterstützung für ihr Lernen erhalten. Wir entscheiden uns dabei für die Maßnahmen, die sicherstellen, dass die Eingliederung der Kinder in die sozialen Prozesse der Lerngruppe bestmöglichst unterstützt wird.

Bei diesem Vorgehen weitet sich von selbst der Blick über die Integrationsklasse hinaus, weil ja auch in anderen Klassen Kinder mit diesem Bedarf sitzen. Das Vorgehen geht konstruktiv mit dem Potential und dem Wunsch der Förderlehrkräfte um, für die Kinder, die es besonders nötig haben, positiv zu wirken. Gleichzeitig wird deutlich, dass das Geben personaler Unterstützung in der Regel nicht im Unterricht erfolgen kann, da Unterrichtszeit per definitionem Lernzeit mit dem Mitschüler/innen ist.

In einer Ganztagschule gibt es Möglichkeiten, Beratungszeiten und –räume zu schaffen, in denen die Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf sich mit ihrem ‚Fördercoach‘ treffen. Das widerspricht nicht dem Gedanken der Inklusion, denn individuelle Beratung mit einer Lehrkraft ist ein auch in einer inklusiven Lerngruppe vollkommen normaler Vorgang – die Frage ist nur, wie die Kommunikationssituation in die Interaktion der Lerngruppe eingebettet ist. Wenn die Lernpartner erklären: ‚Anna ist in den nächsten 20 Minuten nicht im Klassenraum, weil sie sich zu einem Gespräch mit Frau Müller trifft,‘ so ist es gelungen, eine inklusive Kommunikationsstruktur voranzubringen. Denn der soziale Stellenwert der Botschaft ist nicht anders, als wenn die Lernpartner erklären: ‚Paula ist in den nächsten 20 Minuten nicht da, weil sie mit der Schulleiterin über die Tagesordnung der nächsten SV-Sitzung diskutieren muss‘.

Ein Teil der Ressource ‚Förderlehrkraft‘ wird in einer inklusiven Schule also in der Regel außerhalb des regulären Unterrichts gebraucht. In solchen Situationen wird die personale Beziehung entwickelt. Das ist umso weniger ein Problem, je seltener das fachliche Lernen lehrerzentriert und je mehr der Unterricht in selbstgesteuerten Lernformen stattfindet. Selbstverständlich haben Lernphasen, in denen sich die Fachlehrkraft mit der Lerngruppe trifft und mit ihr arbeitet, für die sie die Verantwortung trägt, in einem schülerzentrierten Unterricht ihren Stellenwert – es wäre ungeschickt, die Beratungsgespräche gerade in diese Zeit zu legen. Doch mehr als 20 Prozent der gesamten fachlichen Lernzeit sollten meiner Auffassung nach aber nicht für lehrerzentrierte Lernformen vorgesehen werden¹². Bei einer wohlstrukturierten Zeitgliederung des Schultags sind also die Zeiten für personenstützende Lernberatung durch Förderlehrkräfte zu finden – in manchen Schulen wird die Raumfrage schwieriger zu lösen zu sein als die Zeitfrage.

Ein Teil der Kapazität der Förderkräfte für personenbezogene Beratung zu nutzen erlaubt auch, verschiedene Förderbedarfe in einer Klasse und gleiche Förderbedarfe in verschiedenen Klassen unterzubringen. Wenn es von der Sache und der pädagogischen Situation her sinnvoll ist, holt eine Förderkraft, die auf einen spezifischen Förderbedarf spezialisiert ist, vielleicht auch mal die ihr anvertrauten Kinder aus mehreren Klassen zu einer gemeinsamen Beratungssitzung zusammen. Agiert sie dagegen im Unterricht, tritt ihre spezifische Förderkompetenz für das einzelne ihr zugeordnete Kind in den Hintergrund, und sie richtet ihren Blick auf den Lernprozess der ganzen Gruppe, in Kooperation mit und in Ergänzung der den Unterricht gestaltenden Regellehrkraft. Auf diese Weise können mehrere Förderlehrkräfte, die verschiedene sonderpädagogische Kompetenzen repräsentieren, im ganzen Jahrgang aktiv sein – in allen Klassen, in denen Kinder lernen, die ihre jeweilige Förderkompetenz ansprechen.

¹² vgl. WILDT, M.: Vom Unterrichten in heterogenen Lerngruppen - am Beispiel der Mathematik der Sek. I. Köln 2007 (Aulis).

Mit zunehmenden positiven Erfahrungen zu diesem Kompetenzziel nähert sich der Zeitpunkt für den Übergang von Integration zur Inklusion. Von der Seite der Förderlehrkräfte her gesehen ist der passende Zeitpunkt für die Verteilung der Förderkinder im gesamten Jahrgang gekommen, wenn sie sich in der Lage sehen, die personale Unterstützungsleistung für die ihnen anvertrauten Kinder jahrgangsbezogen zu leisten.

Neben der Funktion der personalen Unterstützung der Förderkinder nehmen die Förderlehrkräfte die Aufgabe wahr, das fachliche Lernen der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf so weit wie möglich mit dem Lernprozess der gesamten Lerngruppe zu verknüpfen. Grundsatz dabei ist, dass alle Kinder – also auch die Förderkinder – nach Möglichkeit in Orientierung an das Kompetenzziel der jeweiligen Lerneinheit lernen. Die Einlösung dieser Zielsetzung macht es erforderlich, die jeweilige eingesetzte ‚reiche Lernumgebung‘ so nach Bedarf der Förderkinder mit Lernmaterialien anzureichern, dass diese Kinder, wie allen anderen Kinder auch, so gut wie möglich in die soziale Struktur der Lerngruppe eingebunden bleiben.

Wenn die regulären Lehrkräfte ‚reiche Lernumgebungen‘ für in selbstgesteuerten Lernformen arbeitende heterogene Lerngruppen gestalten¹³, haben sie dabei zwar die Vielfalt einer Gesamtschullerngruppe im Blick. Sie können aber unmöglich stets alle spezifischen Bedarfe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aller an der Schule vertretenen Förderschwerpunkte berücksichtigen.

Es ist daher wichtig, die Schnittstelle zwischen der Aufgabe der Lehrkraft mit Fachperspektive und der Lehrkraft mit Förderperspektive im Unterrichtsgeschehen sauber und produktiv zu definieren. Die Entwicklung der erforderlichen kollegialen Kompetenzen des gedeihlichen Interagierens ist ein weiteres Ziel eines innerschulischen Entwicklungsprozesses auf dem Weg zu einer inklusiven Schule:

Die Fachlehrkräfte können das Lernangebot für den Jahrgang auf der Basis von Kompetenzzielen so differenziert gestalten, dass jedes Regelkind ein Lernangebot findet, das zu seinen individuellen Lernvoraussetzungen passt. In allen Lerngruppen mit Förderkindern arbeiten die Fachlehrkräfte zeitgleich mit diesen Lernmaterialien. Die bei der Unterrichtseinheit federführende Fachlehrkraft stellt allen beteiligten Lehrerinnen und Lehrern das gesamte Lernmaterial der Unterrichtseinheit eine Woche vor dem Start der Einheit im Jahrgang zur Verfügung. Das geschieht, damit die Förderlehrkräfte mit Blick auf die ihnen anvertrauten Förderkinder die Lernangebote so anreichern können, dass das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Lerngruppe so gut wie möglich unterstützt wird.

Die Erreichung dieses Zieles schafft eine hohe Verbindlichkeit zwischen den Fachlehrkräften in einem Jahrgang. Vor dem Übergang zur Inklusion konnte die Schule tolerieren, dass einzelne Lehrkräfte mit anderen Lernmaterialien arbeiten als vom federführenden Kollegen vorgesehen. Zwar lag schon bisher in diesem Fall die ‚Last der zusätzlichen Vorbereitung‘ bei der so agierenden Lehrkraft. Doch ohne Inklusion war es möglich, sich als einzelne Fachlehrkraft bei Investition zusätzlicher Arbeit individuelle Freiheiten von der teammäßigen Kooperation zu nehmen.

Unter den Bedingungen von Inklusion besteht diese Option nicht mehr. Die Anpassung des jeweiligen Unterrichts- und Lernmaterial auf die spezifischen Bedürfnisse der Kinder mit Förderbedarf ist eine Herausforderung. Das ist schon sehr aufwendig, wenn eine ‚reiche Lernumgebung‘ für jede fachbezogene Unterrichtseinheit gesichtet und ergänzt werden muss. Der individuelle Weg des Kollegen

¹³ Siehe dazu WILDT, M.: Schüler-Selbsteinschätzungen in einem auf selbst gesteuertes Lernen hin ausgerichteten Unterricht. In: Fischer, C. (Hrsg): Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbewertung; Münster (Waxmann) 2012, S. 125 - 134.

oder der Kollegin, der oder die nicht mit den gemeinsamen Lernmaterialien arbeiten will, würde dazu führen, dass die Förderlehrkraft sogar mehrere Lernumgebungen sichten und anreichern müsste. Das ist jedoch aus Gründen des Schutzes vor Überlastung nicht zu akzeptieren.

Das Ausscheren einer Lehrkraft aus der Arbeit mit den jahrgangsbezogenen Lernmaterialien ist also unter den Bedingungen der Inklusion nicht mehr möglich. Diese Vereinbarung schafft allerdings nicht das Problem aus der Welt, dass Lehrerin A mit dem von Lehrer B erstellten Lernangebot vielleicht nicht zufrieden ist. Doch ist in der inklusiven Schule dieses Problem nicht mehr individuell, sondern im Kollegenkreis kooperativ zu bewältigen: In diesem Fall nimmt Kollegin A mit Kollegen B Kontakt auf und trägt ihm ihre Wünsche vor. Vielleicht führt das dazu, dass sie in die Produktion des unterrichtlichen Angebots der von Kollegin B federführend erstellten Materialien mit eingebunden wird. Sie kann sich so in die Gestaltung jeder Lerneinheit einbringen, bei der sie das wünscht, aber nicht mehr ‚im Alleingang‘.

Sinnvoll ist daher, wenn die Fachteams im Jahrgang bei der Entwicklung des Lernangebots so weit kooperieren, dass die Materialien ein gemeinsames Verständnis vom fachlichen Lernen repräsentieren. Von zentraler Bedeutung ist hier, dass die beteiligten Kolleginnen und Kollegen eine gemeinsame Praxis entwickeln, die so viel kollegiale Kooperativität wie notwendig und so viel arbeitssparende Einzelarbeit in der Vorbereitung wie möglich umsetzt.

Die Maxime für Erfolg ist dabei das ‚gute Gelingen‘. Es muss sichergestellt werden, dass alle Kinder ein Lernangebot finden, das an die individuellen Lernvoraussetzungen anknüpft; dabei liefern die Fachlehrkräfte die Basis, an die die Förderlehrkräfte anknüpfen können. Kooperatives Arbeiten ist erwünscht. Den Grad der Kooperation sprechen die Beteiligten untereinander selbst ab – Maxime dabei ist möglichst arbeitssparendes Arbeiten bei guter Versorgung der Lerngruppen.

Damit sind die Aufgaben der Förderlehrkräfte und die der Regellehrkräfte gut umrissen; die Schnittstellen für die Zusammenarbeit sind definiert. Bleibt noch zu regeln, wie es zu den die tatsächliche Kooperation regelnden Absprachen kommt. Das gut zu können ist die Königsdisziplin des inklusiven Unterrichtens. Im System muss ‚Kooperationskompetenz‘ wachsen. Auch das ist Gegenstand eines systemischen Lernprozesses. Das Ziel dabei könnte lauten:

Wir können die Rollen von Förderlehrkräften und Fachlehrkräften im Unterricht so aufeinander beziehen, dass wir eine erfolgreiche und befriedigende Praxis haben. Dabei vertreten die Förderlehrkräfte die Perspektive der gelingenden lernbezogenen Kooperation in der Lerngruppe und die Fachlehrkräfte die des möglichst guten kompetenzzielbezogenen Lernfortschritts aller Beteiligten.

Die ‚Zuständigkeitsbereiche‘ der Lehrkräfte überlappen sich dabei: Förderlehrkräfte sind für die ‚gute Einbindung in die gruppenbezogene Kommunikation nicht nur der Förderkinder, sondern auch der ‚Regelkinder‘ verantwortlich. Die Fachlehrkräfte sind für die kompetenzbezogene Zielerreichung nicht nur der ‚Regelkinder‘, sondern auch der ‚Förderkinder‘ verantwortlich. Es wird teammäßig gearbeitet, in gemeinsam geteilter Verantwortung¹⁴.

¹⁴ Gelegentlich wünschen sich Förder- und Fachlehrkräfte einen Rollentausch. Das halte ich für vernünftig, denn es unter klaren Absprachen geschieht. Selbstverständlich kann eine Förderkraft die Rolle der Fachlehrerin z.B. für Mathematik übernehmen, während ein ‚Regelkollege‘ von ihr die Verantwortung für drei Kinder mit Förderbedarf z.B. im Bereich ‚sozial-emotionale Entwicklung‘ übernimmt. Wichtig ist, dass der Rollentausch für alle Beteiligten transparent ist.

Selbstverständlich müssen Absprachen darüber getroffen werden, zu welchen Zeiten Förderlehrkräfte in welchen Unterrichtszeiten präsent sein sollen, so dass in diesem Zeiten Teamteaching erfolgen kann. Administrative Vorgaben dazu sind die Stundenpläne der Fachlehrkräfte – je mehr diese von den Teams in dezentralen Formen erstellt werden, desto besser. Ich halte es für eine gute Lösung, wenn in der Schule die Kapazitäten der Fachlehrkräfte deputatmäßig auf die Teams verteilt werden und die Teams ihre Einsätze selbst koordinieren – die Organisationsleitung greift nur noch im Störfalle ein.

Die Förderlehrkräfte haben ebenfalls Zeitfenster für die Arbeit in ihrem Team; sie regeln ihren Einsatz nach Bedarf in Absprache mit den Kolleginnen und Kollegen. Die Zeiten, in denen sie keine Beratungsgespräche führen, nehmen sie am Unterricht teil. Dabei gehen sie vorrangig auf die Wünsche der Fachlehrkräfte ein; diese ‚bestellen‘ sich also eine Doppelbesetzung, wenn diese aus dem von ihnen beabsichtigten konkreten Unterrichtsgeschehen her sinnvoll erscheint. Sofern sie verfügbar und nicht ‚angefordert‘ sind, gehen sie von sich aus die Lerngruppe, in denen ihnen anvertraute Förderkinder sitzen, und bringen sich, in Absprache mit der Fachlehrkraft, aktiv in das Unterrichtsgeschehen ein. Es kann also in jeder Unterrichtsstunde einer inklusiven Lerngruppe ‚spontan‘ eine Förderlehrkraft anwesend sein – im Zweifelsfall, also wenn sie keine vorherige Absprache hat treffen können, konzentriert sie sich auf die Aufgabe, den sozialen Prozess des Lernens aus dem Blickwinkel des inklusiven Arbeitens im Auge zu haben und der Regellehrkraft Rückmeldung zu geben, ob alles so gut läuft, wie man sich das wünscht.

Fazit:

Das wichtigste Ziel der innerschulischen Entwicklung steht am Anfang und am Ende dieser ‚Anleitung auf dem Weg zur Realisierung einer Utopie‘:

Wir Lehrerinnen und Lehrer können, in unserer Schule mit allen Beteiligten die Kompetenzen, die wir brauchen, um inklusives Lernen in einem inklusiven Unterricht in einer inklusiven Schule zu gestalten, gemeinsam so entwickeln, dass der Lernprozess dabei ein Modell für gutes inklusives Lernen in wertschätzendem Umgang mit der Vielfalt der Beteiligten ist.
Kurz: Wir lernen in inklusiver Weise, inklusiv zu denken und zu handeln.

Was soll man dazu noch sagen? Vielleicht: „Yes – we can!“

Dr. Michael Wildt ist Lehrer und systemischer Schulberater in Münster.