

Inklusion

oder **„Was braucht eine Schule für alle?“**

Dargestellt am Beispiel der Fläming-Grundschule in Berlin

Gemeinsamer Unterricht seit 1975

Die Fläming-Grundschule hat als erste Schule in der Bundesrepublik Deutschland, mit der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderungen begonnen.

Die Fläming-Schule ist eine vierzügige Grundschule und hat ca. 600 Schülerinnen und Schüler, von denen etwa 60 Kinder Behinderungen aufweisen. Sie ist damit eine der größten Grundschulen im Berliner Bezirk Tempelhof/Schöneberg, einem Innenstadtbezirk mit hoher Bebauungsdichte. Die Schule ist eine offene Ganztagschule; außerhalb der Schulzeit können die Kinder im angegliederten Schulhort betreut werden. Unsere Schülerinnen und Schüler kommen aus allen sozialen Schichten.

Die Schule ist zwischen 1995 und 97 mit erheblichem finanziellen Aufwand behindertengerecht ausgebaut worden (Errichtung fehlender Therapie- und Teilungsräume, behindertengerechte Sanitäranlagen, zwei Fahrstühle).

Der Anstoß für die integrationspädagogische Öffnung unserer Schule kam von einer Elterngruppe des Kinderhauses Friedenau. In dieser vorschulischen Einrichtung werden seit 1972 Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam betreut.

Zusammensetzung der Klassen

Heute lernen Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam in allen Klassen der Fläming-Grundschule. Der Unterricht und die jeweils spezielle Förderung erfolgen durch Grundschullehrer, Sonderpädagogen und pädagogische Mitarbeiter.

Auf jeder der sechs Jahrgangsstufen werden ca. 100 Kinder unterrichtet und betreut. Unter den Schülern sind Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsproblemen, Lernbehinderungen, Körper- und Sinnesbehinderungen sowie geistigen- und schwersten Mehrfachbehinderungen.

Manchmal sind Kinder fortschreitend erkrankt, so dass es notwendig wurde, sich mit der Thematik des Sterbens auseinanderzusetzen und zu überlegen, wie der Umgang mit dem Tod und der Trauer in den pädagogischen Prozess einer Grundschule einzubringen ist.

Wie viele Schülerinnen und Schüler jeweils in einer Klasse sind und von welchem Personal sie begleitet werden hängt davon ab, wie viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen werden und wie stark dieser Förderbedarf in den verschiedenen Fällen ist. In manchen Klassen sind neben der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer noch ein oder zwei pädagogische Mitarbeiterinnen (meist Erzieherinnen mit heilpädagogischer Zusatzausbildung).

Die Zuordnung der Kinder in die verschiedenen Klassen erfolgt im Anschluss an sogenannte **„Schnuppertage“**. Das bedeutet, dass alle zukünftigen Erstklässler rechtzeitig vor der Einschulung zum Kennenlernen und „Schnuppern“ eingeladen werden. Sie sind dann jeweils für einen Tag in der Schule und erhalten hier ein Kennenlern- und Übungsprogramm. Dazu werden sie in kleinen Gruppen (15 Kinder) zusammengefasst und über mehrere Stunden mit verschiedensten Angeboten beschäftigt. Dabei sind neben der unterrichtenden Lehrerin noch weitere Fachkräfte

der Schule in der Gruppe anwesend, die die Kinder begleiten und beobachten und sich anschließend zu einer gemeinsamen Auswertungsphase zusammensetzen. In dieser Auswertung werden Fördergesichtspunkte ebenso besprochen, wie alle Fragen der Gruppenzusammensetzungen und der dazu gehörigen Personalauswahl. In manchen Fällen wird dann bereits mit den Eltern gesprochen, um möglicherweise notwendige individuelle Maßnahmen anzuregen und abzustimmen.

Kinder mit dem Förderschwerpunkt "Geistige Entwicklung" und mit schwersten Mehrfachbehinderungen

Kinder mit hohem Pflegebedarf werden in Klassen unterrichtet, in denen die ständige Anwesenheit von mindestens zwei Personen gewährleistet ist. Die Organisation dieser Klassen mit ihrer Kooperation von Lehrern bzw. Sonderschullehrern und pädagogischen Mitarbeiterinnen über den gesamten Unterrichtstag ermöglicht es, dem speziellen Förderbedarf dieser Kinder zu entsprechen, der neben sonderpädagogisch aufbereiteten Unterrichtsangeboten zum großen Teil auch in pflegerischer Arbeit und in der Vermittlung von lebenspraktischen Dingen besteht. Die Zusammenfassung mehrerer Kinder mit schweren und geistigen Behinderungen in einigen Klassen ist darüber hinaus eine Schwerpunktbildung, die vermeidet, dass es bei manchen Kindern zu Gefühlen der Isolierung kommt, wenn sie auf der Ebene ihrer Behinderung keine gleichaltrigen Ansprechpartner finden. Durch die Häufung mehrerer Kinder mit ähnlich starken Behinderungen pro Klasse und durch Kooperation verschiedener Klassen zur partiellen Bildung homogener Kleingruppen versuchen wir, diesem Prozess entgegenzuwirken.

Teamarbeit

Die wesentliche Voraussetzung für gelingende Pädagogik einer sich als „inklusiv“ verstehenden Schule ist die Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams. Unterricht in Kooperation verschiedener Fachkräfte ist ein nicht mehr weg zu denkendes Merkmal dieser Schulform und verändert das Schulklima mindestens ebenso stark, wie die speziell erforderlichen didaktisch - methodischen Abläufe.

Veränderter Unterricht und unterschiedliche Leistungsbeurteilungen

Um den sehr unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten unserer Schüler Rechnung zu tragen, wird der Unterricht differenziert durchgeführt. Im Vordergrund steht das Bemühen, den Unterrichtsstoff so anzubieten, dass möglichst jedes Kind auf seinem Niveau teilhaben kann. Ein Lerngegenstand kann zur gleichen Zeit von verschiedenen Kindern auf unterschiedliche Weise bearbeitet werden oder verschiedene Kinder oder Kindergruppen können sich zur gleichen Zeit mit unterschiedlichen Themen und Aufgaben beschäftigen. Der Unterricht wird möglichst anschauungs- und handlungsorientiert aufgebaut. Übens Lernen mit Aufgaben, die eigenständig und/oder in Gruppen gelöst und überprüft werden können dienen dazu, die Selbständigkeit zu fördern.

In vielen Klassen haben reformpädagogische Ideen mit deutlichen Einflüssen der Freinetarbeit, der Montessori- und der Gestaltpädagogik Eingang gefunden und es wird nach Tages- oder Wochenplänen unterrichtet.

Die Schüler erhalten -abhängig vom Votum der Elterngruppe- möglichst bis zur vierten Klasse verbale Beurteilungen an Stelle der Ziffernzensuren. Ab der fünften Klasse müssen Ziffernzensuren erteilt werden. Ausgenommen sind dann nur noch die Schüler, deren Förderbedarf vom Rahmenlehrplan der Grundschule abweicht (Förderschwerpunkt "Lernen" und "Geistige Entwicklung").

Besondere Förderformen

Neben der sonderpädagogischen Förderung, die natürlich zur Ausstattung einer nicht aussondernden Schule gehört, hat sich ein vielfältiges Förderangebot gebildet, das prinzipiell allen Kindern offensteht. Hierbei handelt es sich um teilweise sehr umfangreiche und intensive Theaterarbeit, um Kleingruppen zur Verbesserung der psychomotorischen Entwicklung, und um Gruppen für basale Förderung (Holzarbeiten, Kochen, Musik, Ton, etc.).

Für psychisch belastete Kinder, die individuelle oder soziale Auffälligkeiten zeigen, besteht ein therapeutisches Angebot, das bereits während der ersten Schulmonate der ersten Klasse einsetzt. Damit wird in vielen Fällen vermieden, dass sich Störungspotentiale verfestigen oder dass sie eskalieren und später zu sonderpädagogischem Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung werden.

Das gilt ebenso für die frühzeitige Förderung bei Lernschwierigkeiten im Bereich des Lesens, Schreibens oder Rechnens. Auch hier können größere Lernstörungen oft deutlich abgemildert werden.

Kooperation in Jahrgangsstufenkonferenzen

Welche Form der Förderung ein Kind erhält, wird in Jahrgangsstufenkonferenzen geklärt. Teilnehmer dieses Gremiums sind alle Lehrerinnen und Lehrer, die auf der Jahrgangsstufe unterrichten, sowie die pädagogischen Mitarbeiterinnen, die Mitarbeiterinnen des Hortes, die zuständigen Sonderpädagogen und die Schulleiterin.

Auf diesen Konferenzen werden alle Kinder mit Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten vorgestellt, unabhängig davon, ob ihnen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt wurde.

Hier wird über Fördermöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule beraten, sowie über inhaltliche Schwerpunkte, die bei Elterngesprächen thematisiert werden müssen. Es wird die Notwendigkeit der Anwendung spezieller diagnostischer Verfahren erörtert und überlegt, ob außerschulische Dienste eingeschaltet werden sollten. Die sich daraus ergebenden Arbeitsaufgaben werden festgelegt und an die entsprechenden Personen verteilt.

Auf diese Weise wird die Zusammenführung der Kenntnisse aller auf der jeweiligen Jahrgangsstufe arbeitenden Pädagogen mit den spezifischen Kompetenzen von Sonderpädagogen und der Schulleitung sichergestellt. Die Handlungsentscheidungen werden gemeinsam erarbeitet und dadurch auch von allen Mitarbeitern der Schule getragen.

Weitere Vorteile dieses Gremiums sind:

- Durch die detaillierte Beschreibung von Beobachtungen und Erfahrungen erfolgt eine Schärfung der Diagnose- und der Frühförderungskompetenz aller Beteiligten.
- Die Schulleitung und die Sonderpädagogen kennen die Situation in den einzelnen Klassen sehr genau und können auf dieser Grundlage eine angemessene Zuweisung der Fördermaßnahmen vornehmen.
- Auch in der Hortbetreuung können abgestimmte Maßnahmen erfolgen und somit der Vernetzung dienen.

Schulleitung

Für die Schulleiterin sind Delegation und Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen wesentliche Voraussetzungen bei der Führung der Schule. Die einzelnen Teams erhalten innerhalb des Gesamtrahmens der Schule Spielraum zur Selbstorganisation ihres Handelns. Ziel dabei ist es, die Eigenkompetenz des

Kollegiums zu nutzen und gleichzeitig auch zu fördern. Diese Art der Mitarbeiterführung ist zugleich der Förderung einer gemeinsamen pädagogischen Zielvorstellung dienlich und trägt zu einem partnerschaftlichen Arbeitsklima bei. Die Schulleitung sieht in diesem Rahmen ihre Aufgabe vor allem darin, die kollegialen Teams zu beraten und zu unterstützen und Ressourcen, die zur Bearbeitung der anstehenden Probleme für erforderlich gehalten werden, nach Möglichkeit sicherzustellen.

Sonderpädagogische Koordination

An unserer Schule arbeiten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen verschiedener Fachrichtungen. Die sonderpädagogische Koordination erfolgt schwerpunktmäßig durch einen Sonderpädagogen. Zu diesen Aufgaben gehören insbesondere:

- die sonderpädagogische Beratung in den Klassen (Förderpläne, Differenzierung nach sonderpädagogischen Gesichtspunkten, Vorbereitung von Elterngesprächen etc.).
- Beratung und Therapie in Zusammenhang mit Kindern, die emotionale und soziale Entwicklungsstörungen aufweisen (Ziebarth 2004)
- Elternberatung in allen „Fragen rund um das Kind“.
- Organisation von Elternkursen („Starke Eltern – Starke Kinder“).
- Kontakte zu den vorschulischen Einrichtungen des Einzugsbereiches und die Erfassung der behinderungsbedingten Vorgeschichte einzelner Kinder.
- die Begleitung der Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf.

Problemfelder der inklusiven Pädagogik und ihre Konfliktbewältigungsstrategien

In der pädagogischen Auseinandersetzung um inklusive Pädagogik wird aus meiner Sicht oft ausgeblendet oder mindestens deutlich unterschätzt, wie stark konflikthafte Beziehungsgeschehen den Alltag jeder Schule bestimmt.

Wenn eine Institution wie die Schule dann auch noch beschließt, grundsätzlich niemanden von der Teilhabe auszuschließen, steht sie vor der Frage, wie die dann zusätzlich auftretenden Schwierigkeiten und Konflikte gelöst werden, die sonst durch Selektion verschoben werden.

Die bisherigen Erfahrungen an unserer Schule zeigen dabei auf besondere Problemlagen, die aus dem „Anspruch der Nichtaussonderung“ resultieren, von denen ich im Folgenden die bedeutendsten ansprechen möchte:

1. Die „Hereinnahme des Unvollkommenen“

Eine Gesellschaft, die geprägt ist von Werten wie Perfektion, Schönheit, Jugendlichkeit, Leistung, Wachstum, etc., versucht in der Regel diejenigen Aspekte zu verdrängen, die mit den gegenteiligen Adjektiven verbunden sind. Vermieden wird also die Auseinandersetzung und Akzeptanz von Abweichungen, insbesondere, wenn sie mit Schwäche oder Hilfsbedürftigkeit assoziiert sind. Dazu gehören auch Behinderungen, Krankheit und Tod. Schließt man in einem inklusiven Verständnis von Institution diese Aspekte ausdrücklich in das alltägliche Leben ein d.h., schließt man Menschen, die diese Aspekte repräsentieren nicht aus der Gemeinschaft aus, so bedeutet das eine notwendige Auseinandersetzung mit diesen bisher verdrängten Eigenschaften auf der Ebene aller Beteiligten. Das macht vielen Menschen zunächst einmal Angst (und hierin liegt ein wesentlicher Grund für das Bedürfnis nach

Selektion). Wenn man sich jedoch auf diese ungewohnten Auseinandersetzungen einlässt, können sie zu Reifeprozessen und zu heilsamen Entwicklungen führen. (Hierin wiederum liegt m.E. der Grund, warum nicht behinderte Kinder aus integrativen Klassen sozial kompetenter sind, als Kinder aus nicht integrierenden Institutionen.) Diese Auseinandersetzung mit Aspekten scheinbarer Unvollkommenheit muss in einer nicht aussondernden Schule systematisch und kompetent geführt werden. Trägt man dem keine Rechnung, setzen sich die Selektionsbedürfnisse auf der inneren Ebene durch und führen zu Ausgrenzungen innerhalb der Lerngruppen, des Kollegiums und/oder in der Elternschaft.

Die Kooperation von Pädagogen

Lehrer waren im überwiegenden Zeitraum ihrer historischen Entwicklung „Einzelkämpfer“.

Sie agierten stets als mehr oder weniger Mächtiger vor einer Gruppe mehr oder weniger Ohnmächtiger.

Kooperationsprobleme können zum größten Saboteur jeder Institution werden. Sie sind Beziehungsprobleme deren Ausmaße unberechenbar sein können.

Inklusive Pädagogik ist –wie gesagt- nur in multiprofessionellen Teams denkbar und die Kompetenzen für gute Zusammenarbeit müssen ausgebildet und weiterentwickelt werden.

„Irrtümer“ auf Seiten der Pädagogen

Auch dieser Gedanke sei hier kurz angerissen:

Die Ideologie einer homogenen Lerngruppe, die frontal ausgerichtet ist und im scheinbaren Gleichschritt voranschreitet, nährte Jahrhunderte lang die Fantasie von Pädagogen, es gäbe irgendwann einen Punkt, da müssten alle in einem gewissen Rahmen die gleichen Lernziele erreicht haben. Dokumentiert wird das gemeinhin in Tests, Klassenarbeiten und Zeugnissen. Diejenigen, die diese Ziele nicht erreichen können, stören diese Ideologie und was noch schlimmer ist, sie stören das Selbstbild des Lehrers als „guter“ Lehrer.

Schüler mit Behinderungen, besonders, wenn sie kognitiv beeinträchtigt sind, können den allgemeinen Zielen nicht folgen und schaffen damit beim Lehrer auf einer sehr tiefen und meist nicht bewussten Ebene Unzufriedenheit, weil sie ihnen ständig den Eindruck ermöglichen, „nicht gut genug zu sein“.

Dies kann in integrativen Systemen letztendlich doch zu Selektion einzelner Schüler führen, weil es als „gescheiterte Integration“ erlebt wird, wenn Kinder nicht doch irgendwann die Ziele der Klasse erreichen.

Zieldifferenz zu lehren und sie auszuhalten, in dem man sie vom beruflichen Selbstbild abkoppelt, ist für viele Pädagogen ein schwieriger Weg. Er erfordert ebenso professionelle Unterstützung, wie sie auch die Eltern benötigen, weil es auch auf ihrer Ebene eine Entsprechung gibt.

„Irrtümer“ der Eltern

Für nicht wenige Eltern bedeutet der Besuch ihres behinderten Kindes in einer integrativen Einrichtung die Vorstellung, eines Tages könnte das Kind die Behinderung überwunden haben. Das ist natürlich eher unwahrscheinlich, wenn es sich um eine Sinnesbehinderung wie Blindheit oder Gehörlosigkeit handelt. Aber diese Hoffnung gilt für viele nicht scharf abgegrenzte Zuschreibungen wie die Sprachbehinderung, die in der Tat oft durch gezielte Förderung überwunden werden kann, oder die emotionale und soziale Entwicklungsstörung, die ebenfalls durch umfassende therapeutische Maßnahmen zu beeinflussen ist. Unterstellt wird dies

aber auch bei allen kognitiven Beeinträchtigungen. Viele Eltern hoffen, dass ein ganz besonders guter Unterricht und die Anstrengungen innerhalb einer integrativen/inklusive Schule dazu führen wird, dass ihr Kind den Anschluss an die anderen Kinder findet und seine Behinderung überwindet. Tritt dies nicht ein bzw. wird im Gegenteil mit zunehmenden Alter der Leistungsrückstand zu den Kindern ohne Behinderung immer deutlicher und unübersehbarer, führt dies zu herben Enttäuschungen, die sich u.U. in Ärger und Vorwürfen gegen die Pädagogen richten. Integration bzw., Teilhabe innerhalb einer sich als inklusiv verstehenden Schule bedeutet die Bereitstellung eines pädagogischen Rahmens, indem im Idealfall jedes Kind mit all seinen Kompetenzen und Einschränkungen gut aufgehoben ist. Es bedeutet somit die Bereitstellung eines pädagogischen Rahmens für die Akzeptanz von Andersartigkeit und nicht die unablässige Förderung mit dem Ziel der Überwindung von Besonderheiten.

Die sich aus den z.T. unbewussten anders lautenden Erwartungen der Eltern ergebenden Konflikte müssen wiederum professionell begleitet und in eine sinnvolle familiäre Auseinandersetzung über die Annahme der Behinderung zurückgeführt werden.

Konzeptioneller Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten

Der letzte Punkt meiner Beschreibung der Hauptbelastungen im Beziehungsgeflecht einer nicht aussondernden Schule, ist der Umgang mit dem Phänomen der Kinder mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen. Am Umgang mit dieser Klientel wird sich jede „inklusive“ Schule messen lassen müssen.

Um diese Schüler entsteht im schulischen Kontext sehr häufig eine gereizte Energie, die geprägt ist von Gefühlen wie Hilflosigkeit und (berechtigter) Angst vor Versagen bei den Erwachsenen. Diese als äußerst unangenehm erlebten Gefühle werden in der Regel von den oft sehr zahlreichen Beteiligten (Eltern, Pädagogen, Ärzten, Therapeuten, Sozialarbeitern, etc.) dadurch abgespalten, das sie als Vorwürfe, Ärger und Inkompetenzzuweisungen auf die jeweils anderen projiziert werden. Das Kind versorgt die Erwachsenen dabei (meist unbewusst) mit den entsprechenden Informationen über die „Fehler“ der anderen und entfacht den Sturm der Abwertungen im Erwachsenenkreis immer wieder. Je stärker dieser Sturm tobt, also je mehr sich die verschiedenen Erwachsenen ablehnen, beschimpfen oder abwerten, um so mehr hat das Kind im Zentrum Ruhe, sich mit seinen Symptomen auszubreiten.

Diese Ausbreitung beinhaltet auch Dominanzgebaren und Grenzüberschreitungen verschiedenster Form den Mitschülern gegenüber. Die Pädagogen sind also nicht nur gefragt in diesem Spannungsfeld gute Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu entwickeln und zu schärfen, sie müssen auch deutlich führend und Grenzen setzend auftreten können. Nur so kann sich das auffällige Kind heilsam entwickeln und die Gruppe mit ihren Bedürfnissen akzeptiert und geschützt fühlen. Ein Umstand, der in diesen Zusammenhängen übrigens oft übersehen und vernachlässigt wird.

Um in diesem schwierigen Wirkungsfeld ohne überfordernde Belastungen klar zu kommen, müssen den nicht aussondernden Schulen wirklich kompetente Hilfen zur Seite gestellt werden, die es ermöglichen, alle Beteiligten so zu unterstützen, dass die massiven Auswirkungen dieser Dynamik abgemildert und umgewandelt werden können.

Das ist aus meiner Erfahrung nicht allein durch externe Beratungs- und Unterstützungssysteme wie Ambulanzlehrer oder Schulpsychologische Dienste zu leisten.

Hier müssen konzeptionelle Rahmenbedingungen an den Schulen verankert werden (Becker 2008). Dazu gehört auch die feste Anbindung von therapeutisch ausgebildeten Lehrern bzw. Sonderpädagogen oder schulerfahrenen therapeutisch ausgebildeten Psychologen.

Eine inklusive Schule ist ohne eine solche professionelle Berücksichtigung ihrer veränderten Beziehungsdynamiken, d.h. ohne gezielte Unterstützung der in ihr wirkenden Menschen (Schüler, Eltern, Pädagogen) nicht erfolgreich denkbar.

An der Fläming-Grundschule haben sich deshalb neben der bereits beschriebenen **Jahrgangsstufenkonferenz** mit ihrer Funktion der gezielten Zuweisung von Förderung und Therapie zwei weitere Einrichtungen über die Jahrzehnte als hilfreich erwiesen: Die **Elternberatung** und die **Supervision**.

Elternberatung

Die Eltern der Schülerinnen und Schüler der Fläming-Grundschule erhalten jeweils am zweiten Elternabend der ersten Klassen eine Einführung in den Themenbereich der inklusiven Pädagogik und den jeweiligen Stand ihrer Umsetzung an der Fläming-Grundschule.

Hierzu gehört auch das Angebot an die Eltern, jederzeit innerhalb der Schule Beratung zu allen „Fragen rund um das Kind“ zu erhalten. Dazu gehören neben schulischen Gegebenheiten, wie Lernschwierigkeiten oder Kooperationsangelegenheiten mit den Pädagogen auch alle Fragen zu besonderen Eigenheiten, Problemlagen oder Behinderungen und den daraus resultierenden Förderbesonderheiten des Kindes. Selbstverständlich sind auch akute Schwierigkeiten, die sich aus belastenden Veränderungen in der Familie (Krankheit, Tod, Trennung, etc.) ergeben können ebenso wichtige Themen, wie die Erörterung von Möglichkeiten, außerschulische Hilfen zu erhalten.

Diese Form der Elternarbeit wird von den Eltern als zusätzliches Angebot stark genutzt.

Für allgemeinere Formen der Erhöhung von Erziehungskompetenz werden an der Fläming-Grundschule regelmäßig Elternkurse nach dem Ansatz „Starke Eltern – Starke Kinder“ des Kinderschutzbundes organisiert.

Schulexterne Kursleiter werden engagiert und hauptsächlich aus dem Fortbildungsetat der Schule finanziert. Die Eltern zahlen einen kleinen Eigenbeitrag. Auch für dieses Angebot besteht bei den Eltern der Fläming-Grundschule eine sehr hohe Akzeptanz.

Supervision

Für die Verbesserung im Umgang mit schwierigen Beziehungsdynamiken haben sich bereits vor vielen Jahren Supervisionsgruppen gebildet, die regelmäßig tagen. Hier treffen sich Lehrerinnen und Lehrer, sowie Erzieherinnen und Erzieher gemeinsam in verschiedenen zusammengesetzten Gruppen oder zusammengehörigen Teams, um über die verschiedensten beruflichen Alltagsbelastungen zu reflektieren und Lösungs- oder Linderungsformen zu entwickeln (Ziebarth 2002).

Im Vordergrund der supervisorischen Arbeit stehen drei Problemfelder:

1. Der Umgang mit seelisch belasteten Schülern, die im schulischen Alltag Verhaltensauffälligkeiten zeigen.

2. Fragen zur Kooperation und zur Beziehungsdynamik innerhalb der Teams oder individuelle Anliegen einzelner Kolleginnen und Kollegen, die die berufliche Arbeit berühren.
3. Konflikte in der Zusammenarbeit mit Eltern.

Durch diese intensive und kontinuierliche Reflexion haben sich konfliktreiche Arbeitsstörungen deutlich vermindert, weil Beziehungs- und Kooperationsprobleme auf den verschiedenen personalen Ebenen bereits im Frühstadium bearbeitet werden können.

Weiterführung an der Gesamtschule

Um die Arbeit mit dem gemeinsamen Unterricht angemessen fortführen zu können, besteht seit Anfang der 80er Jahre eine Kooperation mit der Sophie-Scholl-Gesamtschule. Zum Ende des sechsten Schuljahres können viele Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen in die siebente Klasse überwechseln und werden dabei zum Teil durch ihre vertrauten Pädagoginnen begleitet. Dadurch ist gewährleistet, dass sich der schwierige Wechsel in die Oberschule ohne unnötige Brüche vollzieht. Die pädagogische Doppelbesetzung bleibt teilweise bis zur zehnten Klasse erhalten; Schüler mit Behinderungen werden nach Bedarf bis zum Abitur weiter betreut.

"Schule besonderer pädagogischer Prägung"

Als wir in den 70er Jahren mit der gemeinsamen Unterrichtung begannen, gab es für diese Idee nur wenig unterstützende Stimmen. Sehr viel stärker waren Skepsis und Widerstände von den verschiedensten Seiten, nicht zuletzt von vielen Experten. Am humanitären Grundgedanken der Nichtaussonderung und seiner bereichernden und heilsamen Wirkung für alle Beteiligten zweifelt heute kaum jemand, der wirklich mit dieser Pädagogik in Berührung gekommen ist.

Die „**Arbeit mit der Vielfalt**“ hat unsere Schule und uns tiefgreifend verändert.

Der Kern dieser Veränderung besteht in einer Richtigstellung der Verantwortlichkeit für den pädagogischen Prozess:

Aus der Frage:

"Wie muss ein Kind sein, damit es an unsere Schule darf?",

wurde die Frage:

„Wie müssen wir Schule gestalten, damit hier jedes Kind gut aufgehoben ist?“

Um Schulen jedoch so zu gestalten, sind Ressourcen nötig, die nicht an die Etikettierung von Schülerinnen und Schülern gekoppelt sein dürfen.

Inklusive Schulen benötigen kompetentes Personal und eine Globalausstattung, also eine vom Einzelfall weitgehend unabhängige Zuweisung ihrer Ausstattung und Mittel. Nur so ist zu gewährleisten, dass „Inklusion“ in Deutschland nicht zu einer preiswerten Worthülse gerät, sondern eine ernsthafte Reform im Kontext der weltweiten Bemühungen um die Anerkennung der Menschenrechte im Sinne der UN-Charta wird.

Literatur

Becker, U.: Lernzugänge – Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern, Wiesbaden, 2008

Ziebarth, F.: Supervision und ihre Bedeutung im Praxisfeld einer Integrationschule. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim und Basel, 6.Aufl. 2002, 433-447

Ziebarth, F.: Mit Symptomen in Beziehung – Bausteine zur schulischen Integration schwieriger Dynamiken. In: „Schwierige Kinder - Schwierige Schule, Weinheim und Basel, 2004, S.101ff

Verfasser: Fred Ziebarth, Lehrer an Sonderschulen, Kinder- u. Jugendlichenpsychotherapeut, Mellener Str. 57, 12307 Berlin