



Stiftung
Katholische
Freie Schule
der Diözese
Rottenburg-Stuttgart
Bischöfliches
Stiftungsschulamt

kath·fre·sch

2017 | SONDERAUSGABE



inklusion



RAINER SCHMIDT:
Persönliche Bestzeit
 Warum es wichtig und unerlässlich ist,
 Menschen nicht voneinander
 zu trennen **4-6**

**Inklusion an
 Marchtaler-Plan-Schulen**
7

**Die Gemeinschaftsschule
 fordert und fördert**
 Alica meistert die Schule und den Schulweg **8-10**



**Wichtige Schritte auf dem Weg zur
 inklusiven Schule**
 Sechs Schulen berichten über das Modellprojekt
 „Inklusionsorientierte Schul- und Unterrichts-
 entwicklung“ der Stiftung Katholische Freie Schule
11-30



**Fakten und Feedback
 zum Modellprojekt**
 Barbara Edel, Hans-Jürg Liebert, Prozessbegleiter im
 Modellprojekt „Inklusionsorientierte Schul- und
 Unterrichtsentwicklung“
31-33



Stichwort: Inklusionsgesetz
 Welche Spielräume und Notwendigkeiten ergeben
 sich für die katholischen freien Schulen aus den
 Änderungen des Schulgesetzes in
 Baden-Württemberg?
 Dr. Joachim Schmidt **34-35**

Inklusion: Der Eckpfeiler für den gesellschaftlichen Zusammenhalt
 Dr. Stephanie Goeke, Hans-Peter Häußermann, Kompetenzzentrum Sozialpolitik,
 Caritasverband der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V. **36-39**



Dr. Joachim Schmidt



Harald Häupler

„Eine intensive Beschäftigung mit Fragen der Inklusion und entsprechende Fortbildung, Selbstvergewisserung oder gar Neudefinition des eigenen Berufsbildes, Weiterentwicklung und Neukonzeption des Unterrichts und der Zusammenarbeit sind notwendig, damit eine Schule für alle Wirklichkeit werden kann.“

Liebe Leserinnen und Leser,

vor fast zehn Jahren trat die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft, die die gleichberechtigte Teilhabe in allen Bereichen der Gesellschaft – und damit auch in Schule und Bildung – als verbrieftes Menschenrecht festschreibt. Das Konzept der Inklusion, das das Schwerpunktthema dieser Sonderausgabe der KathFreSch bildet, fokussiert nicht auf die Fürsorge oder den Ausgleich von scheinbaren Defiziten, sondern darauf, dass Schulen und andere Bildungseinrichtungen sich verstärkt öffnen, um für alle Menschen zugänglich zu werden. Dies ist eine Herausforderung, der sich auch die katholischen Schulen stellen.

Der Marchtaler Plan als pädagogische Grundlage der katholischen freien Schulen formuliert den gleichen Anspruch: „Der Marchtaler Plan ist geprägt von dem Grundgedanken, alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Potenzialen und Stärken wahrzunehmen und ihnen in ihrer Verschiedenheit gerecht zu werden. Dadurch verwirklichen katholische Marchtaler-Plan-Schulen ganz konkret die biblische Überzeugung, dass jeder Mensch von Gott bei seinem Namen (Jes 43,1) gerufen ist, er in einer einmaligen Beziehung zu Gott lebt und ihm daraus eine einmalige und unverlierbare Würde zukommt.“

Obwohl diese inklusive Haltung direkt in unserem Menschenbild und damit auch in unserer Pädagogik verwurzelt ist, bringen die Veränderungen, die sich im Schulsystem insgesamt vollziehen, für alle Beteiligten, insbesondere für Lehrerinnen

und Lehrer an Regelschulen, viele Herausforderungen mit sich. Eine intensive Beschäftigung mit Fragen der Inklusion und entsprechende Fortbildung, Selbstvergewisserung oder gar Neudefinition des eigenen Berufsbildes, Weiterentwicklung und Neukonzeption des Unterrichts und der Zusammenarbeit sind notwendig, damit eine Schule für alle Wirklichkeit werden kann.

Das Modellprojekt „Inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung“ sollte in den vergangenen drei Jahren einen Rahmen bieten, diesen umfassenden Entwicklungsprozess innerhalb der Schule zu planen, umzusetzen und zu reflektieren. Sechs Schulen sind von unterschiedlichen Startpunkten auf unterschiedlichen Wegen in unterschiedliche Richtungen aufgebrochen, um Inklusion in ihrer Schule und ihrem Schulumfeld voranzubringen und zu gestalten.

Die Kolleginnen und Kollegen sind mutig und engagiert zu Werke gegangen und haben wichtige Etappen auf dem Weg zur inklusiven Schule zurückgelegt. Dieses Engagement möchten wir mit der vorliegenden Dokumentation ausdrücklich würdigen und auch andere Schulen ermutigen, sich ihrer Wurzeln zu vergewissern und ebenfalls Schritte auf dem Weg zu einer Schule für alle zu gehen.

Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen unserer Sonderausgabe der KathFreSch!

Ihr Stiftungsvorstand

Dr. Joachim Schmidt

Harald Häupler

RAINER SCHMIDT: Persönliche Bestzeit

Warum es wichtig und unerlässlich ist, Menschen nicht voneinander zu trennen



Es ist noch kein Jahr her, da habe ich Inklusion als „die Kunst des Zusammenlebens von sehr verschiedenen Menschen“ definiert. Gemeinsam Sport treiben von unterschiedlich Begabten erschien mir ein Problem. Das Zusammen-Lernen von hoch- und tiefbegabten Schülerinnen und Schülern hielt ich für eine große pädagogische Aufgabe. Menschen mit Behinderungen am kirchlichen Leben zu beteiligen, war meine Herausforderung. Heute denke ich, Inklusion ist eigentlich der Normalfall. Wir müssten einfach aufhören, Menschen, die zusammengehören, voneinander zu trennen. Da würde aus der Kunst des Zusammenlebens von sehr verschiedenen Menschen schnell eine Selbstverständlichkeit werden. Ich habe es nämlich selbst erlebt.

Ich wurde 1965 in eine ganz normale Familie hineingeboren. Ohne Hände und Unterarme und mit einem verkürzten rechten Oberschenkel. Die Aufregung und der Schock waren groß. „Was soll aus dem Jungen werden? Kann der jemals selbstständig essen, sich selbstständig anziehen? Wird er einen Beruf lernen?“ Zum Glück war nicht nur die Verunsicherung groß, sondern auch der Kampfeswille meiner Eltern. Machten andere Menschen den Vorschlag, mich in einer Einrichtung für behinderte Kinder erziehen zu lassen, weil ich dort optimal gefördert werden würde, sagten meine Eltern: „Nein, der gehört zu uns. Kinder sind ein Geschenk Gottes! Die gibt man nicht her“ (auch wenn dieses Geschenk ein bisschen kaputt gegangen ist). Inklusion heißt: Ich gehöre dazu. Denn Menschen mit Behinderungen leben zuerst einmal in der Mitte der Gesellschaft. Babys mit Behinderungen werden nicht in einer Sonderschule geboren. Der Fünfzehnjährige, der nach einem Mofa-Unfall im Rollstuhl sitzt, gehört doch längst zu einem Sportverein, einer Schule, einer

Gemeinde. Schlaganfallpatienten sind zuallererst Menschen mit Familien und Freunden. Und da, wo Menschen sich zugehörig fühlen, sich verbunden wissen, ist das Wichtigste schon geschafft. Die UN-Behindertenrechtskonvention nennt es „Sense of Belonging“, Zugehörigkeitsgefühl. Eltern nennen es „Liebe“. Gemeinden nennen es „Verbundenheit in dem einen Leib Christi“.

Und weil ich ein ganz normaler Säugling war, habe ich ausprobiert, was ich alles machen konnte. Man könnte ja glauben, Säuglinge seien alle schwerbehindert: Sie können nicht reden, nicht gehen, nicht alleine essen und im Kopfrechnen sind sie grottenschlecht. Eindeutige Diagnose: schwerstmehrfachbehindert, Pflegestufe 3. Zum Glück hatte ich genau wie alle Neugeborenen aber eine ganz andere Perspektive. Ich habe mich nur mit der Erforschung und Eroberung der Welt beschäftigt. Und das ließ meine Fähigkeiten von Tag zu Tag wachsen. Niemand fühlt sich zu Beginn seines Lebens behindert. Der Fokus von Neugeborenen liegt ganz auf den Herausforderungen und der Sammlung von Selbst-Stärke-Erfahrungen. **Und so wuchs ich sechs Jahre lang gemeinsam mit allen Kindern des Dorfes glücklich auf. Ich gehörte zu den Kindern und entdeckte spielend die Welt, na gut, das Dorf. Dass ich nicht alles machen und mitmachen konnte, störte weder mich noch andere. Die Älteren konnten mehr als die Jüngeren, Kinder mit Händen mehr als Kinder ohne Hände, wohlhabende mehr als arme Kinder. Zusammengehörigkeit war bei aller Verschiedenheit völlig normal.** Und gegenseitige Unterstützung auch. Wer nicht allein über den Bach springen konnte, dem wurde geholfen. Und beim Völkerball war es verboten, auf meine Beine zu werfen, da ich den Ball dort nicht fangen konnte.

Fatale Folgen

Dann wurde ich in eine Sonderschule eingeschult. Als Sechsjähriger habe ich nicht verstanden, warum ich nicht mit meinen Freunden in die Dorfschule gehen durfte. Und ehrlich gesagt,

Der Theologe und Kabarettist Rainer Schmidt wurde ohne Unterarme und mit einem verkürzten rechten Oberschenkel geboren. Für seine Eltern war seine Behinderung ein Schock; er selbst war sich dieser kaum bewusst. Er, der heute als Kabarettist und als Dozent am Pädagogisch-Theologischen Institut in Bonn arbeitet, beschreibt, was für ihn Inklusion bedeutet.

ich verstehe es heute immer noch nicht. Mir ist völlig klar, dass eine kurzfristige Separation manchmal sein muss. Wer krank ist, geht für eine kurze Zeit ins Krankenhaus, damit er gesund wird. Behinderungen sind aber im Unterschied zu Krankheiten nicht veränderbar, nicht heilbar. Warum sollte also ein völlig normaler Mensch ohne Hände dauerhaft in eine Einrichtung gehen, die ihn von der „normalen“ Gesellschaft ausschließt? Warum sollte ein Kind mit Down-Syndrom nur mit anderen Down-Syndrom-Kindern spielen und lernen? Warum ein Kind ohne Hände nur mit anderen behinderten Kindern lernen?

Statt mit meinen Freunden fünfzehn Minuten zu Fuß zur Schule zu gehen, wurde ich neunzig Minuten mit einem Fahrdienst zur Sonderschule gefahren. Und weil das eine Ganztagschule war, kam ich erst gegen 17:15 Uhr zurück. Im Winter zu spät zum Spielen im Dorf. So kam es, dass bereits nach dem ersten Winter die Trennung fatale Folgen in unseren Kinderköpfen hinterließ. Im Frühjahr schlug meine Mutter vor, ich solle doch wieder zum Spielen rausgehen. Meine Antwort: „Was soll ich denn da? Die reden doch sowieso nur über ihre Schule. Da kann ich nicht mehr mitreden. Ich gehöre nicht mehr dazu.“ Und von meinen Freunden vermisste mich nach einem halben Jahr auch niemand mehr. **In Windeseile hatten wir gelernt, dass Menschen entweder behindert sind und dann in eine Sonderschule gehen oder nichtbehindert sind und in eine normale Schule gehen. Die Aufteilung der Menschen in Menschen mit und ohne Behinderungen war uns vorher fremd gewesen. Separation lässt Barrieren in allen Köpfen entstehen. Man wird einander fremd. Dauerhafte Separation ist die Reaktion unserer Gesellschaft auf verunsichernde Vielfalt. Inklusion ist dagegen der Mut, einander zu begegnen.**

Ich habe übrigens inzwischen eine Antwort auf die Frage gefunden, warum Kinder ohne Down-Syndrom nur mit anderen Kindern ohne Down-Syndrom lernen sollen. Meine Antwort: Damit nicht auffällt, dass wir in unseren Schulen ständig Äpfel mit Birnen vergleichen. Damit wir angeblich

gerechte (Wettkampf-)Klassen bilden können. Damit wir die Kinder zu Gewinnern und Verlierern machen können, ohne dass sich jemand darüber beschwert. Damit wir den Kindern einreden können, dass es an ihnen liegt, ob sie gute oder schlechte Schüler sind. Wir bilden Wettkampf-Klassen, damit wir die Illusion aufrechterhalten können, jede und jeder hätte die gleichen Chancen. Mein Abitur habe ich viele Jahre später auf dem Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium in Wiehl gemacht. Für Englisch, Geschichte und Biologie war ich durchschnittlich begabt. Für Sport war ich hochbegabt. Oder tiefbegabt, ganz wie Sie wollen. Um das zu erklären: Am Ende der zwölften Klasse mussten die Jungs tausend Meter laufen. Die Mädchen nur achthundert. Sie merken schon, aus einer (Alters-)Klasse wurden plötzlich zwei Startklassen, nämlich Geschlechtsklassen gemacht. Damit es gerecht zugeht. Zur Vorbereitung auf die Prüfung bin ich jeden zweiten Tag tausend Meter gelaufen. Dann kam die Prüfung, und was soll ich sagen: Ich kam als Letzter ins Ziel. Mein Lehrer erklärte: „Unter 2:55 Minuten hättest du eine Eins bekommen. Das hier ist die Zeit für eine Vier. Du bist 7:35 Minuten gelaufen, du bekommst ... eine Neun.“ Ich protestierte: „Aber sie können mich doch nicht an so einer Tabelle messen. Ich trage eine Beinprothese. Das ist doch unfair. Außerdem sind 7:35 Minuten eine neue persönliche Bestzeit für mich.“ Kaum hatte mein Lehrer das Problem eingesehen, kam eine schwergewichtige Schülerin: „Sabine wiegt nur 55 Kilogramm, ich dagegen 85. Ist doch klar, dass sie schneller laufen kann als ich.“ Als nächster kam Jens, 1,55 Meter groß: „Jürgen ist 1,90 Meter, ist doch klar, dass er schneller laufen kann als ich.“ Klassen, Startklassen und Wettkämpfe vernebeln den Blick für die Einzigartigkeit und Vielfalt der Menschen. Würden Menschen mit offensichtlichen Behinderungen in die normale Schule gehen, so würde plötzlich auffallen, dass es viele Menschen mit versteckten Benachteiligungen gibt. Das Mädchen, das zu Hause nur türkisch spricht, kann mit dem Germanistik-Professorensohn im Fach Deutsch nicht konkurrieren. Muss es aber, weil wir blind für diese Unterschiedlichkeit sind.



Wo kämen wir hin, wenn jeder eine Ausnahme bekäme? Wo kämen wir hin, wenn sich plötzlich niemand mehr am Durchschnitt messen lassen müsste? Wo kämen wir hin, wenn wir die Unterschiedlichkeit der Menschen als Reichtum und nicht als Problem ansehen würden? Wir könnten womöglich Menschen nicht mehr zu Siegern und Verlierern machen. Wir müssten womöglich aufhören, von Menschen mit und ohne Behinderungen zu sprechen. Wir könnten womöglich ins Reich Gottes gelangen. Dahin, wo der Mensch wichtiger ist als die Summe seiner Leistungen. Dahin, wo dazugehören wichtiger ist als gewinnen. Wo Menschen einander unterstützen, damit niemand einsam ist. In mein kleines Dorf. In einen Kindergarten, der alle willkommen heißt. In eine Schule, die Noten soweit wie möglich vermeidet.

Was bin ich froh, dass es Kirche gibt. Für mich ein Lebensraum, in dem Menschen nicht miteinander verglichen werden (müssen). Wo die Gleichwertigkeit aller Menschen bei gleichzeitig großer Einzigartigkeit wenigstens noch gepredigt wird. Wo Jugendarbeit nicht aus Wettkampfspielen besteht. Wo interessiert Zuhören genauso wichtig ist wie eloquentes Reden. Gut, manchmal entdecke ich auch in den Kirchen Barrieren. Schließlich sind Gemeinden nicht identisch mit dem Reich Gottes: Wenn im Gottesdienst für die Kranken und Behinderten gebetet wird, als würden wir nicht alle hin und wieder krank werden und als wären wir nicht alle arg begrenzt. Wenn im Konfirmandenunterricht alle reihum vorlesen müssen, wo doch klar ist, dass sich einige schämen, weil sie schlechter lesen als andere. Das gleichberechtigte Miteinander der Verschiedenen gelingt da, wo wir aufmerksam für die Stärken und Nöte unserer Mitmenschen sind. Dann werden wir auch aufmerksam für uns selbst.

Denn manchmal entdecke ich auch in meinem Kopf Barrieren: Neulich lernte ich einen Mann kennen, der an Multipler Sklerose erkrankt war. Er erzählte stolz, wie er regelmäßig

mit Freunden klettern gehe. Auf meine Nachfrage, ob er denn überhaupt stark genug sei, um sich an der Wand hochzuziehen, erklärte er mir: Nein, die Kraft meiner Arme reicht nicht aus. Aber wenn der Freund am Haltegurt mitzieht, dann schaffen wir es gemeinsam. Und wenn er klettert, dann halte ich ihn. Und gerne zitiere ich die Theologin Dorothee Sölle: „Gott hat keine anderen Hände als unsere.“ Ja, unsere! Also meine nicht, aber die der anderen. Das heißt, es sind unsere Hände. Denn Talente, Begabungen und Charismen haben wir, damit wir sie in den Dienst unseres Zusammenlebens stellen. Eltern stellen sich in den Dienst ihrer Kinder. Wer predigt, der macht das für andere. Ebenso sind wir alle Angewiesene. Inklusion ist eigentlich völlig selbstverständlich.

DER BEITRAG ERSCHIEN ERSTMALS IM MAGAZIN „ZEITZEICHEN“ 2/2014

„Wo kämen wir hin, wenn jeder eine Ausnahme bekäme? Wo kämen wir hin, wenn sich plötzlich niemand mehr am Durchschnitt messen lassen müsste? Wo kämen wir hin, wenn wir die Unterschiedlichkeit der Menschen als Reichtum und nicht als Problem ansehen würden? Wir könnten womöglich ins Reich Gottes gelangen.“

Inklusion an Marchtaler-Plan-Schulen

Während der dreijährigen Projektphase wurde auch innerhalb des Bischöflichen Stiftungsschulamtes eine intensive Auseinandersetzung darüber geführt, was die UN-Behindertenrechtskonvention für die katholischen freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart bedeutet. Einige Eckpunkte zum Verständnis und zur Umsetzung der UN-BRK an den Marchtaler-Plan-Schulen wurden im Laufe dieses Prozesses erarbeitet und konnten Ende des Jahres 2016 auch abschließend formuliert werden.

Der Marchtaler Plan ist geprägt von dem Grundgedanken, alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Potenzialen und Stärken wahrzunehmen und ihnen in ihrer Verschiedenheit gerecht zu werden. Dadurch verwirklichen katholische Marchtaler-Plan-Schulen ganz konkret die biblische Überzeugung, dass jeder Mensch von Gott bei seinem Namen (Jes 43,1) gerufen ist, er in einer einmaligen Beziehung zu Gott lebt (vgl. das Bild von der „Gottebenbildlichkeit“) und ihm daraus eine einmalige und unverlierbare Würde zukommt.¹

Im Kontext des Neuen Testaments zeigt sich dies im Handeln Jesu, der sich den einzelnen Menschen vorbehaltlos zuwendet. Sein Umgang mit Fremden, am Rand Stehenden und Kranken sprengt die Mechanismen der Ausgrenzung und schafft mitten in der Welt einen Bereich Gottes.

Aus dieser Haltung heraus „gestalten Katholische Schulen auch die durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen angestoßene Weiterentwicklung des Schulsystems im Sinne der Inklusion aktiv mit, wobei ihnen die bestmögliche Bildung für jedes einzelne Kind als leitendes Prinzip gilt.“²

Die katholischen Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart betrachten Vielfalt als Gewinn und sind deshalb grundsätzlich offen für alle, die dort lernen möchten. „Bildungsgerechtigkeit verlangt nach Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Anpassungsfähigkeit der Bildungseinrichtungen für alle Menschen.“³

Sie sind geprägt von einer stärkenorientierten Perspektive aller auf alle (Lehrer, Schüler, Mitarbeiter). Ziel ist es, den Anspruch auf individuell angemessene Förderung und Unterstützung umfassend einzulösen, allen Kindern und Jugendlichen respektvoll zu begegnen und ihnen eine gleichberechtigte, selbstbestimmte und aktive Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Dazu bedarf es einer Haltung der Aufmerksamkeit und Zugewandtheit sowie pädagogischer Konzepte, in denen konkret wird, wie mit Heterogenität umgegangen und sie bewusst als Lernchance genutzt werden kann. Darüber hinaus ist auch die sonderpädagogische Förderung an Regelschulen sicherzustellen.

Damit bieten die Marchtaler-Plan-Schulen eine Alternative zu den Selbstoptimierungstendenzen und zur alleinigen Orientierung an Leistung und

Output, die den Bildungsdiskurs in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft stark prägen.

Prozessschritte auf dem Weg zur inklusiven Schule

Auf dem Weg zu einer Schule für alle, die die Bedürfnisse aller respektiert und berücksichtigt, verstehen Marchtaler-Plan-Schulen Inklusion als Prozess, der sie immer neu herausfordert und durch den sie gleichzeitig einen wesentlichen Beitrag für das gesellschaftliche Zusammenleben insgesamt leisten. Die notwendigen Schritte auf diesem Weg wollen sie mutig angehen. Dazu wird es nicht nur notwendig sein, eine sonderpädagogische Förderung von hoher Qualität im Regelsystem zu garantieren; die Schulen insgesamt werden sich grundlegend ändern müssen. Dies erfordert nicht nur Überlegungen u.a. zu personellen Ressourcen und Professionalisierung, zu Materialausstattung, Baumaßnahmen, Finanzen und Klassengrößen, sondern insbesondere auch zu Lehr- und Lernkonzepten, Unterrichtsorganisation, Unterstützungssystemen wie Beratung, Supervision und Weiterbildung für die Lehrkräfte sowie eine regelmäßige Reflexion der eigenen Schulkultur.

¹ Vgl. EKD (2014): ES IST NORMAL, VERSCHIEDEN ZU SEIN. S. 41: „KEIN MENSCH MUSS EINE BESTIMMTE EIGENSCHAFT HABEN, UM SEINE GOTTEBENBILDICHKEIT NACHWEISEN ZU KÖNNEN. UND KEINE EIGENSCHAFT KANN IHN VON DER ZUGEHÖRIGKEIT ZUM MENSCHSEIN ODER VON DER TEILHABE AN MENSCHLICHEN GEMEINSCHAFTEN AUSSCHLIESSEN! ES GENÜGT EINZIG, MENSCH ZU SEIN.“

² DKB (2016): ERZIEHUNG UND BILDUNG IM GEIST DER FROHEN BOTSCHAFT. S. 25. ³ DKB (2012): INKLUSIVE BILDUNG VON JUNGEN MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN IN KATHOLISCHEN SCHULEN IN FREIER TRÄGERSCHAFT. EMPFEHLUNG DER KOMMISSION FÜR ERZIEHUNG UND SCHULE DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ. S. 4.

Die Gemeinschaftsschule fordert und fördert

Alica meistert die Schule und den Schulweg



Alica und Frau Denner im Unterricht in der Carl-Josef-Leiprecht-Schule

Silvia und Markus Ulrich haben ihre Tochter Alica vor acht Jahren eingeschult. Alica hat einen seltenen Gendefekt, der sich in einer Muskelschwäche und einer geistigen Retardierung manifestiert. Seit 2014 besucht Alica die Carl-Josef-Leiprecht-Schule. Die neu gegründete Gemeinschaftsschule ist der richtige Lernort für die 14-Jährige. Die bisherige Schulzeit ihrer Tochter beschreiben die Eltern „wie ein Projekt“, das sie in einem Netzwerk aus Schulen, Behörden und Unterstützern organisieren. Wichtig ist ihnen vor allem, dass ihre Tochter selbstständig wird.

Alica geht in die siebte Klasse. Wie gefällt es ihr in der Schule? Berichtet sie viel über ihren Schulalltag?

Silvia Ulrich: Ja, Alica erzählt sehr viel und sehr gerne über die Schule und zu 99 % berichtet sie Positives. Sie hat zwei sehr gute Freundinnen gefunden, mit denen sie viel zusammen macht. Mit den beiden ist sie ganz intensiv verbunden und arbeitet auch in der Schule oft mit ihnen zusammen. Im Unterricht hat Alica eine Assistenz, durch die sie unterstützt wird, besser gesagt: Die Assistenz schaut, dass Alica möglichst viel alleine schafft. Wir haben das große Glück, dass Frau Denner, die Schulassistentin, unsere Tochter schon seit der ersten Klasse begleitet. Die beiden kennen sich also sehr gut und verstehen sich fast blind. Frau Denner kann Alica deshalb auch sehr gut einschätzen und ihr sagen: „Das schaffst du alleine.“

Markus Ulrich: Alica ist gut integriert und in der Klasse akzeptiert. Als sie in die Carl-Josef-Leiprecht-Schule kam, war meine Frau in der Klasse und hat Alica mit ihrer Besonderheit bei den Mitschülerinnen und Mitschülern vorgestellt. Das hat sehr geholfen.

Silvia Ulrich: Die Kinder waren ganz offen und hatten sehr viele Fragen, sodass die geplante halbe Stunde gar nicht ausgereicht hat. Ich war schließlich den ganzen Nachmittag in der Klasse. Im Unterricht sind die Kinder meist so sehr mit sich beschäftigt, dass gar nicht auffällt, dass Alica ein abgeschwächtes Unterrichtsprogramm hat. Die Gemeinschaftsschule zeichnet

sich natürlich auch dadurch aus, dass jeder an seinem Lernprogramm arbeitet.

Hat Alica auch schon als Grundschülerin die Carl-Josef-Leiprecht-Schule besucht?

Silvia Ulrich: Nein, sie ging hier im Ort zur Grundschule. Da dies eine reine Grundschule ist, mussten wir nach der vierten Klasse eine neue Schule für Alica suchen. Wir haben uns damals schon eine Gemeinschaftsschule für sie gewünscht.

Und die Carl-Josef-Leiprecht-Schule ist genau in dieser Zeit zur Gemeinschaftsschule umgewandelt worden.

Silvia Ulrich: Ja, da hatten wir Glück. Uns gefällt auch der Marchtaler Plan, sodass diese Schule für uns sehr gut gepasst hat. Wir fühlten uns dort gleich sehr gut aufgehoben. Mit Herrn Müller und Frau Rigger-Jahn hatten wir sehr gute Gespräche. Das verlief gleich gut. Wir haben uns allerdings auch frühzeitig mit der Schule in Verbindung gesetzt, nicht erst zum Zeitpunkt der Schulanmeldung. Bereits nach der dritten Klasse haben wir uns um eine weiterführende Schule bemüht. Und auch Alicas Klassenlehrerin aus der Grundschule hat sich dann mit der Carl-Josef-Leiprecht-Schule in Verbindung gesetzt.

Markus Ulrich: Ein Vorteil war auch, dass in unserer örtlichen Grundschule teilweise jahrgangsübergreifend unterrichtet

wurde, sodass das individuelle Lernen, wie es auch an der Gemeinschaftsschule stattfindet, für Alica schon bekannt war.

Silvia Ulrich: Allerdings haben wir in der vierten Klasse auch gemerkt, dass Alica sich sehr gerne mit ihren Mitschülerinnen verglichen hat, am liebsten mit denen, die eine Empfehlung für das Gymnasium hatten. In dieser Hinsicht hat der Wechsel zur Gemeinschaftsschule sehr viel Druck herausgenommen. Sie kann sich im individualisierten Unterricht nicht mehr so leicht vergleichen, und dadurch nimmt der Druck ab, alles so machen zu wollen wie die anderen.

Was war Ihnen bei der Schulsuche wichtig?

Silvia Ulrich: Die Gemeinschaftsschule war für uns schon das wichtigste Kriterium. Wenn es in Rottenburg nicht geklappt hätte, hätten wir auch in Tübingen und im weiteren Umkreis gesucht.

Wäre die Förderschule eine Option gewesen?

Markus Ulrich: Wir haben uns eine Förderschule angeschaut und waren einen Tag dort, um den Unterricht mitzuerleben. Aber unser Eindruck war, dass Alica dort unterfordert sein würde. Alica ist zwar schwächer, aber sie kann durchaus etwas leisten. Und das hat sich inzwischen auch bestätigt.

Silvia Ulrich: Wir wollten auch Alicas Selbstständigkeit fördern. Wenn sie morgens zu Hause mit dem Bus abgeholt würde und dann den ganzen Tag weit weg in einem SBBZ wäre, wie und wo soll sie dann Freunde finden? Das war für uns ein ganz wichtiger Aspekt. Am Anfang konnte sie noch nicht alleine mit dem Bus nach Rottenburg fahren. Frau Denner und wir mussten sie dann begleiten. Aber mittlerweile geht sie selbstständig zum Bus, fährt tageweise alleine nach Rottenburg und legt den Weg bis zur Schule alleine zurück. Ich bin sicher, das würde sie als Schülerin eines SBBZ heute nicht machen.

Markus Ulrich: Diese Anforderung wäre wahrscheinlich gar nicht an sie gerichtet worden. Denn dann wäre der Bus hier vor unserer Haustüre losgefahren. Dass sie heute tageweise alleine mit dem Bus zur Schule fahren kann, fordert sie, aber es bestätigt sie auch.

Silvia Ulrich: Und sie wird selbstständiger und sicherer. Das sind wichtige Dinge, die sie für das Leben braucht. Wir sind bestrebt, dass Alica ein selbstständiger Mensch wird. Dass sie ganz grundsätzliche lebenspraktische Dinge lernt, ist uns sehr wichtig. Ich glaube deshalb, sie ist in der Regelschule gut gefordert, sie muss dort nicht alles können, aber sie ist auch nicht zu behütet. Sicherlich könnte sie auch an einem SBBZ glücklich sein, aber an Input hätte es dort wahrscheinlich gefehlt.

Wie sind Ihnen die Lehrkräfte und Eltern bei der Schulsuche und in Alicas Schulen begegnet?

Silvia Ulrich: Großteils waren die Begegnungen positiv. Hier in der Grundschule in Wendelsheim waren die Lehrkräfte und Eltern sowieso sehr offen. Hier gab es eine integrative Spielgruppe, die Kinder hier im Ort kennen sich von klein auf. In der Grundschule war „Behinderung“ einmal Thema im Unterricht und da waren sich alle einig, dass Alica nicht behindert ist. Für die Mitschülerinnen und Mitschüler war Alica eine total normale Mitschülerin, und auch bei den Eltern gab es keine Vorbehalte.

Als wir uns nach einer weiterführenden Schule umgesehen haben, war schon deutlich erkennbar, dass die Lehrkräfte am SBBZ Alica gerne als Schülerin aufgenommen hätten.

Was sind für Sie als Familie die größten Herausforderungen im Schulalltag?

Silvia Ulrich: Der Anfang in der neuen Schule und die Fahrt nach Rottenburg waren schon eine Herausforderung für Alica,

denn sie ist das einzige Mädchen aus unserem Ort, das damals zur Carl-Joseph-Leiprecht-Schule gewechselt ist. Deshalb sind wir sehr glücklich, dass ihre besten Freundinnen im Nachbarort wohnen. Und mittlerweile funktioniert auch das Busfahren.

„Wir wollten auch Alicas Selbstständigkeit fördern. Wenn sie morgens zu Hause mit dem Bus abgeholt würde und dann den ganzen Tag weit weg in einem SBBZ wäre, wie und wo soll sie dann Freunde finden? Das war für uns ein ganz wichtiger Aspekt.“

Markus Ulrich: Das Busfahren zur Schule war wirklich die größte Herausforderung. Denn wir wollten Alica nicht jeden Tag mit dem Auto vor die Schule fahren. Das wäre, wie wenn der Bus vom SBBZ sie direkt zu Hause abholen und in die Schule bringen würde. Deshalb haben wir sie an Tagen, an denen Frau Denner sie nicht begleiten konnte, anfangs selbst im Bus zur Schule begleitet und sind dann später zur Arbeit gegangen. Größtenteils konnte jedoch Frau Denner sie im Bus begleiten. Aber der Schulweg war die Herausforderung, an der wir als Familie jetzt drei Jahre lang gearbeitet haben. In der Schule war es problemloser. Wir waren von Anfang an im regelmäßigen Kontakt mit den Lehrerinnen und Lehrern, und da gab es keine problematischen Rückmeldungen.

Silvia Ulrich: Dass Frau Denner Alica und auch unsere Familie schon fünf Jahre kannte, hat natürlich auch den Lehrern an der Carl-Joseph-Leiprecht-Schule Sicherheit gegeben. Auf sie konnten sie sich verlassen. Der Austausch zwischen Lehrkräften und Schulasistenz hat von Beginn an gut funktioniert.

An welches Erlebnis aus Alicas bisheriger Schulzeit denken Sie besonders gerne zurück?

Silvia Ulrich: An die Klassenfahrt am Ende der sechsten Klasse. Alicas Freundin ist nämlich nicht mit zur Klassenfahrt gefahren, weil sie schon im Vorfeld solches Heimweh hatte. Aber Alica hat sich von den Befürchtungen ihrer Freundin nicht anstecken lassen. Sie ist mitgefahren. Sie hat sich auf der Klassenfahrt wirklich wohlgefühlt und eine tolle Woche in ihrer Klassengemeinschaft erlebt. Das war für mich ein extrem positives Erlebnis.

Markus Ulrich: Während Alicas Grundschulzeit war ich einmal bei einem Schulausflug in den Kletterpark dabei, weil die Lehrer Bedenken hatten, mit Alica zu klettern. Schließlich war es so, dass Alica bei der Gruppe und bei den Lehrern war, und ich bin mit den Jungs geklettert.

Was wünschen Sie sich für die Schuljahre, die noch vor Alica liegen?

Markus Ulrich: Ich wünsche mir, dass Alica ihren Abschluss machen kann, dass es weiter gut läuft bis zu ihrem persönlichen Schulende - egal, ob sie am Ende einen Förderschulabschluss oder einen Hauptschulabschluss bekommt.

Silvia Ulrich: Ich wünsche mir, dass sie bis zu ihrem Abschluss in der Carl-Joseph-Leiprecht-Schule bleiben kann, aber das sieht ja auch ganz gut aus. Der Klassenlehrerwechsel hat gut funktioniert, und der neue Klassenlehrer ist auch sehr aufgeschlossen.

Markus Ulrich: Die Sonderpädagogen aus dem SBBZ, die für Alica zuständig sind, wechselten bislang jedes Jahr. Sie sind die Begleitung im Netzwerk um Alica herum, die die geringste Konstanz bietet. Aber bisher hatten wir mit den Sonderpädagogen immer Glück, und Alica ist aufgeschlossen gegenüber neuen Personen, sodass es da keine Probleme gab.

Silvia Ulrich: Das wäre ein Wunsch für die kommenden Schuljahre, dass die Betreuung durch die Sonderpädagogen konstanter wird.

Wichtige Schritte auf dem Weg zur inklusiven Schule

Modellprojekt „Inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung“ der Stiftung Katholische Freie Schule



Drei Jahre lang haben sechs katholische freie Schulen auf ihrem Weg zur inklusiven Schule Fragen gestellt, Lösungen gesucht, Kooperationen geschmiedet, Settings und Materialien für den Unterricht entwickelt, sich fortgebildet, diskutiert, evaluiert, Eltern und Kollegien befragt. Sie haben ganz viele wichtige Schritte gemacht und Bewegungen angestoßen, die Wirkung entfalten. Mit sehr unterschiedlichen Ausgangslagen und Fragestellungen sind sowohl Regelschulen als auch Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren in das Modellprojekt gestartet, um neue Wege zu beschreiten. In sechs Interviews schildern beteiligte Kolleginnen und Kollegen ihre Erfahrungen auf dem Weg zur inklusiven Schule und geben Einblicke in ihre Projektarbeit.

Gemeinschaftsschule werden und inklusive Strukturen entwickeln

Seit 2012 befindet sich die Carl-Joseph-Leiprecht-Schule in Rottenburg im Umbau von der Werkrealschule zur Gemeinschaftsschule. Die inklusionsorientierte Weiterentwicklung des Schulprofils stand deshalb während der Projektphase im Zentrum der Arbeit. Konkret wurde daran gearbeitet, die sonderpädagogische Fachlichkeit fest an der Carl-Joseph-Leiprecht-Schule zu verankern und transparente Kommunikations- und Organisationsformen zu schaffen. Karin Rigger-Jahn und Thomas Müller (Schulleitung) blicken gemeinsam mit Franziska Nowotny (Mitglied der Steuerungsgruppe) auf die Arbeit im Modellprojekt. Mareike Stichling-Vollmer wurde infolge des Modellprojekts an der Carl-Joseph-Leiprecht-Schule eingestellt und berichtet über ihre ersten Erfahrungen als Sonderpädagogin an der Gemeinschaftsschule.

Mit welchem Gefühl sind Sie vor drei Jahren in das Modellprojekt „Inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung“ gestartet?

Karin Rigger-Jahn: Wir hatten einen riesengroßen Berg vor uns!

Franziska Nowotny: Am Beginn des Modellprojektes standen für uns ganz viele offene



Fragen und ungeklärte Strukturen in den unterschiedlichsten Bereichen. Wir mussten manch mühsamen Weg gehen. Bis zum Start des Projektes hatten wir immer nur einzelne Kinder mit Förderbedarf bei uns integriert.

Thomas Müller: Wir haben das Modellprojekt einfach als Chance genutzt. Es war klar, dass wir Gemeinschaftsschule werden und dass wir damit die Inklusion an unserer Schule verankern würden. Das Modellprojekt wollten wir nutzen, um diese Entwicklung voranzubringen.

Wie hat sich Ihre Gefühlslage mittlerweile verändert?

Franziska Nowotny: Viele offene Fragen haben sich inzwischen weitgehend geklärt, jedoch nicht alle. Aber wir haben für uns ein Konzept hin zu einer inklusiven Schule entwickelt.

Karin Rigger-Jahn: Ich fühle mich stärker, weil wir jetzt ein größeres Team sind. Vorher war man eher Einzelkämpfer, jetzt bringt jeder ein, was er weiß. So kann man gut arbeiten und etwas erreichen!

Was war hilfreich, um diese Wege zu finden und Stärke zu gewinnen?

Franziska Nowotny: Wichtig war für uns, sich Zeit zu nehmen und gemeinsam darüber nachzudenken, wie wir uns zu einer inklusiven Schule entwickeln können. Es galt, Strukturen zu schaffen, Etappenziele und einen Gesamtplan aufzustellen. Neben den internen Gesprächen war vor allem die externe

Beratung durch den Projektleiter Marcus Adrian wichtig und wertvoll.

Sie weisen auf die Bedeutung des gemeinsamen Nachdenkens hin. Wie ist es gelungen, die Kolleginnen und Kollegen mitzunehmen und als Team eine Haltung zur Inklusion zu entwickeln?

Thomas Müller: Die Haltung war schon ein wenig angebahnt, weil wir auch vor dem Modellprojekt schon einzelne Kinder mit besonderem Förderbedarf integriert haben, aber das betraf nur einzelne Kollegen und einzelne Klassen. Wir haben uns insgesamt nicht als inklusive Einrichtung verstanden. Das ist jetzt anders: Wir sind eine Schule, in die Kinder mit unterschiedlichen - auch sonderpädagogischen - Förderbedarfen gehen. Das war der Wandel, der sich vollzogen hat.

Worin liegt Ihrer Meinung nach das Geheimnis dieses Wandels?

Thomas Müller: Wir mussten zunächst unsere Zielperspektive klären: Was heißt es überhaupt, inklusive Schule zu sein? Was ist dann anders? Wir haben mit dem Index für Inklusion gearbeitet und geschaut, welche Haltungen und welche Willkommenskultur eine inklusive Schule auszeichnen. In den letzten Jahren haben wir unsere Schulfeste unter die Themen „Schule schafft Gemeinschaft“ und „Schule hat viele Gesichter“ gestellt. **So haben wir unser Ziel, inklusive Schule zu werden, in die Schulgemeinschaft hineingetragen und öffentlich gemacht.**

Wir wollten damit auch zeigen, dass Inklusion nicht nur mit Behinderung zu tun hat, sondern mit Vielfalt.

Wie gelang die Kommunikation innerhalb des Kollegiums?

Karin Rigger-Jahn: Die Inklusion ist ein fester Punkt auf der Tagesordnung jeder GLK. Wir haben immer berichtet, wo wir mit dem Modellprojekt gerade stehen, an welchen Problemen wir arbeiten.

Franziska Nowotny: Außerdem hat sich das Team verändert und vor allem vergrößert. So sind immer mehr FSJler und Schulbegleiter hinzugekommen. Sie mussten in unser Kollegium integriert werden.

Karin Rigger-Jahn: Die Kommunikation und die Atmosphäre haben sich verändert, weil nun viel mehr Menschen mit dem Thema Inklusion zu tun haben. Weil wir mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen, sind mehr Kolleginnen, Kollegen, Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter im Gespräch miteinander.

Thomas Müller: Die Einstellung der Sonderpädagoginnen hat noch einmal andere Perspektiven in das Kollegium gebracht.

Hat sich dadurch auch im gesamten Kollegium der Blick auf die Kinder verändert?

Karin Rigger-Jahn: Ich glaube schon. Für mich kann ich das bestätigen. Als Regellehrkraft mache ich mir zwar ein Bild von der Lernsituation eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Aber oft bleibt ein Rest Unsicherheit.

Wenn ich dann mit einer Sonderpädagogin im Gespräch bin, kann sie mir diese Unsicherheit nehmen. Dazu braucht es nicht viel, aber das ist eine ganz wichtige Unterstützung.

Franziska Nowotny: Wir haben zunächst natürlich aus der Perspektive der Regelschule die Kinder in den Blick genommen. Inzwischen hat sich der Blickwinkel um sonderpädagogische Aspekte erweitert.

Thomas Müller: Das geschah meiner Meinung nach nicht nur durch die Inklusion. Die Schule hat sich durch den Wandel zur Gemeinschaftsschule stark verändert. Schon die ersten Realschulkollegen, die zu uns kamen, hatten einen anderen Blick auf Schule und Unterricht als die Grund- und Hauptschullehrkräfte. Dann kamen Gymnasialkollegen und brachten wieder eine andere Perspektive ein. Schließlich begegneten sich hier im Kollegium Sonderpädagoginnen und Gymnasiallehrkräfte. Die mussten sich erst einmal auseinandersetzen über einzelne Kinder, über Unterricht und Pädagogik.

Franziska Nowotny: Gleichzeitig kamen die Schulbegleitungen hinzu, deren Blick ganz stark vom Kind ausgeht und die persönliche Situation des Kindes betont.

Thomas Müller: Bisher waren in der Schule Menschen, die (natürlich mit individueller Prägung) aus einer ähnlichen Blickrichtung auf die Kinder geschaut haben. Das hat sich geändert. Jetzt schauen Menschen mit unterschiedlicher Profession auf unsere Klassen. Da entsteht etwas Neues.

Wie würden Sie das genau beschreiben?

Franziska Nowotny: Ich spüre eine größere Offenheit für den sonderpädagogischen Bereich und dafür, das Kind noch ganzheitlicher zu betrachten. **Unter den Kolleginnen und Kollegen tauschen wir uns dadurch viel mehr aus.** **Thomas Müller:** Früher waren Sonderpädagogen Fremde, die zu einzelnen Terminen zu uns in die Schule kamen, Kinder überprüften, Gutachten erstellten oder einzelne Kinder von uns aufgenommen haben.

Franziska Nowotny: Wir versuchen, uns nicht an Defiziten zu orientieren, sondern fragen: „Wie kann das Kind gut lernen? Was braucht es, damit es bei uns gut weiterlernen kann und Teil der Gemeinschaft wird?“

Thomas Müller: Vor fünf Jahren hätten wir mehr über Grenzen geredet und gesagt: „Ich bin Grund- und Hauptschullehrer, bis hierhin bin ich zuständig, alles andere ist Sache des Sonderpädagogen.“ Jetzt findet diese Trennung in der Verantwortung nicht mehr statt. Niemand würde sagen: „Es ist nicht meine Aufgabe, Eltern zu informieren, Kontakte herzustellen, Gespräche mit der Unterrichtsbegleitung zu führen.“ Oder gar: „Das klappt hier nicht. Ihr Kind muss auf die Sonderschule.“

Franziska Nowotny: Wir versuchen, einen gemeinsamen Weg für das Kind zu finden. Natürlich gibt es da auch manchmal Grenzen, die wir in der Schule gemeinsam klären.

Was hat sich bei der Förderung der Kinder im Unterricht verändert?

Franziska Nowotny: Im Unterricht arbeiten wir noch differenzierter und sind personell anders aufgestellt: Wir haben Sonderpädagoginnen an unserer Schule und Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter für die Kinder, die mehr Zeit brauchen. Diese Kinder werden nicht mehr nur durch FSJler betreut, die Jahr für Jahr wechseln. Einzelne Kollegen haben sich zudem entschieden, Sonderpädagogik zu studieren oder die Weiterbildung zur Förderpädagogin zu machen. So entwickelt sich auch das Denken weiter, und die Leute professionalisieren sich.

Karin Rigger-Jahn: Das kommt allen Kindern und der ganzen Schule zugute. Auch als Beratungslehrerin und Schulleitung stärkt es mich, wenn ich auf ein großes Spektrum an Wissen innerhalb des Kollegiums zurückgreifen kann. Unser Knowhow hat sich enorm verbreitert.

Thomas Müller: Das macht uns als Schule auch sicherer, z.B. im Umgang mit Eltern. Wenn Eltern selbst unsicher sind, ob sie ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei uns anmelden sollen, können wir ihnen mit einer viel größeren Klarheit begegnen, wissen welche Fragen wir stellen müssen und wer noch eingebunden werden muss. Es ist erleichternd für die Eltern, so etwas von der Schule zu hören.

Karin Rigger-Jahn: Aber wir müssen manchmal auch auf unsere Grenzen hinweisen und sagen, dass wir hier nicht für jedes Kind gute Bedingungen



Als SBBZ aktiv Inklusion gestalten

anbieten können. Wir sind uns inzwischen aber sehr viel klarer als früher, nach welchen Kriterien wir eine solche Entscheidung treffen.

Sie haben für das Projekt eine Steuerungsgruppe eingerichtet. Wie hat diese gearbeitet?

Franziska Nowotny: Viele Fragen haben wir anhand einzelner konkreter Situationen geklärt und überlegt, welche Schritte wir miteinander gehen müssen, damit ein Kind hier einen guten Platz finden kann. Solche Fragestellungen in einem größeren Gremium zu bearbeiten wäre schwierig. Die Steuerungsgruppe war der Ort, an dem wir weitergekommen sind.

Karin Rigger-Jahn: Die Steuerungsgruppe wird weiter bestehen bleiben und an der Schulentwicklung weiterarbeiten.

Franziska Nowotny: Für das Thema Inklusion wollen wir bei uns eine Fachschaft einrichten, damit das Thema stärker an der Schule verankert ist und fester Bestandteil bleibt.

Die Inklusion war verknüpft mit dem Aufbau der Gemeinschaftsschule. Was waren die wichtigsten Erkenntnisse im bisherigen Verlauf dieses Großprojekts?

Thomas Müller: Die Möglichkeiten der Differenzierung zu erkennen und zu haben ist ein Schatz! Andererseits sind wir mit dem Aufbau der Gemeinschaftsschule noch nicht fertig und mit jedem Schuljahr stellt sich die Frage der Differenzierung wieder neu, z.B. stellt uns

die Fächerwahl in den höheren Klassen wieder vor ganz neue organisatorische Herausforderungen.

Franziska Nowotny: Für die Kolleginnen und Kollegen bedeutet das, dass sie sehr flexibel arbeiten müssen.

Frau Stichling-Vollmer, Sie sind als Sonderpädagogin neu an die Carl-Joseph-Leiprecht-Schule gekommen. Wie haben Sie den Einstieg erlebt?

Mareike Stichling-Vollmer: Im Vergleich zum sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum ist das eine riesige Schule mit vielen Kolleginnen und Kollegen. Ich musste erst einmal meinen Platz finden, schauen, wie ich an die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer herantrete und mit ihnen im Gespräch bleibe. Ich betreue zwei Schülerinnen im Bereich Lernen und bin deshalb nur für sechs Stunden an der Schule. Eine gute Kommunikation ist da besonders wichtig.

Thomas Müller: Aber es ist ein ganz großer Unterschied, ob jemand zur Schule gehört oder ob er von außen „eingekauft“ wird. Auch wenn Frau Stichling-Vollmer nur wenige Stunden da ist, ist sie in den Pausen und bei Konferenzen präsent. Sie ist Teil des Kollegiums. Ein Sonderpädagoge, der vom SBBZ für einzelne Stunden zu uns kommt, ist nach 45 Minuten nicht mehr greifbar, weil er unterwegs ist zur nächsten Schule. Er ist nur zu Besuch. Wir haben jetzt zwei Sonderpädagoginnen, die da sind und die man ansprechen kann, die die Kolleginnen und

Kollegen kennen und auf sie zugehen.

Karin Rigger-Jahn: Und wir haben die Möglichkeit, einen Materialpool hier an der Schule aufzubauen und zu pflegen.

Wie wird die Carl-Joseph-Leiprecht-Schule im Jahr 2030 aussehen? Wer wird hier wie lernen? Wer wird hier wie arbeiten?

Karin Rigger-Jahn: Es wird noch normaler sein als jetzt schon, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf hier lernen. Ich denke, dass auch noch Lerntherapeuten mit in die Schule hineinkommen, dass noch mehr Professionen hier arbeiten werden. Und die Ganztagesbetreuung wird noch viel stärker nachgefragt werden.

Franziska Nowotny: Ich glaube auch, dass es noch mehr Fachleute, Sonderpädagogen und Schulbegleiter geben wird, die dauerhaft hier sein werden. Ich wünsche mir noch mehr Zeit und Raum für Bewegung. Bewegtheit mit dem ganzen Körper bietet viele zusätzliche Lernchancen für alle Schüler.

Thomas Müller: Die Inklusion wird bleiben, das Rad kann nicht mehr zurückgedreht werden.

Die Vinzenz-von-Paul-Schule ist ein sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Zwei Drittel der gesamten Schülerschaft werden am Schulstandort in Schöneburg unterrichtet, ein Drittel wird inklusiv an Regelschulen in einem Umkreis von ca. 20 km beschult. Im Modellprojekt hat die Schule untersucht, wie sie sich als SBBZ, das Inklusion als Teil seines Selbstverständnisses betrachtet, weiterentwickeln muss. Es ging insbesondere um Fragen der Zusammenarbeit mit kooperierenden Regelschulen und um die Entwicklung der Stammschule im Hinblick auf die zunehmende inklusive Beschulung. Die Vinzenz-von-Paul-Schule besitzt ein großes Netzwerk mit 13 Kooperationspartnern. Für die Stammschule in Schöneburg wird ab dem Schuljahr 2017/2018 ein neues Schulgebäude gebaut. Veronika Gapp, Monika Halka und Eva Schulteß arbeiten gemeinsam mit Schulleiter Artur Hegenauer in der Steuerungsgruppe.

Wie sind Sie in das Modellprojekt „Inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung“ gestartet? Welche Erwartungen und Ziele hatten Sie?

Monika Halka: Ich glaube, wir haben damals den vollen Umfang des Themas noch gar nicht erfasst. Wir

haben gemerkt, dass sich in der Schullandschaft einiges verändert und sahen das Modellprojekt als Möglichkeit und Chance, uns mit diesem Wandel auseinanderzusetzen. Aber wohin die Reise gehen würde, war uns noch nicht bewusst.

Wir erhofften uns, dass im Laufe des Projektes ein Arbeitspapier entsteht, welches unsere Fragen und Aufgaben bündelt und als Grundlage für unsere inklusive Arbeit dient.



Relativ schnell haben Sie dann aber zwei konkrete Fragestellungen für das Modellprojekt entwickelt.

Artur Hegenauer: Es ging um die Fragen, wie sich im Kontext der Inklusion unser Berufsbild als Sonderschullehrer verändert und wie sich unsere Schule hier in Schöneburg verändern wird.

Gab es schon vor dem Modellprojekt eine Auseinandersetzung mit der Inklusion?

Monika Halka: Ja, in unserer täglichen

Arbeit war uns schon vor dem Projekt klar geworden: Hier verändert sich etwas, und das wird die Zukunft sein. Einige Kolleginnen und Kollegen, die bereits in der Inklusion tätig waren, trafen sich und tauschten sich aus, aber es fehlten der Gruppe noch die klaren Ziele und eine Struktur.

Veronika Gapp: Da viele unserer Schülerinnen und Schüler an Regelschulen unterrichtet werden, gab es schon vor dem Modellprojekt eine Steuerungsgruppe „Inklusion“, und es gab viele interessierte Köpfe, die dann aktiv mit ins Modellprojekt eingestiegen sind.

Was waren im Projekt die ersten wichtigen Schritte für Sie?

Eva Schulteß: Es war wichtig, dass wir als Steuerungsgruppe das Vertrauen der anderen Kolleginnen und Kollegen bekommen haben, um gemeinsam den Prozess zu gestalten.

Wir haben sehr viel Input ins Kollegium eingebracht und sehr viel Mitarbeit von unseren Kolleginnen und Kollegen erfahren. Das Projekt wurde wirklich von allen mitgetragen.

Veronika Gapp: Um im Projekt konsequent eine klare Zielrichtung zu verfolgen, war die Prozessbegleitung sehr hilfreich. Am Projektbeginn brauchten wir viel Unterstützung, um uns zu strukturieren, ein konkretes Ziel zu definieren und es konsequent zu bearbeiten.

Das Vertrauen der Kolleginnen und Kollegen ist ein großes Kapital für einen Entwicklungsprozess. Wie ist es Ihnen gelungen, dieses Vertrauen zu gewinnen?

Eva Schulteß: Ich glaube, die Kolleginnen und Kollegen haben gesehen, dass wir fokussiert und effizient arbeiten. Andererseits haben wir versucht, immer transparent zu machen, wo wir gerade stehen, und haben den Kolleginnen und Kollegen Gelegenheit gegeben, ihre Anliegen einzubringen. Weil wir sie alle mit im Boot hatten, konnten wir immer auf unsere Kolleginnen und Kollegen zugehen und Aufgaben verteilen. Dadurch waren auch für jeden Einzelnen immer konkrete Arbeitsergebnisse sichtbar.

Die Kommunikation zwischen Steuerungsgruppe und Kollegium funktioniert also wirklich gut.

Monika Halka: Ja, inzwischen schon. Es gibt mittlerweile in der GLK einen festen Punkt für die Steuerungsgruppe, wo sie über ihre Arbeit berichtet. Jeder Kollege hat aber auch die Möglichkeit, als Gast an den Steuerungsgruppensitzungen teilzunehmen. Die Kollegen vertreten uns teilweise im Unterricht, denn die Sitzungen der Steuerungsgruppe finden stets von 11.00 Uhr bis 14.00 Uhr statt.

Veronika Gapp: Eine gelingende Kommunikation und eine angemessene Transparenz gegenüber dem Kollegium sind aber erst im Prozess entstanden.

Artur Hegenuer: Die Steuerungsgruppe, die es mal gab, ist nicht vergleichbar mit der Form von Steuerungs-

gruppe, die wir heute an unserer Schule haben. Unsere neue Arbeitsform haben wir sehr bewusst gewählt und mit dem Kollegium beschlossen. Die Mitglieder werden für ein Jahr gewählt. Jedes Stufenteam bestimmt ein Mitglied, das in die Steuerungsgruppe geht. Außerdem sind Schulsozialpädagogik und Schulleitung vertreten.

Eva Schulteß: Ein rascher Informationsfluss durch uns als Vertreter der einzelnen Stufen ermöglicht auch schnelle Rückmeldungen von Seiten des Kollegiums, sodass wir weiterarbeiten können.

Artur Hegenuer: Ganz wichtig ist, dass die Arbeit der Steuerungsgruppe klar definiert ist. Die Steuerungsgruppe macht nicht die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen, sondern die Steuerungsgruppe gibt die Arbeit an die Kollegen. Jeder kann Themen einbringen und sagen: „Kümmert euch darum.“ Dann bereitet die Steuerungsgruppe das Thema auf und die Arbeit wird im Kollegium verteilt.

Haben die gute Organisation und die Strukturiertheit, die im Projekt entwickelt wurde, auch weitere Spuren hinterlassen?

Artur Hegenuer: Die Steuerungsgruppe „Inklusion“ aus dem Modellprojekt ist mittlerweile eine Schulentwicklungsgruppe. Deshalb denke ich, dass sich schon etwas verändert hat. Der Schulentwicklungsgedanke ist jetzt im Kollegium verankert. Schulentwicklung ist nichts, das „von oben“ formuliert wird, sondern es gibt inzwischen ein starkes Bewusstsein dafür, dass Schulentwicklung im Kollegium formuliert wird.

Sie haben sich im Projekt auch mit Ihrem Schulnetzwerk beschäftigt und überlegt, wie die Zusammenarbeit mit anderen Schulen gut funktionieren kann. Was waren dabei die größten Herausforderungen und die wichtigsten Schritte?

Artur Hegenuer: Wir haben Veranstaltungen gemeinsam mit anderen Schulen gemacht, das war sehr wertvoll. In unseren Konferenzen haben wir immer wieder festgestellt, dass es für alle unsere Kolleginnen und Kollegen schwierig ist, mit den Partnerschulen, an denen sie einzelne Kinder betreuen, ins Gespräch zu kommen. Die Situation war sehr unbefriedigend und es wurde immer wieder beklagt, was alles fehlt und schlecht funktioniert. Dann haben wir beschlossen, diese Stolpersteine systematisch anzuschauen und zu beseitigen. **In Gesprächen mit den Partnerschulen haben wir festgestellt, dass es den Kolleginnen und Kollegen dort ähnlich geht, dass alle den gleichen Stolpersteinen begegnen. Gemeinsam mit der Gemeinschaftsschule in Schemmerhofen haben wir begonnen, die Zusammenarbeit zwischen Regelschule und SBBZ zu definieren.** Wir haben ein strukturiertes Vorgehen abgestimmt, das jetzt in unserem Leitfaden abgebildet ist. Am Ende unseres ersten Jahres im Modellprojekt haben wir bei einem gemeinsamen Evaluationstag überprüft, was sich bewährt hat. Diese konkrete Zusammenarbeit mit den anderen Schulen hat uns allen sehr viel Sicherheit gegeben.

Monika Halka: Dazu waren auch die

Plattformtreffen sehr hilfreich, bei denen wir u.a. mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Regelschulbereich zusammen waren und uns austauschen konnten. Dort wurden Fragen beantwortet und nach gemeinsamen Lösungen gesucht.

Mit wie vielen Schulen kooperieren Sie bei der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern?

Artur Hegenuer: Wir haben etwa 40 Schülerinnen und Schüler, die inklusiv beschult werden. Unsere Kolleginnen und Kollegen sind an 13 Partnerschulen unterwegs. Zusammengenommen sind das vier bis fünf volle Lehraufträge. Aber die meisten unserer Kollegen sind nicht mit vollem Stundenumfang in der Inklusion, sondern wünschen sich, auch hier an der Stammschule verortet zu sein. Das ist ein Aspekt unseres sich wandelnden Berufsbilds als Sonderpädagoge. In anderen Bundesländern sind die Entwicklungen zur „Schule ohne Schüler“ schon weiter fortgeschritten, aber eine solche Zukunftsperspektive ist für uns noch nicht konkret.

Konnten Sie während des Modellprojekts klären, worin die Veränderungen im Berufsbild des Sonderpädagogen genau bestehen und wie Sie damit umgehen?

Veronika Gapp: Ich konnte das für mich klären und reflektieren. Ich arbeite schon sehr lange in der Inklusion und weiß, wie ich in neuen Kollegien an der Regelschule ankommen und kommunizieren kann. Genau für diese Prozesse

haben wir den Leitfaden und die Checklisten entwickelt. Ich finde es schön, dass sich immer mehr Kolleginnen und Kollegen bei uns öffnen und auch in die Inklusion gehen. Ich denke, für diejenigen, die neu einsteigen, ist es eine Herausforderung, weil es einfach ein anderes Arbeitsfeld ist.

Monika Halka: Mein Berufsbild ist wesentlich vielschichtiger geworden. **Inklusives Arbeiten bedeutet für mich, nicht nur mit dem Kind zu arbeiten, sondern alle Beteiligten mit in diese Arbeit einzubeziehen, d.h. Gespräche mit Klassenlehrern, Fachkollegen und Eltern zu führen, sich auszutauschen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.** Beide Arbeitsfelder - die Arbeit an der Regelschule und die Arbeit an der Stammschule - stellen eine hohe Herausforderung dar, und es ist nicht immer einfach, allem gerecht zu werden.

Eva Schulteß: Ein wichtiger Anspruch an uns ist jetzt, dass wir noch flexibler arbeiten müssen. Es geht ja nicht nur darum, mit den Kindern an unterschiedlichen Schulen zu arbeiten, sondern es müssen auch viele Gespräche geführt und Vereinbarungen getroffen werden. Inklusives Arbeiten heißt nicht nur, mit dem Kind zu arbeiten, sondern auch ein Bewusstsein für dieses zu schaffen und Kolleginnen und Kollegen bzw. Eltern zu beraten. Umgekehrt sind auch hier im SBBZ viele Absprachen erforderlich, wenn man als Klassenlehrerin am Stammhaus viele Stunden an der Regelschule arbeitet.

Wo sehen Sie Ihre Schule im Jahr 2030?

Artur Hegenuer: Ein Weitblick ist für uns ganz schwierig, weil man nicht weiß, was sich im Schulgesetz und in der Gesellschaft künftig noch verändern wird. Die Inklusion wird auch in Zukunft unsere Aufgabe bleiben. Ob es 2030 noch Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren gibt, muss von der Politik beantwortet werden. Wir stehen zu unserem bisherigen Weg und werden diesen auch weiter gehen. Es wird vermutlich eine Polarisierung geben: Die Kinder, die am Standort Schönebürg beschult werden, werden noch herausfordernder werden. Andererseits werden wir noch mehr Kinder in inklusiven Settings begleiten.

Eva Schulteß: Durch unsere Arbeit an den Regelschulen versuchen wir dahin zu wirken, dass die Inklusion dort konzeptionell weiterentwickelt wird. Wie es mit den SBBZ weitergeht? Keine Ahnung.

Monika Halka: Die Inklusion an den Regelschulen wird zunehmen. Aber die Schüler, die hier zu uns ins SBBZ kommen, werden herausfordernder. Diese Situation anzunehmen und neue Angebote und Wege für die Begleitung dieser Kinder zu finden, wird eine künftige Herausforderung darstellen.





Gemeinsamen Unterricht entwickeln und erproben

Die Schule St. Franziskus ist ein SBBZ mit den Förderschwerpunkten geistige, körperliche und motorische Entwicklung. Insgesamt werden 121 Kinder und Jugendliche zwischen sechs und 22 Jahren an der Schule St. Franziskus ganztätig unterrichtet und begleitet. Viele Schülerinnen und Schüler wohnen im angrenzenden Haus Raphael, das ebenso wie das SBBZ zum Bereich „Kinder-Jugend-Familie“ der St. Elisabeth-Stiftung gehört. Im Rahmen des Modellprojekts wurde erstmals für fünf Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung der Unterricht im Rahmen einer kooperativen Organisationsform an einer Regelschule ermöglicht. Elke Guminy und Ute Ehrentreich sind als Lehrerinnen des SBBZ diese fünf Schülerinnen und Schüler verantwortlich. Konrektorin Silke Wiedenmann und Petra Fritzenschaft haben gemeinsam mit Elke Guminy und acht weiteren Kolleginnen und Kollegen in der Steuerungsgruppe gearbeitet.

Sie haben sich im Modellprojekt mit der Frage beschäftigt, wie sich die Schule St. Franziskus sinnvoll in regionale inklusive Prozesse einbringen kann. Welche Erfahrungen hatten Sie vor dem Start des Modellprojekts mit inklusiven Projekten gemacht?

Elke Guminy: Es gab bereits in der Vergangenheit wöchentlich einen gemeinsamen AG-Nachmittag mit der Mühlbachschule. Er bestand zwei Jahre und

wurde dann eingestellt, weil es innerhalb der Partnerschule organisatorische Veränderungen gab.

Petra Fritzenschaft: Von 2012-2014 gab es eine Kooperation mit der Grundschule hier in Ingerkingen. Die Erst- und Zweitklässler der Grundschule kamen in



regelmäßigen Abständen an unsere Schule und haben sich gemeinsam mit unseren Schülern im Psychomotorik-Aufbau bewegt.

Gemeinsam mit dem Bischof-Sproll-Bildungszentrum haben wir uns am Projekt „Leben ist angesagt“ beteiligt und uns über ein Jahr lang regelmäßig getroffen. Es entstand ein Balladenabend, und später wurde auch eine Soap gedreht.

Ihre aktuelle Kooperation mit der Grundschule Ingerkingen hatte also schon eine Vorgeschichte.

Petra Fritzenschaft: Vielleicht wurde

durch den Psychomotorik-Kurs der Grundstein gelegt. Es hat jedenfalls sehr geholfen, dass einige Kollegen dort unsere Schule schon kannten. Der persönliche Kontakt war ein wichtiger Faktor.

Was zeichnet das Kooperationsprojekt aus, das Sie im Rahmen des Modellprojekts aufbauen konnten?

Silke Wiedenmann: Die Verbindlichkeit ist höher. Es gibt gemeinsamen Unterricht, und deshalb sind natürlich auch die Schulleitungen stärker involviert.

Zum Projektbeginn hat ein Referendar an Ihrer Schule eine Befragung der Eltern und des Kollegiums durchgeführt. Waren die Ergebnisse überraschend für Sie?



Petra Fritzenschaft: Eigentlich nicht. Interessant war allerdings, dass es in der Eltern- und in der Lehrerschaft jeweils einen etwa gleich großen Anteil gab, der sich die Inklusion nicht oder nur sehr schwer vorstellen konnte. Dieser Anteil lag jeweils bei ca. 80 %.

Welche neuen Ideen und Visionen konnten Sie als Kollegium für die Umsetzung der Inklusion entwickeln?

Elke Guminy: Unser Projektziel war ja, erst einmal nur zu schauen, mit wem wir zusammen arbeiten oder „Freundschaft schließen“ können. Und das haben wir erreicht.

Petra Fritzenschaft: Aber dann wollten wir irgendwann richtig loslegen und ins Arbeiten kommen. Das lief etwas holpriger, als wir gedacht hatten, und dauerte schließlich ein Jahr länger als ursprünglich geplant. Die konkrete Anfrage von einem Elternpaar hat dann den Prozess noch einmal beschleunigt und gelenkt – in Richtung einer kooperativen Organisationsform gemeinsamen Unterrichts an der Grundschule Ingerkingen.

Silke Wiedenmann: Ja, das war die erste Familie, die zu uns kam und eine inklusive Beschulung für ihr Kind wünschte. Einige Jahre zuvor gab es sogar die Situation, dass eine (damals so genannte) „Außenklasse“ daran gescheitert, dass die Eltern wollten, dass ihre Kinder eben nicht außerhalb, sondern bei uns im Haus unterrichtet werden.

Elke Guminy: Aber auch die fünf Kinder mit Förderbedarf, die nun an der Grundschule unterrichtet werden, sind Schüler unserer Schule. Daher kann man auch in diesem Fall nur eingeschränkt von Inklusion sprechen, was strenggenommen bedeuten würde, dass die Kinder in ihren fünf unterschiedlichen Herkunftsorten zur Schule gehen. Die Familien der Schüler kommen ja nicht aus Ingerkingen – nur zwei der Schüler wohnen im Haus Raphael und sind damit Bewohner von Ingerkingen.

Silke Wiedenmann: In der Vorbereitung

hatten wir Kontakt mit zwei regional zuständigen Regelschulen, und diese wären auch bereit gewesen, die Kinder aufzunehmen. Aber diese Lösung ist am Willen der Eltern gescheitert bzw. an deren Einschätzung, dass diese Grundschulen zu weit von Ingerkingen entfernt liegen. Sie wünschten sich am Nachmittag die Betreuung im SBBZ und die gemeinsame Beschulung am Vormittag.

Silke Wiedenmann: Zugleich ist mit der Kooperation ein ganz wichtiger Anfang gemacht, um die Zusammenarbeit in intensiver Form zu erproben. Wir haben einen Erfahrungsraum geschaffen für alle eng oder weniger eng Beteiligten: Für die Schüler, Lehrer und Eltern der beiden zusammenarbeitenden Klassen ebenso wie für die Schüler, Eltern und Lehrkräfte aus den anderen Klassen.

Petra Fritzenschaft: Dieses erste Ergebnis aus dem Modellprojekt ist noch ein Kompromiss. Denn eine kooperative Organisationsform ist etwas anderes als ein inklusives Setting.

Silke Wiedenmann: Ohne das Modellprojekt hätten wir der Anfrage der Familie aber nicht so flexibel begegnen können. Das Modellprojekt war auch ein wichtiger Anstoß, um die Inklusion im Kollegium stärker zu thematisieren.

Wie gelang es, Inklusion innerhalb des Kollegiums zum Thema zu machen und zu diskutieren?

Silke Wiedenmann: Wir haben Hospitationstage an verschiedenen anderen Schulen angeboten, denn viele Kolleginnen und Kollegen konnten sich nicht vorstellen, wie Inklusion gelingen kann.

Elke Guminy: Die Steuerungsgruppe des Modellprojekts hat immer wieder in Konferenzen berichtet. Ein ganz wichtiger Meilenstein war eine zweitägige Fortbildung zum Thema Inklusion mit dem ganzen Kollegium in Obermarchtal. Dabei war es besonders hilfreich, dass die Referenten, die von außen zu uns kamen, das Thema mit einer Vielzahl von Beispielen bebildert und verstehbar gemacht haben.

Petra Fritzenschaft: Die nach Abschluss des Modellprojekts neu installierte Steuerungsgruppe ist auch ein wichtiges Ergebnis aus dem Modellprojekt. Wir haben unsere Schulstruktur umorganisiert. Die Steuerungsgruppe bearbeitet jetzt das gesamte Thema Schulentwicklung - mit Anfragen und Themen aller Art aus dem Kollegium.

Silke Wiedenmann: Ohne das Modellprojekt hätte diese Umstrukturierung nicht stattgefunden. Dadurch, dass im Projekt nicht immer alles so lief, wie es sollte, gab es die Bereitschaft, Strukturen zu verändern.

Was haben Sie konkret an der Schulstruktur verändert?

Silke Wiedenmann: Jetzt laufen alle Schulentwicklungsprozesse über die Steuerungsgruppe. Anders als im Modellprojekt wurden die Mitglieder für die Steuerungsgruppe für die Dauer von zwei Jahren gewählt, aber ohne dass Kandidaten aufgestellt wurden. Jede Stufe hat frei einen Vertreter für die Steuerungsgruppe bestimmt. Insgesamt wurde die Schul- und Gremienstruktur enorm entschlackt. Es gab sehr viele unterschiedliche Entscheidungsgremien, sodass relevante Entscheidungen kaum in die GLK getragen wurden. Die Entscheidungs- und Kommunikationsstruktur ist jetzt wesentlich klarer.

Was hat Ihnen im Projektverlauf besonders geholfen?

Petra Fritzenschaft: Ein wertvoller Beitrag war die Prozessbegleitung. Es war hilfreich, dass nicht nur die Steuerungsgruppe, sondern auch jemand von außen in den Konferenzen über die Inklusion berichtet hat. Außerdem hat die Prozessbegleitung neue Blickrichtungen eröffnet und Gedanken angestoßen, auf die wir alleine vielleicht gar nicht gekommen wären. Ohne die Begleitung wäre das Projekt sicher ganz anders verlaufen.

Was waren die größten Herausforderungen, denen Sie sich

gegenübersahen?

Silke Wiedenmann: In der Beschäftigung mit der Inklusion stand für viele Kolleginnen und Kollegen am Beginn die Frage: „Haben wir denn keine gute Arbeit gemacht in den letzten Jahren?“ Es waren Ärger und Frustration zu spüren.

Petra Fritzenschaft: Teilweise auch in Verbindung mit Angst um den eigenen Arbeitsplatz und der Angst davor, als „Restschule“ wahrgenommen zu werden. Für viele war es schwer vorstellbar, dass man unseren Schülerinnen und Schülern die Unterstützung, die sie brauchen, auch in einem anderen Rahmen bieten kann.

Welche Erfahrungen haben Sie inzwischen mit den Kindern in der kooperativen Organisationsform an der Grundschule Ingerkingen gesammelt?

Elke Guminy: Wir sind mit einigen Krankheitsfällen und erschwerten Bedingungen gestartet, aber mittlerweile läuft es wirklich gut. Eines unserer ersten Themen war zum Beispiel ein Herbstgedicht. Wir haben das Thema so aufbereitet, dass unsere Kinder mit Förderbedarf auch mit dem Gedicht arbeiten konnten. **Da ist mir klar geworden, dass ich in den zwanzig Jahren, die ich schon in der Schule bin, nie auf die Idee gekommen bin, mit den Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung an einem Gedicht zu arbeiten. Dadurch habe ich den Kindern natürlich auch etwas vorenthalten. Der gemeinsame Unterricht erweitert das Spektrum für unsere Schülerinnen und Schüler und bereichert sie.** Wenn die Kinder in der Grundschulklasse im Kreis sitzen, bin ich manchmal ganz erstaunt, wie ruhig und diszipliniert unsere Kinder mit Förderbedarf sind. Auch in Unterrichtssituationen arbeiten sie ausdauernd und konzentriert. Man spürt, wie sich das Verhalten der anderen Schülerinnen und Schüler auf sie überträgt. Von den fünf Kindern aus unserer Schule, die am gemeinsamen Unterricht in der Grundschule

teilnehmen, können nur zwei sprechen. Nun haben auch die Grundschüler der Regelschule schon Gebärden gelernt und sind ganz stolz, dass jeder eine eigene Namensgebärde hat. Unter den Schülerinnen und Schülern sind auch erste Freundschaften entstanden.

Petra Fritzenschaft: Die Schülerinnen und Schüler haben das bestätigt, was man immer hört, wenn es um die Inklusion geht: Sie profitieren voneinander. Es ist ein Geben und Nehmen.

Elke Guminy: Ja, aber man darf dabei den Blick nicht nur auf das soziale Lernen legen. Unsere Kinder mit Förderbedarf sind nicht nur einfach dabei, sondern haben auch einen Bildungsanspruch.

Ist es im Setting des gemeinsamen Unterrichts schwieriger, diesen Bildungsanspruch zu verfolgen?

Elke Guminy: Nein! Wir können den Ansprüchen an Bildung und Förderung dort absolut gerecht werden.

Was ist Ihre Vision für die Zukunft, und wie denken Sie, wird die Schule St. Franziskus im Jahr 2030 aussehen?

Silke Wiedenmann: Ich denke, unsere Schule als SBBZ mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird 2030 kleiner sein als heute. Möglicherweise werden auch weniger Kinder und Jugendliche hier vor Ort im Heim wohnen.

Elke Guminy: Ich habe eine Schule in Jena besucht. Dort spielen viele Entscheidungen, die wir noch vornehmen, keine Rolle mehr. Wenn man aus Baden-Württemberg kommt und fragt, welche Kinder welchen Förderbedarf haben, reagieren die Kolleginnen und Kollegen erstaunt und sagen: „Das sind alle Kinder unserer Klasse, und wir schauen, wo sie stehen und was sie brauchen.“ Das ist eine gute Perspektive für die Zukunft.

Petra Fritzenschaft: Ich hoffe, dass wir irgendwann nicht mehr von „Inklusionskindern“ sprechen, sondern einfach von Kindern.

Don Bosco Schulen
Liebenau Teilhabe gemeinnützige GmbH
Sonderpädagogisches Bildungs- und
Beratungszentrum



**Manzenberg
Schule Tettngang**

Teamstrukturen im inklusiven Setting

Die Don-Bosco-Schule ist ein SBBZ mit den Förderschwerpunkten geistige sowie sozial-emotionale Entwicklung und Lernen. Im Rahmen des Modellprojekts wurde eine Kooperation mit der Manzenbergschule in Tettngang aufgebaut. Die ehemalige Werkrealschule wurde im Schuljahr 2014/2015 zur Gemeinschaftsschule. Christian Urf (Sonderpädagoge der Don-Bosco-Schule), Claudia Colas und Anne Unger (Lehrerinnen der Manzenbergschule) starteten mit der ersten Lernstufe fünf den Aufbau der Gemeinschaftsschule.

Sechs Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot lernen seitdem in dieser Lernstufe, die aus zwei Lerngruppen (Klassen) besteht.

Annina Dietrich (Sonderpädagogin der Don-Bosco-Schule) arbeitet ebenso wie ihr Kollege mit ihrem vollen Deputat an der Manzenbergschule. Sie ist im Team der aktuellen Lernstufe sechs. Zum Auftakt unseres Gesprächs werfen wir einen Blick in die Lerngruppe, wo eine Schülerin mit Down-Syndrom ein Referat über die Sonnenfinsternis hält, das sie in den vergangenen Wochen selbstständig erarbeitet hat.

Wie viele Kolleginnen, Kollegen und Klassen sind inzwischen in die Kooperation der beiden Schulen involviert?

Christian Urf: Die Kooperation in der jetzigen Lernstufe sieben begann vor über zwei Jahren mit dem Start der Gemeinschaftsschule. Es gibt in der Lernstufe sieben vier Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, eins mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung und Lernen und ein weiteres mit Hörbeeinträchtigung und Förderschwer-

Manzenbergschule angemeldet sind, sodass wir in weiteren Klassen vertreten sind, auch im auslaufenden Werkrealschulzug. Insgesamt sind drei Kolleginnen und Kollegen der Don-Bosco-Schule komplett an der Manzenbergschule eingesetzt. In der aktuellen Lernstufe fünf arbeitet noch ein Kollege aus einem anderen SBBZ. Er gehört jetzt auch zu unserem Team.

Der Unterricht im inklusiven Setting wird von Lehrkräften teilweise als kaum zu bewältigende Herausforderung betrachtet. Wie kann er gelingen?

Christian Urf: Es ist vielleicht ein bisschen Glück dabei, weil wir tolle Kolleginnen haben! Die beiden Klassenlehrerinnen in der Lernstufe sieben und ich waren von Anfang an ein gutes Team. Wir haben gemeinsam Fortbildungen besucht und

uns gleich zu Beginn darüber verständigt, dass wir als Team für alle Schülerinnen und Schüler in der Lerngruppe verantwortlich sein wollen. Das ist eine sehr gute Basis. Die beiden Kolleginnen waren auch sehr offen für methodische Überlegungen. Unsere Lernstufe war die erste in der Gemeinschaftsschule, sodass wir das gemeinsame Lernen in der Vorbereitung und in der Konzeption mit entwickeln konnten.

In den Monaten bevor wir gestartet sind, haben wir uns schon einmal in



der Woche im Team getroffen und ganz praktische Dinge geplant und besprochen, z.B. wie die Lernwegelisten und Kompetenzraster aussehen. Da konnte ich im Hinblick auf die Förderbedarfe meiner Schülerinnen und Schüler gleich schauen, womit sie arbeiten können, wo etwas verändert oder angepasst werden muss. Ich konnte von Beginn an meine Perspektive einbringen und musste mich nicht an ein vorhandenes Konzept anpassen.

Auch räumliche Überlegungen haben eine Rolle gespielt. Wir wollten, dass die Klassenzimmer der beiden Lerngruppen nebeneinander liegen und dass wir einen zusätzlichen Differenzierungsraum haben, sodass ich leichter zwischen beiden Klassen wechseln kann und flexibel bin. Da waren die Kolleginnen gleich bereit umzuziehen, obwohl sie dafür einen größeren gegen einen kleineren Raum eintauschen mussten. Einen Tag nachdem wir uns als Team kennengelernt hatten, haben die beiden Kolleginnen mich in meiner damaligen Außenklasse an einer Grundschule besucht und hospitiert. Sie erlebten dort auch sehr verhaltensauffällige Schüler, die z.B. davonliefen, und es gab bei den beiden auch Befürchtungen im Hinblick auf unsere geplante Kooperation. Umgekehrt haben die beiden Kolleginnen und ich bereits vorher sehr viel Freiarbeit

im Unterricht eingesetzt. In den ersten Gesprächen haben wir gleich gemerkt, dass wir da ähnlich denken.

Was war bei der Unterrichtsentwicklung für Sie hilfreich, was war schwierig?

Christian Urff: Durch den Rahmen der Gemeinschaftsschule und auch durch unsere Arbeit im Team war das individuelle Lernen als Konzept für uns klar gesetzt. Das war ein großer Vorteil.

Claudia Colas: Wir haben das Konzept dann für unsere Schule angepasst und auch eigene Materialien entwickelt. Da sind wir auch immer noch auf dem Weg. Im ersten Jahr waren wir als Lernbegleiter mit mehreren Fächern in den Lerngruppen vertreten, sodass es leicht möglich war, Phasen für das individuelle Lernen zu öffnen. Die Kinder konnten dann selbst wählen, ob sie Deutsch, Mathe oder Englisch machen möchten. Ab der Lernstufe sechs wurden die Fächer auf mehrere Lehrerinnen und Lehrer verteilt, sodass eine Öffnung der Arbeitsphasen nicht mehr so leicht möglich war und Inputphasen anders organisiert werden mussten. Früher konnte ich Kinder während der Freiarbeit herausnehmen und das, was sie nicht verstanden hatten, besprechen und erklären, auch wenn es dabei nicht um mein Fach ging. Weil der Unterricht

inzwischen stärker fachorientiert ist, ist das so nicht mehr möglich.

Christian Urff: Für mich als Sonderpädagoge heißt das, dass ich mich mit mehreren Kollegen abstimmen muss.

Claudia Colas: Für unser Team insgesamt werden dadurch die Absprachen schwieriger. Meine andere Kollegin aus dem Team sehe ich im Moment nur zweimal in der Woche. Da bist du als Sonderpädagogin gerade der Angelpunkt für unsere Kommunikation.

Christian Urff: Das individuelle Lernen hat es gerade am Anfang ermöglicht, dass wir den Unterricht in Mathe, Deutsch und Englisch sehr flexibel gestalten konnten. Wir konnten für die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf individuelles Material anfertigen, das auch optisch ähnlich aussah, und es in diesen Lernphasen, in denen jeder individuell arbeitet, anbieten. Im Fachunterricht muss man immer wieder schauen, wie der Kollege oder die Kollegin unterrichtet. Da ist es für uns Sonderpädagogen in der Inklusion immer spannend, wie es gelingt, sich an die unterschiedlichen Unterrichtsstile „geschmeidig“ anzupassen.

Annina Dietrich: Es ist wirklich ein Vorteil, wenn der Klassenlehrer mit vielen Fächern und Stunden in der Klasse vertreten ist. Die Kommunikation zwischen uns Sonderpädagogen und der

Klassenleitung ist dann viel einfacher, weil man viel Zeit zusammen in der Lerngruppe verbringt.

Claudia Colas: Im Team kann man auch Unterrichtsideen von Kollegen aufgreifen und gemeinsam weiterentwickeln. Das macht echte Teamarbeit aus. Leider ist das bei uns in diesem Schuljahr schwieriger, weil wir uns zu selten sehen. Da ist es ein Vorteil, dass wir uns inzwischen so gut kennen und uns auch schnell mal kurzschließen können.

Christian Urff: Diese „Verfächerung“ verschärft sich dann nochmal durch die Profulfächer, die die Schülerinnen und Schüler ab Klasse sieben wählen.

Claudia Colas: Die organisatorischen Anforderungen sind wirklich hoch. Wir müssen schauen, dass wir all das zusammenhalten, und das funktioniert nur im Team.

Welche Herausforderungen gibt es in der Zusammenarbeit und Kommunikation – auch im Hinblick auf die Inklusion?

Annina Dietrich: Die Absprachen im Team sind für viele Kollegen eine Herausforderung. Darauf muss man sich einlassen. Das ist eine andere Art zu arbeiten. Aber wir lassen uns an der Gemeinschaftsschule bewusst auf die heterogene Lerngruppe ein.

Claudia Colas: Dahinter steckt ein anderes Bild vom Menschen, ein anderer Blick auf jedes Kind. Man muss jedes Kind so sein lassen, wie es ist, und ihm die Förderung geben, die es braucht. Und das funktioniert bei uns wirklich sehr gut.

Christian Urff: Das meinte ich, als ich vom Glück gesprochen habe. Wir haben hier Mitstreiter, die die gleiche Haltung und das passende Menschenbild haben.

Claudia Colas: An einigen Schülern sind wir auch gewachsen. Ich denke dabei gerade an einen Schüler, der auch mal davonläuft. Man muss sich wirklich auf die Schüler einlassen und sich im Team beraten, die Kollegen fragen: „Was hättet ihr gemacht? Wie kann ich weitermachen? Was denkt ihr?“ Da ist es hilfreich und auch spannend, wie z.B. die Sonderpädagogen auf eine Situation schauen.

Man ist nie alleine. Auch nicht im Unterricht – was früher ja mal normal war. Dazu muss man sich auch selbst öffnen, aber es ist wunderbar. Unsere Türen im Klassenzimmer sind immer offen. Wenn ein Kind mit einem besonderen Bedarf oder einer speziellen Frage im Unterricht zu mir kommt, kann ich ihm auch sagen: „Geh mal rüber und frag da nach.“

Annina Dietrich: Das Kollegium ist wirklich sehr offen und trägt auch unsere Außenklassen sehr gut mit. Ich fühle

mich an der Manzenbergschule sehr wohl und unsere Kinder ebenfalls.

Sehen Sie Grenzen für die Aufnahme von Kindern mit Förderbedarf an der Gemeinschaftsschule? Können Sie zum Beispiel Kinder aufnehmen, die nicht sprechen können?

Claudia Colas: Einer der Schüler in unserer Lerngruppe konnte wirklich kaum sprechen, als er zu uns kam. Er hat eigentlich hier erst sprechen gelernt. **Meine persönliche Grenze ist die: Ohne Kooperation geht es nicht! Ein Kind, das nicht sprechen kann oder einen anderen Förderbedarf hat, kommt so oder so zu uns. Es aber gut zu beschulen und zu fördern, das schafft ein einzelner von uns nicht. Das können wir nur im Team gut machen.**

Annina Dietrich: Für schwer behinderte Kinder, die einen Snoozle- oder Wickelraum benötigen, bietet das SBBZ eine bessere Ausstattung. Wenn an der Regelschule die räumlichen und persönlichen Bedingungen gegeben sind wie am SBBZ, dann kann ich mir die Inklusion für alle Kinder vorstellen.

Christian Urff: Grundsätzlich, finde ich, dass es keine Grenzen gibt. Inklusion bedeutet für mich, dass wir eine solche Grenze zumindest gedanklich nicht haben dürfen. Aber man muss trotzdem

>>>



Unsere Tochter durfte an einer Förderschule in Bayern knapp drei Jahre nur im zoer-Raum rechnen. Als klar war, dass sie zur Gemeinschaftsschule wechseln würde, „durfte“ sie mit 11 Jahren noch schnell den „Scheren-Führerschein“ machen, obwohl sie die Schere seit dem Kindergartenalter beherrscht.

Die Gelegenheit, Lerninhalte überhaupt kennen zu lernen und das Zutrauen in die Fähigkeiten einer Schülerin oder eines Schülers schaffen Bildung. Und so hätte (und ich halte das für ein sehr gutes Beispiel) keine Förderschule (für geistige Entwicklung) der Welt unserer Tochter jemals den „Zauberlehrling“ als Lerninhalt angeboten oder zugetraut oder gar „zugemutet“. Sie wäre der Ballade auf dem für sie vorgesehenen Schulweg also niemals begegnet. Dabei kann sie nicht nur den Sinn erfassen, sondern das Ganze dazu auch noch auswendig vortragen. Es war allein der Wunsch unserer Tochter, den Text ständig dabei zu haben und mich immerzu und überall zu bitten, sie abzuhören. Ich selbst bin dabei bisher über die erste Strophe und den ersten Refrain nicht hinausgekommen...

Sie kennen mich gut genug, um zu wissen, dass ich es meiner Tochter durchaus zugetraut habe, den Text zu erfassen und zu erlernen. In welcher kurzen Zeit ihr das gelungen ist - da waren wir alle „baff“. Das Wecken dieser intrinsischen Motivation haben wir dem Modell Gemeinschaftsschule und dem Zutrauen von Ihnen allen, den Lernbegleitern, zu verdanken.

Wir freuen uns sehr, dass unsere Tochter an der Manzenbergschule ist. Sie alle haben - und das kann man schon jetzt, vor Ende der Schulzeit sagen - ihren Lebensweg eindeutig verändert und ins Positive gelenkt, frustrierende (Lern-, Schul-)Vorerfahrungen geheilt und die Weichen für späteres, lebenslanges Lernen gelegt. Danke dafür!

AUS DER E-MAIL EINER MUTTER
AN DEN LEHRER IHRER TOCHTER.



immer im Einzelfall prüfen, ob die Rahmenbedingungen für das Kind passen. Manchmal sind vielleicht die räumlichen Bedingungen nicht optimal oder wir können bestimmte Lernangebote nicht machen, aber dafür profitiert das Kind in anderen Bereichen und kann beispielsweise mit seinen Freunden und Nachbarskindern zusammen zur Schule gehen.

Was wäre Ihre Vision für die Zukunft? Wie wird 2030 an der Manzenbergschule und an der Don-Bosco-Schule gelernt und gearbeitet?

Christian Urff: Ich stelle mir vor, dass unsere Stammschule am bisherigen Standort aufgelöst ist und hier auf dem Campus einen Platz hat. Hier gibt es neben der Gemeinschaftsschule ja auch noch eine Realschule und ein Gymnasium. Ich wünsche mir, dass wir uns alle als eine Schule sehen - für alle. Dort könnten auch Sondereinrichtungen integriert sein, z.B. auf einem Stockwerk

in der Gemeinschaftsschule. **Nicht alle müssen immer alles zusammen machen. Aber man sollte Kinder nicht von vorne herein nach bestimmten Kriterien trennen, sondern da, wo es inhaltlich sinnvoll ist. Ich wünsche mir ein flexibles Konzept, sodass man z.B. bei verhaltensauffälligen Kindern schnell reagieren, sie aber auch schnell wieder reintegrieren kann.**

Claudia Colas: Auch ich stelle mir vor, dass wir alle zusammen auf einem gemeinsamen Campus sind. Und dass alle Türen so weit offen sind, dass man die verschiedenen Einrichtungen tatsächlich miteinander vernetzt. Als Lehrerinnen und Lehrer wären wir nicht auf einen Schultyp festgelegt, sondern könnten an allen Einrichtungen arbeiten.

Annina Dietrich: Es gäbe gemeinsame Rituale, zum Beispiel zum Start in die Woche. Und es gäbe mehr Bewegung, von Trampolin bis Bällebad. Denn das tut allen Kindern gut.



Inklusive Schule im Ort – Strukturen und Problemfelder auf dem Entwicklungsweg klären

Die **Bischof-von-Lipp-Schule** in **Mulfingen** vereint unter ihrem Dach ein **SBBZ für sozial-emotionale Entwicklung und eine Gemeinschaftsschule**. Im Rahmen des **Modellprojekts** wollten die beiden Schulen sich zu einer Schule für alle **Mulfinger Kinder** weiterentwickeln. In der **Analyse und Beschäftigung mit der Ausgangssituation** wurden viele **wichtige Fragen und Aufgaben** für dieses **Vorhaben** formuliert. Diese waren so **vielgestaltig und grundlegend**, dass das **Projektziel erst einmal zurückgestellt** wurde. Die **Schule** nutzte die **Impulse aus dem Modellprojekt „Inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung“**, um die **Schulstruktur und die Umwandlung zur Gemeinschaftsschule grundsätzlich zu befragen und von Grund auf zu planen**. **Johannes Dirnberger** wurde als **neuer Schulleiter für die Gemeinschaftsschule** gewonnen. **Barbara Köppen** leitet weiterhin das **eigenständige SBBZ**. In der **Praxis** versuchen **Martina Weber, Alexander Stier** und die **Kollegien der beiden Schulen**, **möglichst viele Anknüpfungspunkte für Kooperationen zwischen den beiden Einrichtungen zu finden**.

Sie sind vor drei Jahren als SBBZ und frisch gegründete Gemeinschaftsschule in das Modellprojekt „Inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung“ gestartet. Ihr Ziel war es, eine Schule für alle Mulfinger Kinder zu werden. Mit welchen Ideen und Vorstellungen haben

Sie diesem großen Vorhaben entgegengesehen?

Barbara Köppen: Die **Idee, die uns geleitet hat, war, Schule im Ort zu sein – so wie im afrikanischen Sprichwort, das sagt, man brauche ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen**. Auch die **Gründung der Gemeinschaftsschule**, zunächst als **Haupt- und Realschule**, ging auf eine **Initiative aus unserem Ort** zurück. Mit dem Ziel, eine **Schule für alle Mulfinger Kinder** zu werden, war aber klar, dass wir diese **Haupt- und Realschule zur Gemeinschaftsschule** umwandeln. Die **neue Schulart** ist derzeit noch im **Aufbau**. Von unserer **Historie** her sind wir eine **Sonderschule für emotionale und soziale Entwicklung**. Deshalb wollten wir die **sonderpädagogische Kompetenz** natürlich auch in die **Gemeinschaftsschule** mit einbringen und **Synergieeffekte** nutzen.

Eine **spezielle Fragestellung** war in diesem Zusammenhang, wie wir **Übergänge vom SBBZ in die Gemeinschaftsschule** gestalten können. Diese ging ganz konkret von der **Situation eines Kindes bei uns am SBBZ** aus, dessen **Eltern** wollten, dass es nach der **vierten Klasse** inklusiv **beschult** wird. Und für uns war klar, dass wir die **inklusive Beschulung an der Gemeinschaftsschule** für dieses **Kind** möglich machen wollen. Diese **Situation** war auch der **Startpunkt** des **Modellprojekts**.

Spielte in dieser Situation auch die Perspektive, dass das SBBZ langfristig in der Gemeinschafts-

schule aufgehen könnte, eine Rolle?

Barbara Köppen: Eigentlich nicht. Wir sind als **SBBZ** auch **Schule am Heim**, und deshalb liegt diese **Vorstellung** für uns noch zu weit in der **Zukunft**. Es gab und gibt immer **Kinder und Jugendliche**, die im **Heim** leben und an der **Haupt- und Realschule** (jetzt an der **Gemeinschaftsschule**) **beschult** werden. Viele werden aber bei uns im **SBBZ** **unterrichtet**.

Was waren die größten Herausforderungen, denen Sie im Projekt begegnet sind?

Alexander Stier: Die **größte Herausforderung** insgesamt war der **Aufbau der Gemeinschaftsschule**. Da gab es so viele **einzelne Baustellen** und so viele **Probleme** zu lösen. Vor **fünf Jahren** musste erst die **neue Haupt- und Realschule** **genehmigt** werden, dann die **Gemeinschaftsschule**. Die **Schülerzahl** stieg in dieser **Zeit** von **70 auf 200**, anfangs waren wir **sechs Kollegen**, jetzt sind wir **20**. Das **Modellprojekt** kam als **weitere große Aufgabe** zu dieser **Situation** hinzu.

Martina Weber: Es gab für uns **verschiedene Stolpersteine**, die uns immer wieder **ausgebremst** haben. Einer war zum **Beispiel** die **veränderte Lehrerrolle**. Darüber haben wir **viel diskutiert**. Ein **wichtiger Punkt** war die **Kooperation** mit der **staatlichen Grundschule** vor **Ort**. Denn um eine **Schule für alle Kinder im Ort** anzubieten, wollten wir auch die **Grundschule** als **Partner** gewinnen, insbesondere, um **gute Übergänge**



für die Kinder zu schaffen. Das Thema Differenzierung spielte eine große Rolle, eng verbunden natürlich mit der neuen Schulform Gemeinschaftsschule und der veränderten Lehrerrolle. Wir haben festgestellt, dass in der Gemeinschaftsschule schon sehr viel Differenzierung möglich ist, dass diese aber nicht immer ausreicht, um auch den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht zu werden.

Wie gesagt, wir hatten sehr viele Baustellen, aber wir hatten kein Gesamtkonzept und kein konkretes Ziel. Unsere Schule ist gewachsen, und wir haben immer wieder neue Baustellen entdeckt, an denen wir noch arbeiten müssen. Und eine dieser Baustellen war das Modellprojekt. **Innerhalb dieses Projekts haben wir gesehen, wo es überall – auch beim Aufbau der Gemeinschaftsschule – noch offene Punkte gibt. Wir haben gemerkt, hier fehlt noch was und dort müssten wir eigentlich noch einmal neu drauf schauen.**

Und das war für uns der Punkt, aus dem Modellprojekt „Inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung“ auszusteigen und noch mal einen Schritt zurück zu gehen. Bei uns drehten sich die Fragestellungen nicht mehr nur um Inklusion, sondern um ein Gesamtkonzept für die Gemeinschaftsschule.

Wie ist es gelungen, im Projekt abzubremsen und wieder einen

Schritt zurück zu gehen?

Martina Weber: Der Ausstieg aus dem Modellprojekt hatte zur Folge, dass sich die Schulleitung im SBBZ und in der Gemeinschaftsschule strukturell neu aufgestellt hat. Die Steuerungsgruppe, die im Rahmen des Modellprojekts gegründet wurde, ist weiter bestehen geblieben. Sie arbeitet aber jetzt an der Konzeptentwicklung der Gemeinschaftsschule.



Johannes Dirnberger: Der Auftrag für die Steuerungsgruppe ist neu und genauer definiert. Aber es geht auch darum, für die Inklusion an unserer Schule ein funktionierendes Konzept für die Zusammenarbeit mit dem SBBZ zu entwickeln, sodass die Wege und die Ziele der gemeinsamen Arbeit klar sind. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin mit sonderpädagogischem Bildungsanspruch an die Gemeinschaftsschule kommt, muss

geklärt sein, wie wir ihn oder sie hier beschulen können - mit dem SBBZ als Partner. Die zweite Frage, die es zu klären gilt, ist, wohin uns der gemeinsame Weg als Gemeinschaftsschule und SBBZ führen soll.

Barbara Köppen: Ebenso stellen sich für die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren durch die neue Gesetzeslage ganz neue Fragen nach dem eigenen Selbstverständnis, nach der Diagnostik und dem Umgang mit der Inklusion.

Die Klärung der Strukturen und die Etablierung der Steuerungsgruppe waren die ersten Schritte auf dem Weg zur Konzeptentwicklung.

Martina Weber: Ja. Aber wir sind auch schon einen weiteren Schritt vorangekommen. Wir haben hospitiert und uns Schulen angeschaut, die inklusiv arbeiten. Die Pestalozzischule in Friedrichshafen hat schon lange Erfahrung im gemeinsamen Unterricht und hat uns viele

Anregungen gegeben. Und wir haben gemerkt, dass die Kolleginnen und Kollegen dort ähnlich „ticken“ wie wir, dass sie ähnliche Ideen haben. Durch die Besuche vor Ort konnten wir unser Wissen erweitern und neue Lösungen kennenlernen.

Wie geht der Weg jetzt weiter?

Martina Weber: Jetzt geht es darum, diese Ansätze zu konkretisieren und

über die GLK und die Schulkonferenz auch bei uns zu implementieren. Das bereiten wir in der Steuerungsgruppe vor. Die konzeptionellen Ideen werden in der GLK noch einmal diskutiert und schließlich werden über die Schulkonferenz auch die Eltern mit ins Boot geholt.

Wurde die Entscheidung über den Ausstieg aus dem Modellprojekt ebenfalls mit dem Kollegium gemeinsam gefällt?

Martina Weber: Ja, Dr. Adrian und Herr Liebert, unser Prozessbegleiter, haben mit dem Kollegium noch einmal sehr ausführlich über das Modellprojekt gesprochen. Dann gab es einen Beschluss zu der Frage, ob am Modellprojekt weitergearbeitet werden soll oder ob vorrangig erst einmal andere Themen geklärt werden sollen. Wir haben uns entschieden, erst einmal eine Gesamtstruktur und eine Zielperspektive für die Gemeinschaftsschule zu entwickeln. Der Teilbereich Inklusion soll dann ein späteres Projekt sein, das in der Steuerungsgruppe entworfen wird.

Konnten Sie durch das Modellprojekt dennoch vorankommen und Dinge klären?

Martina Weber: Das Projekt war für uns sehr gut, weil es den Finger oft direkt in die Wunde gelegt hat. Wir haben gemerkt, wo wir nicht weiterkommen und warum. Dabei hatten wir durch unseren Prozessbegleiter eine sehr kompetente Beratung. Er hat uns immer wieder weitergeholfen und wir konnten so zu klaren Entscheidungen

kommen. Wir würden heute nicht dort stehen, wo wir jetzt sind, wenn wir das Modellprojekt nicht gehabt hätten.

Was war außer der Beratung noch hilfreich für Sie?

Alexander Stier: Die Plattformtreffen in Obermarchtal! Dort bin ich immer sehr gerne hingefahren und habe die Kolleginnen und Kollegen der anderen Schulen getroffen. Sie haben alle so eine offene Haltung! Und die braucht man ja auch, damit Inklusion in der Schule funktioniert. Die Treffen waren sehr informativ. **Ich finde den Austausch sehr wichtig, damit man von den Erfahrungen der anderen Schulen profitieren kann.** Auch die eingeladenen Gäste waren sehr interessant.

Barbara Köppen: Außerdem hatten wir mit den Kollegien von SBBZ und Gemeinschaftsschule einen gemeinsamen Fortbildungstag in Obermarchtal, den unser Prozessbegleiter gestaltet hat. Wir haben natürlich auch einen Vorteil dadurch, dass Personal aus dem SBBZ an der Gemeinschaftsschule eingesetzt werden kann.

Arbeiten die Kollegien von SBBZ und Gemeinschaftsschule getrennt?

Martina Weber: Prinzipiell ja, aber die Vernetzung spielt eine immer wichtigere Rolle. Ganz konkret wollen wir zum kommenden Schuljahr einige Schüler aus dem SBBZ in die Gemeinschaftsschule einschulen. Dazu müssen wir uns gemeinsam über Hospitationen und geeignete Maßnahmen verständigen,

um die Rückschulung gut zu begleiten.

Barbara Köppen: Es gibt außerdem eine Fallberatungsgruppe, in der beide Kollegien vertreten sind. Und ich bin als Schulleiterin des SBBZ in der Steuerungsgruppe aktiv, die das Konzept für die Gemeinschaftsschule entwickelt.

Wie werden Sie im Jahr 2030 an der Bischof-von-Lipp-Schule arbeiten?

Martina Weber: Ich denke, wir werden ein multiprofessionelles Team sein mit unterschiedlichen Kompetenzen.

Johannes Dirnberger: Und wir wollen uns noch stärker im Ort vernetzen mit den Vereinen und Betrieben.

„Das Projekt war für uns sehr gut, weil es den Finger oft direkt in die Wunde gelegt hat. Wir würden heute nicht dort stehen, wo wir jetzt sind, wenn wir das Modellprojekt nicht gehabt hätten.“



Eine Schule für alle

Die Bodenseeschule St. Martin ist eine Schule für alle. Sie wurde als Grund- und Hauptschule gegründet, nimmt seit zehn Jahren Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf und führt im Schuljahr 2017/2018 im neu gegründeten sozialwissenschaftlichen Gymnasium den ersten Jahrgang zum Abitur. Im Rahmen des Modellprojekts arbeitete die Bodenseeschule daran, die sonderpädagogische Kompetenz innerhalb der Schule fest zu verankern. Dies wurde durch die direkte Anstellung von inzwischen vier Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen erreicht sowie durch Beratung, Fortbildung und Kompetenztransfer innerhalb des Kollegiums. Teamarbeit und Austausch im Kollegium sind für Isabella Emhardt (Schulleitung) und Jule Stirner (Sonderpädagogin) entscheidende Gelingensfaktoren.

Was war Ihr Ziel im Modellprojekt „Inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung“?

Isabella Emhardt: Wir haben bereits 2007 angefangen, Schüler „inklusive“ bei uns zu beschulen. Frau Metzdorf, die heute als Sonderpädagogin fest bei uns arbeitet, kam damals mit einigen Stunden von der Merianschule zu uns herüber. Sie hat quasi eine „kooperative Lerngruppe“ in unterschiedlichen Schulklassen bei uns im Haus begleitet. Unser Ziel ist, Schule für alle zu sein und im Modellprojekt ging es vor allem darum, die Fachlichkeit der Sonderpädagogik hier im Haus fest zu verankern. In all den Jahren kamen immer



Sonderpädagogen von außen im Auftrag der sonderpädagogischen Kooperation zu uns, für einen Tag oder nur für ein paar Stunden. In einzelnen Förderbereichen gibt es das auch jetzt noch. Diese Kooperationen bieten natürlich nicht die ausreichende Konstanz und gewährleisten keinen nachhaltigen Kompetenztransfer zum Gesamtkollegium.

Sie streben für Ihre Schule auch keine kooperativen Organisationsformen an?

Isabella Emhardt: Nein, wir wollen Schule für alle sein und verteilen die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf alle Klassen. Bei der Aufteilung der Klassen achten wir allerdings drauf, jeweils zwei oder drei Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem Förderbedarf einer Klassen zuzuordnen, damit die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge mit einem sinnvollen Stundenumfang in der Klasse vertreten sein kann. Die Kinder sollen auf keinen Fall in einer Extragruppierung am Schulleben teilhaben, sondern es geht um konsequente Teilhabe am Schulalltag.

Sie haben in den vergangenen Jahren schon viele Erfahrungen mit der Inklusion gesammelt. Welche neuen Aspekte oder Themenfelder sind Ihnen im Modellprojekt begegnet?

Isabella Emhardt: Für uns war das Modellprojekt eine enorme Hilfe, um uns schulintern noch weiter fortzubilden. Durch die Begleitung durch Herrn Dr. Adrian hatten wir eine Menge Kompetenz und Knowhow, das wir als Lehrkräfte der Regelschulen noch nicht hatten. Wir haben gemeinsam mit Herrn Dr. Adrian z.B. begonnen, Förderpläne aufzustellen.

Jule Stirner: Ein anderer wichtiger Aspekt ist der kollegiale Austausch, der durch die Supervision im Modellprojekt intensiviert wurde und sich inzwischen in Richtung einer echten Feedbackkultur entwickelt hat.

Isabella Emhardt: Die Supervision war

auch wichtig, weil in der Inklusion Professionen und Situationen aufeinanderprallen. Ich glaube, für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die fest zu uns kommen, ist die Situation fast noch schwieriger, denn sie geben ihre Heimat und ihre Klasse im SBBZ auf. Die Größe einer Regelschule insgesamt, aber auch die Größe der Jahrgangsteams ist ganz anders als im SBBZ. Sich in einer Schule, die anders organisiert ist, neu zu verankern, beinhaltet, dass ich mich auf Neues einlassen muss.

Jule Stirner: Umgekehrt gibt es Strukturen, die an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren seit Jahren etabliert sind, an der Regelschule nicht. Sonderpädagogen kommunizieren sehr viel mit Schülern und sonstigen Stellen, die Entscheidungen treffen, um Wege für ein einzelnes Kind aufzutun. Diese Vernetzung wird durch die neuen Sonderpädagoginnen an der Bodenseeschule noch weiter intensiviert. Aber noch ist nicht bei allen Schulen und Stellen im Schulumfeld angekommen, dass auch hier Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen arbeiten. Da müssen wir immer noch viele Gespräche führen.

Kann man auch als Sonderpädagogin eine neue Heimat an der Regelschule finden?

Jule Stirner: Ja, in jedem Fall! Ich habe hier meine Heimat gefunden.

Was war für Ihre Schule die größte Herausforderung im Modellprojekt?

Isabella Emhardt: Die größte Herausforderung war die geplante Organisationsform innerhalb des Projekts, die eine Steuerungs- und eine Projektgruppe vorsah. Von Beginn an hatten wir das Gefühl, eine Steuerungsgruppe müsse eigentlich den gesamten Schulentwicklungsprozess steuern, denn Inklusion ist ja auch ein wesentlicher Bereich unserer Schulentwicklung. In der Steuerungsgruppe haben wir letztlich wie eine Projekt- oder Fachgruppe an konkreten Problemen und Fragestellungen

aus dem Schulalltag gearbeitet.

Wie gelang es dieser Projektgruppe, innerhalb der Schule alle Kolleginnen und Kollegen mitzunehmen und über das Projekt zu informieren?

Isabella Emhardt: Bevor das Projekt losging, haben wir eine Bestandsaufnahme gemacht und Kolleginnen und Kollegen, Eltern- und Schülerschaft befragt. Unsere Schule und unser Träger, die Bodenseeschulstiftung, hatten sich schon lange positioniert und bewusst formuliert, dass wir Schule für alle sein wollen. Wir waren uns einig, dass wir eine inklusive Schule sind und dies auch offiziell werden wollen.

Was haben Sie bei den Befragungen herausgefunden? Gab es Ängste oder Vorbehalte gegenüber der Inklusion?

Isabella Emhardt: Eigentlich nicht. Es gab vereinzelt besorgte Eltern, die sich fragten, ob Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ihre eigenen Kinder beim Lernen aufhalten würden. Diese Eltern hatten aber schon vorher das direkte Gespräch mit den Lehrern gesucht.

>>>





Fakten und Feedback zum Modellprojekt

Prozessbegleiter im Modellprojekt „Inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung“

Sie unterrichten in der Grundschule in jahrgangsübergreifenden Klassen. Konnte die intensive Zusammenarbeit mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, wie sie jetzt innerhalb des eigenen Kollegiums möglich ist, im Hinblick auf das Thema Differenzierung noch einmal neue Impulse bringen?

Isabella Emhardt: Ja, wir haben das Modellprojekt genutzt, um die Differenzierung noch weiter zu intensivieren. Das war ein wichtiges Anliegen. Die Kinder erarbeiten sich bei uns die Grundkompetenzen in Deutsch und Mathematik in der Freien Stillarbeit. Der Lehrer ist als Begleiter natürlich da, aber die Kinder arbeiten selbstständig. Wir haben das Modellprojekt genutzt, um neue Zugänge und Wege für das individualisierte Lernen zu finden. Es ging dabei zum Beispiel darum, wie man innerhalb einer Aufgabe Differenzierung schaffen kann, sodass die Aufgabe für alle Kinder eine Herausforderung darstellt.

Wie wird das individuelle Lernen im Unterricht konkret umgesetzt?

Isabella Emhardt: Jedes Kind hat seinen individuellen Lernplan. Die Grundkompetenzen sind in viele einzelne Arbeitspäckchen gegliedert, die jedes Kind selbständig bearbeiten kann. Auch Klassenarbeiten werden individuell geschrieben. Es gibt keine gemeinsamen Klassenarbeiten.

Wie funktioniert die Unterrichtsvorbereitung in den Teams?

Isabella Emhardt: In der Grundschule

unterrichten wir jahrgangsgemischt. Jeweils acht Klassen sind ein Team. Im Team A lernen Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen eins und drei und im Team B die Kinder der Klassenstufen zwei und vier gemeinsam. Die Klassenleiter und ihre Teampartner arbeiten intensiv zusammen und treffen sich einmal in der Woche zur Vorbereitung. Zwei Kolleginnen und Kollegen innerhalb des Teams bereiten beispielsweise immer eine Unterrichtseinheit vor, die dann gemeinsam besprochen wird. Jeder prägt seinen Unterricht natürlich individuell, aber es schafft Entlastung, wenn die Vorbereitung im Team aufgeteilt werden kann. Auch in der Werkrealschule arbeiten die Kolleginnen und Kollegen aus einer Jahrgangsstufe im Team, hier bilden immer drei Jahrgangsklassen ein Team. Die Teamarbeit funktioniert sehr gut.

Was hilft Ihrer Erfahrung nach am meisten, um Kolleginnen und Kollegen zu gewinnen und Haltungen zu verändern?

Jule Stirner: Der Austausch mit den Sonderpädagogen ist für die Kolleginnen und Kollegen sehr wichtig. Deshalb versuchen wir auch in fast allen Klassen vertreten zu sein, mindestens in jedem Team, sodass der kurze Weg für Beratungen und Gespräche genutzt werden kann. Das ist natürlich vor allem dann wichtig, wenn es darum geht, für Kinder, die bereits an unserer Schule sind, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu prüfen und zu entscheiden, ob ein Bescheid notwendig ist oder nicht.

Isabella Emhardt: Das kann ich unterstreichen. Die sonderpädagogische Kompetenz, die wir uns ins Haus geholt haben, hat uns wirklich weitergebracht. Unsere Regelschullehrkräfte, die schon zu Beginn des Modellprojekts mit dabei waren, erstellen heute unter anderem Förderpläne und dokumentieren Lernfortschritte in Perfektion. Die Pläne und Dokumentationen helfen auch Kolleginnen, die neu zu uns kommen, sich in die Arbeit mit dem Kind einzufinden. Gerade ist eine neue Kollegin zu uns gekommen, die erst während der Ferien eingestellt werden konnte. Sie konnte sich anhand der Dokumente sofort ein Bild machen und nach den Ferien gut in die Arbeit einsteigen. Dieses Knowhow und diese Kompetenz haben wir erst durch das Modellprojekt intensiv aufbauen können. Das hat uns vorher gefehlt.

Was wird sich in Zukunft noch verändern? Wie wird im Jahr 2030 an der Bodenseeschule gelernt und gearbeitet?

Isabella Emhardt: Ich wünsche mir, dass wir noch mehr Schule für alle werden. Ich hoffe, dass sich die Organisation noch vereinfachen lässt und dass sich auch die Lernraum-Umgebung noch verbessert, sowohl das Raumkonzept als auch die Materialien.

Jule Stirner: Ich sehe auch 2030 unseren Stamm an Sonderpädagoginnen hier an der Schule verortet, vielleicht wird er sich bis dahin sogar vergrößern. Wir werden 2030 noch mehr Schule für alle sein und können noch besser auf die Unterschiedlichkeit der Kinder eingehen.

Was ist die Aufgabe eines Prozessbegleiters?

Folgende Beschreibung unserer Aufgaben haben wir an den Anfang unserer Arbeit gestellt, weil in den Vorgesprächen deutlich wurde, dass die Schulen mit einer professionellen Prozessbegleitung bislang keine Erfahrungen gemacht hatten:

Externe Prozessbegleitung

Aufgabe einer externen Prozessbegleitung ist, auf reflektierte Weise Schulen und die in ihnen tätigen Personen und Gruppen zu befähigen, den Prozess der eigenverantwortlichen Entwicklung zu gestalten, verborgene Ressourcen zu entdecken und zu nutzen, aber auch bestehende Barrieren aufzudecken, abzubauen und zu überwinden.

Dabei ist wichtig, dass die Bedürfnisse der Organisation und die ihrer Mitglieder als gleichberechtigt betrachtet werden.

Die Rolle der Prozessbegleitung in der Zusammenarbeit mit der Steuerungsgruppe besteht

- in einer neutralen und zugewandten Haltung allen Mitgliedern gegenüber
- in der Entwicklung passender Fragestellungen zur Erreichung von Zielen und Zwischenzielen
- in der Bewusstmachung von Stärken (Fähigkeiten, Ressourcen, Strukturen) des Systems und der Mitglieder
- im professionellen Begleiten der Veränderungsprozesse durch kritische Würdigung und Unterstützung der Entwicklungsschritte
- in der Unterstützung der eigenständigen Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten des Systems und der Mitglieder
- im Feedback geben
- im Ermuntern, in Alternativen zu denken und zu experimentieren
- in der Würdigung von „Bauchgefühlen“, „Ängsten“ und „Umwegen“
- im Unterstützen der Bearbeitung von Konflikten und Problemen im Prozess
- in der Bewusstmachung von „blinden Flecken“
- in der Mitarbeit bei der Dokumentation und Evaluation des Prozesses

Wird im Prozess der Expertenstatus des Prozessbegleiters benötigt, muss allen bewusst sein, dass er hierbei für einen bestimmten Zeitraum eine andere Rolle einnimmt.



Barbara Edel: Realschullehrerin, Fortbilderin, Fachberaterin Integration/Inklusion, Prozessbegleiterin Schulentwicklung, 20 Jahre Lehrerin in inklusiven Klassen und Schulen



Hans-Jürg Liebert: Studiendirektor, Fortbildner (Inklusion, Ganztagschule), berufliche Tätigkeiten im Arbeitsfeld Integration/Inklusion seit 1972, Aufbau inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung für drei Landesministerien, Prozessbegleiter Schulentwicklung, Coach, Supervisor



Das nehmen wir als Prozessbegleiter aus der direkten Begegnung mit den schulischen Akteuren mit:

Unabhängig davon, wie unterschiedlich die Prozesse an den sechs Standorten verliefen, nehmen wir folgende Eindrücke aus den Begegnungen mit den Schulen mit:

- Bei allen Überlegungen für die einzelnen Prozessschritte, egal ob im organisatorischen, strukturellen oder kommunikativen Bereich, stand bei unseren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern (Mitglieder der Steuerungsgruppen, Schulleitungen, andere Mitarbeiter) **immer das Wohl der Kinder im Mittelpunkt**.
- Der Austausch und die gemeinsame Arbeit waren getragen von einer **hohen, gegenseitigen Wertschätzung** - auch bei unterschiedlichen inhaltlichen Positionen. Wir erlebten einen großen Vertrauensvorsprung unserer Rolle und uns als Personen gegenüber und eine große Offenheit für unsere Anregungen und Fragen.
- Unsere Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner waren bereit, **Verantwortung für die Schulentwicklung und die daraus resultierende Arbeit zu übernehmen**. Das hat uns sehr beeindruckt.
- Die Mitglieder der Steuerungsgruppen brauchten Zeit, um ihre Rolle als Einzelpersonen zu finden und die Rolle der Steuerungsgruppe im schulischen Gesamtgefüge zu definieren. Dabei mussten sie im Vermittlungsprozess über die angedachten Entwicklungsschritte zwischen Schulleitung, Steuerungsgruppe und Kollegium eine verantwortungsvolle Aufgabe übernehmen.
- Die Mitglieder der Steuerungsgruppen haben in allen Schulen wertvolle Entwicklungsschritte initiiert, bei der Umsetzung Verantwortung übernommen und damit **insgesamt wichtige Entwicklungsarbeit geleistet**.

„Für all das wollen wir uns auch an dieser Stelle bei allen Beteiligten sehr herzlich bedanken.“

Das wollen wir den Schulleitungen und denjenigen, die weiterhin schulische Entwicklung aktiv mitgestalten (Mitglieder von Steuerungsgruppen, schulischen Arbeitsgruppen), mitgeben:

Wir wünschen uns vorrangig, dass die Zusammenarbeit der unterschiedlichen schulischen Akteure mit uns Prozessbegleitern die Bedeutung einer professionell gestalteten Schulentwicklung so deutlich gemacht hat, dass die Schulen weiterhin ihre Schulentwicklung mit professionellen Elementen gestalten. Dazu gehören vor allem folgende Aspekte:

- Die **Steuerungsgruppen** sollten im schulischen Gesamtgefüge eine klare Position einnehmen und die unterschiedlichen Bereiche der gesamten Schule repräsentieren.
- Das Zusammenspiel (Auftrag, Diskussion, Entscheidungsfindung) zwischen Gesamtkollegium, Steuerungsgruppe, Schulleitung und anderen schulischen Akteuren (z.B. Schülervertretung, Elternvertretung, Mitarbeitervertretung) muss **klar und transparent** geregelt sein.
- Es wäre wünschenswert, dass die Offenheit gegenüber einer professionellen **Prozessbegleitung** Bestandteil der Schulentwicklung wird und die Ressourcen dafür zur Verfügung gestellt werden.
- Es wäre wünschenswert, dass auch andere **professionelle Entwicklungselemente** wie z.B. Supervision, kollegiale Fallberatung, Coaching und Evaluationsmaßnahmen feste Bestandteile schulischer Entwicklungsprozesse werden.
- Beim Prozess einer inklusionsorientierten Entwicklung sollten die Kooperationsstrukturen frühzeitig eingebunden und beteiligt werden.
- Der **Blick über den eigenen schulischen Tellerrand hinaus** in Kommunen, Regionen, Bundesländer und Nachbarstaaten, in denen die zentralen Entwicklungsprozesse „Inklusion“ und „Ganztagsschule“ schon länger gestaltet werden als in Baden-Württemberg, sollte selbstverständlicher Bestandteil von Schulentwicklung werden.
- Schulentwicklung sollte stärker als bisher als Entwicklung im **kommunalen und/oder regionalen Bezug** verstanden werden. Daraus sollte eine regelmäßige Kommunikation zwischen den Akteuren vor Ort (andere Religionsgemeinschaften, Vereine, kommunale Einrichtungen für Kinder und Jugendliche usw.) entstehen.

„Abschließend möchten wir betonen, dass die regelmäßige, vertrauensvolle und offene Zusammenarbeit zwischen den Schulen, dem Projektleiter, dem Bischöflichen Stiftungsschulamt und uns Prozessbegleitern und die durchgehend gegenseitige Wertschätzung ein wesentliches Fundament der Ergebnisse des Modellprojektes war.“

Ein paar Daten

In den beiden Jahren, in denen wir die sechs Schulen im Modellprojekt begleitet haben, waren wir bei insgesamt 38 Sitzungen der Steuerungsgruppen anwesend. An einigen Schulen fanden zudem weitere Steuerungsgruppensitzungen (insgesamt 28) statt, über deren Verlauf wir meist durch ausführliche Protokolle informiert wurden.

In fast allen Schulen gab es für uns als Prozessbegleiter einen festen Ansprechpartner, über den zusätzliche Informationen ausgetauscht, die Sitzungen vorbereitet und sich im Prozess ergebende Fragen geklärt wurden.

Mit allen Schulen gab es weitere Begegnungen (insgesamt 11 Tage) durch den Besuch von Gesamtlehrerkonferenzen und durch die Gestaltung von Fortbildungs- und Evaluationstagen. Mit dem Projektleiter, Herrn Dr. Adrian, gab es regelmäßige Reflexionsgespräche und mit dem Auftraggeber (BSSA) am Ende jedes Projektjahres einen Reflexionstag, bei dem Projektleiter und Prozessbegleiter über die Erfahrungen und Prozessschritte in den Modellschulen berichteten.



Stichwort: Inklusionsgesetz

Welche Spielräume und Notwendigkeiten ergeben sich für die katholischen freien Schulen aus den Änderungen des Schulgesetzes in Baden-Württemberg?

Dr. Joachim Schmidt

Seit August 2015 ist auch in Baden-Württemberg als einem der letzten Bundesländer die Inklusion im Schulgesetz verankert. Zentrale Elemente der Gesetzesänderung waren die Abschaffung der Pflicht zum Besuch einer Sonderschule und die Umwandlung der Sonderschulen zu Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ). Wenige Tage vor der Landtagswahl trat im März 2016 eine Verordnung in Kraft, die zentrale Punkte des Inklusionsgesetzes konkretisierte und die nähere Ausgestaltung von Verantwortlichkeiten und Prozessen festschrieb.

Die Schulen in freier Trägerschaft haben während der Anhörungsphasen zu den oben genannten Erlassen die Bedeutung des Inklusionsgesetzes ausdrücklich gewürdigt. Sie wiesen aber auch darauf hin, dass schulische Inklusion faire Kooperationsvereinbarungen und eine ausreichende Ausstattung braucht. Auch nach zwei Jahren konnten noch nicht alle Bedenken ausgeräumt werden. Dennoch eröffnet die Gesetzgebung auch Chancen und Freiräume für Schulen in freier Trägerschaft. Zudem greift das Inklusionsverständnis der katholischen Schulen wesentlich weiter, als es im Schulgesetz formuliert ist. Denn dort wird Inklusion auf Schülerinnen und



Modellschulen präsentieren ihre Projekte beim Expertentag in der Kirchlichen Akademie Obermarchtal



Dr. Joachim Schmidt spricht bei der Anhörung zur Änderung des Schulgesetzes im Stuttgarter Landtag

Schüler mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot eingeschränkt.

Bekenntnis zu einem weiten Inklusionsverständnis basiert auf dem christlichen Menschenbild

Durch die Inklusionsgesetzgebung ist die schulische Inklusion zum Regelfall geworden. Auch wenn die gesetzlichen Regelungen an vielen Stellen für die freien Schulen noch unbefriedigend sind, so besitzen sie doch verbindlichen Charakter und bieten erstmals überhaupt verlässliche Rahmenbedingungen an. Für die katholischen Schulen begründet sich die Verpflichtung, Inklusion ernst zu nehmen, natürlich nicht ausschließlich aus dieser gesetzlichen Vorgabe. **Vielmehr ist es das christliche Menschenbild von der gottgeschenkten Würde und Einmaligkeit jedes Menschen, das die katholischen Schulen in ihrem Inklusionsverständnis leitet.** Dennoch ist die Inklusion auch in Bezug auf das Verhältnis zu staatlichen Schulen und Behörden nicht einfach eine unverbindliche Möglichkeit, sondern ein Anspruch und ein Recht. Katholische Schulen können durch die Schulbehörde zwar nicht zur Aufnahme eines Kindes mit festgestelltem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot

verpflichtet werden, sie stehen aber völlig zu Recht unter doppelter Beobachtung: Sie werden einerseits auf ihren christlich-kirchlichen Grundauftrag hin befragt werden, zum andern werden sie sich fragen lassen müssen, warum hier nicht gelingen soll, was an staatlichen Schulen ungefragt möglich sein muss.

Katholische Schulen als starke Partner in der Kooperation

Die Möglichkeit zur Einrichtung von „kooperativen Organisationsformen“ erleichtert den Einstieg in die Inklusion. Im ersten Entwurf des Inklusionsgesetzes hatte der Gesetzgeber das Modell der „kooperativen Organisationsformen“ (früher: Außenklassen) noch als subsidiär und damit nachrangig bezeichnet. Diese Wertung wurde nicht in die verabschiedete Fassung der Gesetzesbegründung übernommen. In den kooperativen Organisationsformen sind Kinder mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot zwar formal Schüler des SBBZ, werden aber in Klassen der Regelschule unterrichtet und erhalten dort Unterstützung von sonderpädagogischen Fachkräften. Für die katholischen Schulen bieten diese Modelle zahlreiche Chancen. Zum einen können katholische freie Regelschulen mit katholischen (oder evangelischen) SBBZ kooperieren und damit ein Bildungsangebot etablieren, das auf der Grundlage des gleichen biblisch inspirierten Menschenbildes nach optimalen Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder sucht. Aber auch überall dort, wo katholische SBBZ mit staatlichen Regelschulen oder

katholische Regelschulen mit staatlichen SBBZ kooperieren, eröffnen sich Chancen für den pädagogischen Diskurs. **Die katholischen Schulen haben hier die Möglichkeit, Qualitätsstandards für kooperative Organisationsformen zu formulieren und zu etablieren, die weit über die katholischen Schulen hinaus Wirkung entfalten könnten.**

Aktive Unterrichtsentwicklung auf der Grundlage der Strukturelemente des Marchtaler Plans

Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen die Schülerinnen und Schüler und ihre individuelle Förderung. Das neue Schulgesetz eröffnet pädagogische Spielräume - auch im Hinblick auf ziel-differente Förderung. Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot können daher auch an einer Regelschule beschult werden, dort aber den Bildungsabschluss des jeweiligen Förderschwerpunktes erwerben. **Für die katholischen Schulen eröffnet hier der Marchtaler Plan als pädagogische Konzeption besondere Chancen: Im Morgenkreis begegnet sich die Klassengemeinschaft zu Beginn der Woche in ihrer ganzen Vielgestaltigkeit. Der Vernetzte Unterricht schafft zahlreiche Anknüpfungspunkte für Projekte und Lernschwerpunkte auf ganz unterschiedlichen Begabungsniveaus und Freie Stillarbeit und Freie Studien sind von ihrer Anlage her prädestiniert, um Kindern in ihrem Tempo und entlang ihrer Interessenschwerpunkte Bildungsangebote zu machen. Hier stehen die katholischen Schulen vor spannenden Entwicklungsaufgaben.**

Offizielle Zahlen zur Entwicklung der Inklusion in Baden-Württemberg liegen noch nicht vor. Dennoch lassen sich aus den amtlichen Schulstatistiken einige interessante Beobachtungen entnehmen.

→ 2016/2017 werden in Baden-Württemberg insgesamt 49.175 Schülerinnen und Schüler an SBBZ unterrichtet, 15.882 davon an SBBZ in freier Trägerschaft.
→ Im Vergleich zum Schuljahr 2006/07 ging die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler an staatlichen und privaten SBBZ um 5052 zurück.

An SBBZ in freier Trägerschaft stieg die Schülerzahl von 13.831 (2006/07) auf 15.882 (2015/16).
→ Zwischen 2015/16 und 2016/17 stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler an freien SBBZ um 0,7% an, obwohl gleichzeitig die SBBZ mit Förderschwerpunkt Lernen (frühere Förderschulen) einen Rückgang um 1,8% verzeichneten.

Inklusion: Der Eckpfeiler für den gesellschaftlichen Zusammenhalt

Dr. Stephanie Goeke, Hans-Peter Häußermann, Kompetenzzentrum

Sozialpolitik, Caritasverband der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.



Wir leben in einer Gesellschaft, die von einer bunten Vielfalt an Lebensformen und den unterschiedlichsten Menschen geprägt ist. Diese Vielfalt ist durch natürliche Personalität angelegt und somit gesellschaftliche Realität. Es gilt deshalb, diese Verschiedenheit wahrzunehmen und zu akzeptieren. Ein Zusammenleben in einer von Offenheit geprägten Gesellschaft muss so gestaltet und entwickelt werden, dass Jede und Jeder darin seinen Platz finden kann.

Das Verbandsverständnis umfasst ein weites Inklusionsverständnis, das alle Dimensionen des Lebens in den Blick nimmt und Inklusion nicht verengt auf das Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung.

Ausgangspunkt für die theoretische Befassung mit Inklusion im Caritasverband der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V. war der inflationäre und oft unreflektierte Gebrauch des Begriffs Inklusion.¹ Neben der aufzufindenden Begriffsvielfalt wie Inklusion, Integration, Teilhabe und Partizipation wird sogar in Fachkreisen Inklusion oft unreflektiert mit Integration gleichgesetzt. Überdies wird Inklusion meist auf den Bereich der Schule und auf Kindertagesstätten bezogen. Damit handelt es sich um eine unzulässige Reduktion², denn vielmehr geht es um die Vision einer inklusiven Gesellschaft, sodass alle gesellschaftlichen Bereiche inklusiv sein müssten. Das wissenschaftstheoretische Erklärungsmodell von Inklusion/Exklusion dient dazu, den Zustand und den Prozess des Ein- und Ausschlusses von Einzelnen und Gruppen zu beschreiben. Mit diesem Erklärungsmodell lassen sich gesellschaftliche Teilhabebedingungen und -chancen sowie Teilhabegrenzungen und Ausschluss von Bürgerinnen und Bürgern aufzeigen. Inklusion bezieht sich dabei auf das Zusammenleben aller Menschen in einer Vielfaltsgemeinschaft. In dieser Gemeinschaft ist die Zugehörigkeit unabhängig von Geschlecht, Alter, Religion, Nationalität, sozialer Herkunft und

sozialem Status. Ebenso unabhängig davon, ob einzelne mit einer Behinderung leben oder nicht und welche Unterstützung einzelne Menschen brauchen oder einbringen können. Inklusion ist dabei zugleich Ziel und Prozess.

In diesem Verständnis ist Inklusion immer mit Exklusion verbunden, sodass der gesellschaftliche Auftrag notwendigerweise heißen muss, die Exklusionsrisiken und die tatsächliche Exklusion zu vermindern bzw. zu verhindern.

Damit stellt sich die Frage: Was bedeutet Exklusion? Nach Axel Bohmeyer ist Exklusion „die soziale Ausgrenzung von Menschen aus den dominanten Anerkennungsverhältnissen bzw. gesellschaftlichen Zugehörigkeitskontexten.“³ Auch Robert Castel fokussiert mit seiner Definition die Beziehungsebene, wenn er sagt: „Unter Exklusion ist nämlich der Zustand all derer zu verstehen, die sich außerhalb der lebendigen sozialen Austauschprozesse gestellt sehen.“⁴ Die Menschen/die Exkludierten fallen „aus dem Geflecht der Wechselseitigkeiten, die ein Anerkennungsverhältnis begründen“⁵, heraus. In einer Verwendung des Inklusionsbegriffs i. S. von Innen und Außen wird von dem Soziologen Robert Castel zurecht kritisiert, dass oft die Aufmerksamkeit einseitig auf den Rand der Gesellschaft gelegt wird, folglich die bedeutsamen Prozesse in ihrem Inneren aus dem Blick geraten. Dort aber, im Inneren der Gesellschaft, finden die eigentlichen Exklusionsprozesse statt. Eine entscheidende Differenzierung führte Martin Kronauer⁶ ein, indem er fordert, dass der Ausgrenzungsbegriff mit dem Denkschema drinnen und draußen brechen muss, da die eigentlichen Exklusionsprozesse im Inneren der Gesellschaft stattfinden. Kronauer formuliert seine These wie folgt: Exklusion/Ausgrenzung muss heute in erster Linie als Ausgrenzung in der Gesellschaft begriffen werden anstatt als Ausgrenzung aus der Gesellschaft.⁷

Inklusion steht für eine Haltung, die jede und jeden in seiner

bzw. ihrer Einzigartigkeit anerkennt und unterstützt. Als Verband wollen wir Inklusionsprozesse vor Ort sichtbar machen und fördern und dazu beitragen, Exklusionsprozesse aufzudecken, zu beenden oder zu verhindern. Dies setzt eine Grundhaltung von Aufmerksamkeit und Respekt für Menschen in ihrer jeweiligen Einmaligkeit voraus. Bildung ist dabei nur ein Ausschnitt, wenn auch ein sehr wesentlicher. **Inklusive Bildung beginnt in der Kindertagesstätte, über die schulische Bildung, umfasst die berufliche Bildung bis hin zum inklusiven Bildungsangebot für Seniorinnen und Senioren an der Volkshochschule.** Idealtypisches Ziel ist die selbstbestimmte Teilhabe und Teilgabe aller Menschen an gesellschaftlichen Systemen und Prozessen. Daraus folgt, dass wir uns für Veränderungen der einzelnen Systeme einsetzen, z.B. für ein inklusives Bildungssystem. Angestrebt wird so wenig Ausschluss wie möglich. In unserem Engagement für Systemveränderungen müssen die Bedarfe der einzelnen Menschen weiter im Mittelpunkt stehen (Prinzip der Personalität). Wir wollen Veränderungen auf der Ebene der Haltungen und Kulturen, Strukturen und Leitlinien sowie der Praktiken befördern.⁸ Vollständige Exklusion aus der Gesellschaft gibt es ebenso wenig wie vollständige Inklusion. Wir müssen an einer

Gesellschaft arbeiten, in der es möglichst wenige Exklusionstatbestände und -prozesse gibt. **Inklusion ist auch kein einmalig erreichter Zustand, sondern es bedarf der ständigen Aufmerksamkeit, wo Exklusion im Alltag stattfindet oder neue Formen der Exklusion bzw. Exklusionsverkettungen entstehen.**

Eine wesentliche Voraussetzung für Inklusion ist Begegnung und Kommunikation. Wo kann diese besser stattfinden als in dem Viertel, in dem Stadtteil, in der Nachbarschaft, der Kirchengemeinde, in dem sozialen Raum, wo ich wohne und lebe? Inklusion realisiert sich somit im sozialen Raum. Und Schule ist die besondere Funktion der Erziehung und Bildung junger Menschen zu.

Eine wesentliche Voraussetzung für Inklusion ist Begegnung und Kommunikation. Wo kann diese besser stattfinden als in dem Viertel, in dem Stadtteil, in der Nachbarschaft, der Kirchengemeinde, in dem sozialen Raum, wo ich wohne und lebe? Inklusion realisiert sich somit im sozialen Raum. Und Schule ist die besondere Funktion der Erziehung und Bildung junger Menschen zu. „Inklusion bedeutet, einen Raum zu gestalten und gleichzeitig offen zu halten, damit ein Mensch darin wirklich ›andocken‹ kann. **Inklusion bedeutet Begegnung. Sie gelingt, wenn gestaltete Räume**

so zugänglich sind, dass sie einem anderen Menschen helfen, Zugang zu seinem eigenen Raum, zu sich selbst und seiner Lebensperspektive zu finden. Inklusion ist eine kulturelle Leistung“.⁹

>>>

¹ ZUM VERBANDSINTERNEN DISKUSSIONSPROZESS VGL. AUSFÜHRLICHER DR. GOEKE, STEPHANIE (2015): INKLUSION – EXKLUSION. POSITIONEN DES CARITASVERBANDES DER DIÖZESE ROTTENBURG-STUTTGART. IN: TRIPP, WOLFGANG; ZINNECKER, SIGRID (HRSG.): AUFMERKSAM, ENTSCHEIDEN, EIGENSINNIC, SOLIDARISCH. CARITAS IN BEWEGUNG – DEN MENSCHEN NAHE, S.116-126. ² MARKOWETZ, REINHARD (2010): INKLUSION IST KEIN ETIKETTENSCHWINDEL, IN: NEUE CARITAS 12/2010, S.16-20 ³ BOHMEYER, AXEL (2010): ARMUT, ARBEITSLOSIGKEIT UND AUSBILDUNGSLOSIGKEIT VON JUNGEN ERWACHSENEN – ANERKENNUNGSTHEORETISCHE SKIZZEN. ⁴ CASTEL, ROBERT (2008): DIE FALLSTRICKE DES EXKLUSIONSBEGRIFFS. IN: BUDE, HEINZ; WILLISCH, ANDREAS (HRSG.): EXKLUSION – DIE DEBATTE ÜBER DIE »ÜBERFLÜSSIGEN«. FRANKFURT, S. 71. ⁵ KRONAUER, MARTIN (2010): EXKLUSION. DIE GEFÄHRDUNG DES SOZIALEN IM HOCH ENTWICKELTEN KAPITALISMUS. FRANKFURT/NEW YORK, 2.AUFLAGE.

⁶ KRONAUER A.A.O. ⁷ EBD. ⁸ CARITASVERBAND DER DIÖZESE ROTTENBURG-STUTTGART E.V., FALTBLATT INKLUSION GEMEINSAM LEBEN, 2012. ⁹ MEURER, FRANZ; OTTEN, PETER (2010): WENN NICHT HIER, WO SONST? KIRCHE GRÜNDLICH ANDERS. GÜTERSLOHER VERLAGSHAUS, GÜTERSLOH.

Das Recht auf inklusive Bildung stärkt die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, findet sich aber auch in der Kinderrechtskonvention wieder.

Nicht erst die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) führt den Begriff Inklusion ein. Bereits in der Salamanca-Erklärung von 1994 und dem Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse heißt es: „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“¹⁰

Eine Schule, oder besser gesagt eine Bildungseinrichtung, kann diesem Anspruch nahe kommen, wenn allen Kindern ein gleichberechtigter Zugang zu einem qualitativ hochwertigen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen ermöglicht wird.¹¹ Wir denken hierbei auch an Kinder zwischen den beiden Polen der (elterlichen) Vernachlässigung und der (elterlichen) Überbehütung. Beides nimmt den Kindern und Jugendlichen wichtige Lern- und Erfahrungsräume für ihre Entwicklung. Auch Kinder und Jugendliche in Armut sind hier in besonderem Maße mit ihrem spezifischen Bedarf an Unterstützung in den Blick zu nehmen.

Das gemeinsame Lernen aller Kinder steht im Vordergrund einer Schule, die allen Kindern und Jugendlichen gerecht wird. Ermöglicht wird dies u.a. durch multiprofessionelle Teams in den Schulen. Der Mensch ist ein soziales Wesen mit unterschiedlichen Bedarfen und Bedürfnissen. Bildung als Menschenbildung ist Menschwerdung und braucht somit die unterschiedlichsten Professionen.

In diesem Prozess der Entwicklung zu einer Schule für alle ist Schulbegleitung/Schulassistenten nur als Übergangsinstrument zu sehen, denn die Aufgaben, die sie wahrnehmen, sind langfristig von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (multiprofessionelles Team) in den Schulen zu leisten.

Eine Schule für alle schließt auch die Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung selbstverständlich ein. Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung droht derzeit immer wieder die Exklusion aus Bildungskontexten. Es widerspricht den Zielen von Teilhabe und Inklusion, wenn Kinder, Jugendliche und erwachsene Menschen mit schwerer Behinderung

mit ihren Bedürfnissen, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten nach wie vor kaum beachtet und ernst genommen werden. Im Zusammensein mit diesen Menschen entstehen auch für die Kinder und Jugendlichen ohne Behinderung große Erfahrungsschätze.

Der nach wie vor nicht selten vorkommende Schulausschluss¹² von Kindern und Jugendlichen ist dann eigentlich nicht mehr notwendig, sondern die Verantwortung, dass diesen Schülerinnen und Schülern ein ihrem Bedarf angepasstes, qualitativ hochwertiges Bildungsangebot gemacht wird, liegt beim Team der verantwortlichen Lehrkräfte.

Auf der Ebene der Haltungen und Einstellungen geht es um eine vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung i.S. des Anti-Bias-Ansatzes.

Unser Verständnis von Inklusion impliziert zugleich, in neue Kommunikationsprozesse mit den von Exklusion betroffenen Menschen einzugehen. Dazu müssen neue Beteiligungsformen gefunden und eine Beteiligungskultur entwickelt werden. Hierbei sind die Erfahrungen der Menschen zu achten und ihre Perspektiven einzubinden, sodass sie als Experten in eigener Sache gesehen und entsprechend unterstützt werden. Der Index für Inklusion¹³ bietet Hilfen für einen begleitenden Prozess der Selbstevaluation und Entwicklung inklusiver Systeme. Der Index für Inklusion benennt die Dimensionen inklusiver Praxis, Strukturen und Kulturen und ist ein Instrument zur Selbstevaluation im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung. Dabei gilt es, alle drei Dimensionen gleichermaßen zu beachten, gemeinsam mit allen am Entwicklungsprozess beteiligten Erwachsenen wie selbstverständlich auch Kindern und Jugendlichen. Kooperation, Partizipation und Prozessorientierung sind wesentliche Merkmale. In der Arbeit mit dem Index ist eine grundlegende Anerkennung der Unterschiede als auch der Gemeinsamkeiten aller Menschen erforderlich. Die Index-Arbeit fördert z.B. die aktive Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen bei ihrem selbstgesteuerten Lernen und Spielen. **Letztlich geht es darum, alle Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für alle Kinder auf ein Minimum zu reduzieren. In diesem Sinne verfolgt Inklusion das Ziel, das Menschenrecht einzelner Personen auf Teilhabe am Leben in allen gesellschaftlichen Bereichen zu etablieren.** Der Kommunale Index für Inklusion thematisiert die zentralen Bereiche eines inklusiven Gemeinwesens¹⁴ und ist in der Praxis sehr leicht anwendbar. Oftmals aber bestehen

kommunikative Hürden bis hin zu einer kommunikativen Isolation der Menschen, um deren inklusive Einbindung in die Gesellschaft es eigentlich gehen soll. Diese kommunikative Isolation kann aufgebrochen werden, wenn Kinder und von Exklusion bedrohte Menschen von Anfang an selbstverständlich dazugehören und alle Kinder ein Klima der Ermutigung erfahren.

„Bildung als Menschenbildung ist Menschwerdung und braucht somit die unterschiedlichsten Professionen.“

Klaus Dörner ist bekannt als ehemaliger Gütersloher Klinikchef, als Autor von „Irren ist menschlich“ und „Ende der Veranstaltung“, als engagierter Sozialpsychiater und radikaler Reformier einer psychiatrischen Anstalt. Er plädiert aus seinem Erfahrungshintergrund heraus dafür: „vom Schwächsten her denken und beginnen“. Klaus Dörner fordert eine bottom-up-Wissenschaft, die sich immer wieder am jeweils Letzten orientiert, am schwächsten Glied, bei dem es sich am wenigsten lohnt. Ausgehend von der Verbesserung seiner Chancen im jeweiligen Problemzusammenhang, lässt sich der gesamtgesellschaftliche Kontext für den Weg zu einer inklusiven Gesellschaft am vollständigsten und verantwortungsbewusstesten erfassen.

Seine These im Kontext von Behinderungserfahrungen: **Wir sind im Umgang mit behinderten Menschen entwöhnt und haben als Gesellschaft die Verantwortung jahrzehntelang an Einrichtungen der Behindertenhilfe delegiert. Nun brauchen wir als Bürgerinnen und Bürger ohne Behinderung Unterstützung dabei, Menschen mit Behinderung ohne Scheu zu begegnen.** In der Konsequenz benötigt dies nach Dörner mehr

Bürger-Zeit, d. h. mehr Zeit der Profis für die Bürgerinnen und Bürger ohne Behinderung, um sie in der Interaktion mit behinderten Menschen zu unterstützen.

Im Jahr 2017 benötigt es jedoch noch weitere Anstrengungen, um eine inklusive Gesellschaft zu gestalten und nicht exklusive Verhältnisse zu schaffen bzw. zu stabilisieren.

Die aktuelle gesellschaftliche Situation in Deutschland und anderen Ländern verlangt nach großen Kommunikationsanstrengungen. Dabei dürfen wir die politischen und gesellschaftlichen Debatten nicht (rechts-)populistischen Kräften überlassen. Rechtspopulisten und Neue Rechte engen die gesellschaftliche Vielfalt ein. Gerade hier hat Schule den Auftrag und die Verantwortung, alle ihre Schülerinnen und Schüler zu Menschen zu erziehen, die ihrer sozialen Verantwortung gerecht werden können.

Die Anstrengungen und großen Herausforderungen, eine inklusive Gesellschaft zu gestalten, sind nicht von der Hand zu weisen. Das Ziel ist: so viel Inklusion wie möglich, so wenig Exklusion wie nötig. Auch wenn uns bewusst ist, dass eine vollständig inklusive Gesellschaft nicht zu erreichen ist, fangen wir heute an, einen Beitrag zu einer inklusiven Gesellschaft zu leisten.

Leitend für unser Handeln wird die Frage sein: In welcher Gesellschaft wollen wir leben? Wir treten ein für eine solidarische und demokratische Gesellschaft, für eine inklusive Gesellschaft, die Vielfalt wertschätzt.

Impressum KathFreSch 2017

Herausgeber

Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart
Bischof-von-Keppler-Straße 5
72108 Rottenburg a. N.
Telefon 07472 98 78 0
Telefax 07472 98 78 888
info@stiftungsschulamt.drs.de
www.schulstiftung.de

Stiftungsvorstand

Dr. Joachim Schmidt,
Harald Häupler
Projektleitung
Iris Geigle

Redaktion

Iris Geigle, Marcus Adrian

Layout und Satz

Uhlmann(f) Werbeagentur GmbH
www.uhlmann-f.de

Druck

SV Druck + Medien GmbH & Co.KG

© für alle nicht namentlich gekennzeichneten Bilder:

Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart oder die jeweilige Schule. Trotz intensiver Bemühungen konnten nicht bei allen Texten und Bildern die Quellen bzw. der Rechteinhaber eindeutig ermittelt werden. Etwaige nachträglich erhobene und nachgewiesene Rechte werden entsprechend den gültigen Richtlinien und den geltenden Vergütungssätzen abgegolten.

© Alle Texte dieser Zeitschrift sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck nur mit Einverständnis des Herausgebers.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde in der Regel die männliche Schreibweise verwendet. Wir weisen an dieser Stelle ausdrücklich darauf hin, dass sowohl die männliche als auch die weibliche Schreibweise für die entsprechenden Beiträge gemeint ist.

¹⁰ DIE SALAMANCA-ERKLÄRUNG UND DER AKTIONSRAMEN ZUR PÄDAGOGIK FÜR BESONDERE BEDÜRFNISSE, 1994 http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf [ZUGRIFF: 25.10.2014]. ¹¹ VGL. ART. 24 ABS. 2B VERTRAGSSTAATEN STELLEN SICHER, DASS „MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN GLEICHBERECHTIGT MIT ANDEREN IN DER GEMEINSCHAFT, IN DER SIE LEBEN, ZUGANG ZU EINEM INTEGRATIVEN, HOCHWERTIGEN UND UNENTGELTICHEN UNTERRICHT AN GRUNDSCHULEN UND WEITERFÜHRENDEN SCHULEN HABEN“ ([HTTP://WWW.INSTITUT-FUER-MENSCHENRECHTE.DE/FILEADMIN/USER_UPLOAD/PDF-DATEIEN/PAKTE_KONVENTIONEN/CRPD_BEHINDERTENRECHTSKONVENTION/CRPD_B_DE.PDF](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_BEHINDERTENRECHTSKONVENTION/CRPD_B_DE.PDF)). ¹² LEIDER GIBT ES HIERZU KEINE ZAHLEN!

¹³ BOOTH, TONY; AINSCOW, MEL; KINGSTON, DENISE (2010): INDEX FÜR INKLUSION, LERNEN, PARTIZIPATION UND SPIEL IN DER INKLUSIVEN KINDERTAGESEINRICHTUNG ENTWICKELN, GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (HRSG.), FRANKFURT. ¹⁴ VGL. MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT (HRSG.) (2011): INKLUSION VOR ORT. DER KOMMUNALE INDEX FÜR INKLUSION - EIN PRAXISHANDBUCH, BONN.

Bischöfliches Stiftungsschulamt
Bischof-von-Kepler-Straße 5
72108 Rottenburg
www.schulstiftung.de

Telefon 07472 9878 0
Telefax 07472 9878 888

info@stiftungsschulamt.drs.de
www.schulstiftung.de

Die Gelegenheit, Lerninhalte überhaupt kennen zu lernen, und das Zutrauen in die Fähigkeiten einer Schülerin oder eines Schülers schaffen Bildung. Und so hätte keine Förderschule der Welt unserer Tochter jemals den „Zauberlehrling“ als Lerninhalt angeboten oder zugetraut oder gar „zugemutet“. Sie wäre der Ballade auf dem für sie vorgesehenen Schulweg also niemals begegnet.