

Michael Schwager

Orientierung an den Ansprüchen einer inklusiven Schule

Das Beispiel der Gesamtschule Köln-Holweide

Der 'Index für Inklusion' charakterisiert den umfassenden Anspruch einer inklusiven Schule dadurch, dass es der „Inklusion [...] darum [geht], *alle* Barrieren in Bildung und Erziehung für *alle* Schüler auf ein Minimum zu reduzieren“ (BOBAN/HINZ 2003, 11). Er präzisiert diesen Anspruch durch eine Vielzahl von Indikatoren auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen. Zugleich wird aber auch der nicht-doktrinaire Charakter dieses Anspruchs betont. Die Schulen werden ausdrücklich aufgefordert, in Ausrichtung auf das genannte Ziel das an der Schule vorhandene Wissen aufzugreifen, an bereits eingeleitete Maßnahmen der Schulentwicklung anzuknüpfen und sich an den örtlichen Gegebenheiten zu orientieren (10ff.). Die Rede vom Beispiel der Gesamtschule Köln-Holweide ist deshalb nicht im Sinne von beispielhaft zu verstehen. Vielmehr geht es um ein Beispiel der Auseinandersetzung mit Inklusion und um einige der sich daraus ergebenden Fragen und Probleme.

Ein grundlegendes Problem der Beschäftigung mit dem Thema Inklusion und mit dem Ziel einer Reduzierung aller Bildungs- und Erziehungsbarrieren für alle Schüler liegt darin, dass einerseits die Debatte um Inklusion wie auch bereits die Diskussion um den Gemeinsamen Unterricht immer noch weitgehend Themen der Sonderpädagogik sind und dementsprechend aus der Perspektive und in Orientierung an den Ansprüchen der Sonderpädagogik geführt werden (vgl. HÄNSEL 2000). Andererseits begegnen einem in Gesprächen mit Vertretern der allgemein bildenden Schulen häufig immer noch recht nebulöse Vorstellungen über Schüler mit Behinderungen oder über die Bedeutung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Ich werde deshalb zunächst nicht von grundsätzlichen Überlegungen ausgehen, sondern eine Klasse vorstellen, um an diesem Beispiel die Ausgangsbedingungen aber auch grundlegende Problemstellungen einer Orientierung an Inklusion zu verdeutlichen, wie sie sich für eine Schule mit Gemeinsamem Unterricht ergeben. Dies sind insbesondere Anmerkungen zur Problematik des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und zum Konzept der sonderpädagogischen Förderung. Abschließend sollen einige Aspekte des Unterrichts und des Schullebens gezeigt werden, an denen sich eine derartige Orientierung möglicherweise zeigt.

Es geht an dieser Stelle allerdings ausdrücklich nicht um eine Fortführung der Debatte um das Für und Wider von Schulformen in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation, sondern es geht um Anmerkungen zu dem Profil von Schulen mit Gemeinsamem Unterricht. Es wird also insbesondere nicht bestritten, dass es auch für Förderschulen Sinn machen kann, sich mit einer Orientierung an oder dem Index für Inklusion auseinander zu setzen. Allerdings dürften in diesem Falle wohl die Schwerpunkte und auch die Zielsetzungen andere als die hier dargestellten sein.

Rahmenbedingungen für Inklusion

Die im Folgenden vorgestellte Klasse ist für die Gesamtschule Holweide eine ganz normale Klasse. Es ist eine fünfte Klasse mit Gemeinsamem Unterricht von Schülerinnen und Schülern und man könnte Ähnliches von den fünf weiteren fünften Klassen in Holweide erzählen, in denen der Gemeinsame Unterricht praktiziert wird.

Die Klasse wird seit August letzten Jahres von 26 Kindern besucht, die von 13 verschiedenen Grundschulen gekommen

sind. Alle 26 sind nette Kinder. Sie sind vielseitig interessiert. Sie wollen lernen und sie haben bereits viel gelernt. Es sind 14 Jungen und 12 Mädchen. Sie wurde zwischen August 1994 und Juli 1996 geboren und es besteht also ein Altersunterschied von etwa zwei Jahren, da fünf Kinder bereits in der Grundschule ein Schuljahr wiederholt haben. Bevor ich jetzt fortfahre, werde ich zunächst eine Unterscheidung vornehmen, die Hinz (2002, 357) mit Blick auf die Praxis des Gemeinsamen Unterrichts als 'Zwei-Gruppen-Theorie' bezeichnet hat. Es ist die Unterscheidung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und von solchen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

Die größere Gruppe von 20 Schülern hat keinen sonderpädagogischen Förderbedarf. Von dieser Gruppe sind zehn Schüler mit einem Grundschulzeugnis angekommen, das in den Hauptfächern einen Notendurchschnitt von 3,0 oder besser attestierte (Eine der genannten Grundschulen erteilt keine Ziffernnoten, so dass sich die Noten nicht eindeutig errechnen lassen). Ein Schüler hat einen Notendurchschnitt von 4,1. Der Rest liegt im Dreierbereich. Wenigstens neun Kinder erlebten oder erleben die Trennung der Eltern oder den Tod eines Elternteils. Ein Kind kommt aus Äthiopien, ein weiteres hat einen laotisch/libanesischen Hintergrund und zwei Kinder haben türkische Familien. Zumindest drei Kinder entstammen binationalen Beziehungen. Wenigstens drei Kinder wurden oder werden wegen ADHS behandelt und zwei Kinder befinden sich in psychotherapeutischer Behandlung, wobei wir bei einem Kind eine stationäre Behandlung dringend für erforderlich halten. Bei drei Kindern besteht akuter Bedarf zumindest an Sprachtherapie. Ein Mädchen wiegt über 70 Kilogramm, wobei uns die Mutter derzeit zur Begründung von den Drüsen erzählt. Zwei Mädchen tragen auch im Unterricht in auffälliger Weise ihre Besitztümer immer am Körper und bei einem Mädchen scheint sich eine Essstörung zu manifestieren. Dies sind also die Kinder, die zumindest nach offizieller Lesart keiner besonderen Förderung bedürfen, die an den meisten anderen Schulen von jeweils einer Lehrkraft in Klassen mit einer Klassenstärke von 30 unterrichtet werden sollen und die allenfalls an einigen zusätzlichen Förder-

stunden und an Maßnahmen der Schulsozialarbeit teilnehmen, sofern die Schule an entsprechenden Programmen teilnimmt.

Die zweite Gruppe der genannten Klasse besteht aus vier Schülern und zwei Schülerinnen mit anerkanntem sonderpädagogischem Förderbedarf (In diesem Punkt liegt ein Unterschied zu den Parallelklassen, in denen je fünf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden). Drei Schülern ist der Förderschwerpunkt der Emotionalen und Sozialen Entwicklung, zwei Schülern der Förderschwerpunkt Lernen und einer Schülerin der Förderschwerpunkt der Körperlichen und Motorischen Entwicklung zugeordnet worden. Wenn wir diese Schüler am Ende des 5. Schuljahres einem Bildungsgang zuordnen müssen, werden wir voraussichtlich zwei Schüler dem Bildungsgang der allgemein bildenden Schule und vier Schüler dem Bildungsgang des Förderschwerpunkts Lernen zuordnen. Fünf von ihnen haben bereits die verschiedensten Therapien hinter sich, beziehungsweise nehmen noch an ihnen teil. Zwei Schüler haben einen türkischen und ein Schüler hat einen polnischen Hintergrund. Bei zwei Schülern ist den Eltern ganz offensichtlich die Bedeutung der sonderpädagogischen Förderung nicht klar, obwohl der sonderpädagogische Förderbedarf seit mehreren Jahren besteht und obwohl die Schüler zieldifferent unterrichtet wurden, so dass ihre schulischen Leistungen nur begrenzt mit den Leistungen ihrer Mitschüler verglichen werden können. Ein Schüler zeigt autistische Züge, und zwei Schüler sind mittlerweile medikamentös so eingestellt, dass sie dem Unterricht gut folgen können, nachdem sie offenbar in ihrer Grundschulzeit kaum in der Lage waren, am Unterricht teilzunehmen. Ein weiterer Schüler ist inzwischen in der Lage, halbwegs am Unterricht in den ersten drei Stunden teilzunehmen. Den Rest des Tages ist er sehr unruhig und sein Tun ist sehr konfliktträchtig, vor allem in Stunden mit hohen praktischen Anteilen wie Arbeitslehre oder Sport.

So viel zu der derzeitigen Ausgangslage in der genannten Klasse. Wenn man nun die Erfahrungen der letzten Jahren hinsichtlich der vergebenen Abschlüsse zugrunde legt, dann können wir zuversichtlich annehmen, dass von allen Kindern dieser Klasse mindestens acht auch mit den jetzt eingeführ-

ten zentralen Abschlussprüfungen das Abitur ablegen werden. Die meisten werden dies nach 13 Jahren tun, einige vielleicht aber auch schon nach zwölf Jahren. Eventuell wird ein Schüler keinen Schulabschluss erreichen. Zwei bis drei Schüler werden vermutlich den Hauptschulabschluss 9 und noch einmal die selbe Anzahl wird den Hauptschulabschluss 10 erreichen. Der Rest wird die Fachoberschulreife erlangen. Bis zur 9. Klasse wird kein Kind sitzen bleiben. In der 9. oder 10. Klasse werden ein bis zwei Schüler zumeist wegen starken Schulschwänzens ein Jahr wiederholen müssen und die 10. Klasse wird vermutlich von einigen Schülern freiwillig wiederholt werden, um einen besseren Schulabschluss zu erreichen. Wir wissen jetzt natürlich nicht, welcher Schüler welchen Schulabschluss erreichen wird und es wird nicht wenige Schüler geben, bei denen sich dies erst im Laufe der 10. Klasse herausstellt.

Ein Ausgangspunkt der Orientierung an Inklusion

Ich habe diese eine Klasse so ausführlich dargestellt, weil sich an ihr eine ganze Reihe von Fragestellungen der inklusiven Schule gut zeigen. Zunächst einmal: Natürlich weist diese Klasse auch Spezifika auf, die sie von ihren Parallelklassen unterscheidet. So ist die hohe Zahl von abgehenden Grundschulen eher untypisch. Sie verweist aber auf die Probleme einer Schule, die sich zwar als Stadtteilschule verstehen möchte, die aber wegen des nach wie vor gravierenden Mangels an GU-, an Gesamtschul- und an Ganztagsplätzen von Schüleranmeldungen überrannt wird.

Wir haben auch den begründeten Eindruck, dass dieser Mangel durch die gegenwärtige Schulpolitik eher verstärkt wird und es schockiert uns, wenn bereits acht Wochen nach Beginn der 5. Klasse die ersten Anfragen von Eltern kommen, die verzweifelt sind, weil ihnen zumeist von Gymnasien aber auch von Realschulen ein Schulwechsel dringend nahegelegt wird. Bei diesen Kindern empfehlen die Gymnasien gerne die Gesamtschule. Leider ist auch kein Kind mit einer geistigen Behinderung in unserer Klasse. Dies ist - nebenbei gesagt - ein pädagogischer Skandal. Nach unseren Recherchen haben im vergangenen Jahr nur drei Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

die insgesamt 21 Kölner Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht verlassen (Eine aussagekräftige Statistik wird nicht geführt). Ein Kind ist in einer Parallelklasse. Ein Kind ist nach dem Willen der Eltern auf eine Förderschule gewechselt und bei einem Kind wussten weder die Eltern noch die Grundschule, dass wir Kinder mit geistigen Behinderungen gerne nehmen. Auch dies ist ein Punkt, dem wir zukünftig verstärkt nachgehen müssen.

Die erste Frage, die sich bei dieser Klassenzusammensetzung stellt, ist eher grundlegender Natur. Vielleicht hat sie eine moralische Dimension und sie ist aber in jedem Falle von grundlegender pädagogischer Bedeutung: Wie lässt es sich rechtfertigen und lässt es sich überhaupt rechtfertigen, dass für eine bestimmte und klar definierte Schülergruppe beträchtliche Förderressourcen zur Verfügung gestellt werden, und dass diese Ressourcen ausschließlich oder zumindest schwerpunktmäßig auch nur dieser Gruppe zugute kommen? An diese Frage schließt sich direkt eine zweite Frage an: Selbst wenn eine derartige Auffassung gerechtfertigt werden kann, wie verhält es sich aber, wenn diese Gruppe Teil einer größeren Gruppe ist? Im Prinzip ist dies bei den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Fall, wobei gleich hinzugefügt werden muss, dass die schulrechtlichen Grundlagen glücklicherweise nicht so eindeutig formuliert sind und dass die Literatur zum Gemeinsamen Unterricht diese Auffassung von Anfang an eindeutig abgelehnt hat. Man begegnet ihr aber immer wieder in den Auseinandersetzungen mit Lehrkräften, mit Eltern, mit Schulaufsichtsbeamten und auch mit Schülern. Sie scheint auch praktiziert zu werden, wenn man der Rede von HINZ (2006; 257) von der 'Zwei-Gruppen-Theorie' oder der 'Schäferhundpädagogik' im Gemeinsamen Unterricht folgt oder wenn LAUTH (2003, 20), mit seiner Behauptung recht haben sollte, dass der Unterricht in der Sekundarstufe I zumindest in den Hauptfächern vielfach in äußerer Differenzierung mit Gruppen stattfindet, die nach dem Kriterium eines anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarfs gebildet werden.

Man kann die Zuweisung dieser Ressourcen aber auch so verstehen, dass sie der Schule bzw. der Klasse zur Verfügung ge-

stellt werden, um alle Schüler dieser Klasse einschließlich der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf angemessen zu bilden und zu fördern. Die Ressourcen werden also nicht an einzelne Schüler, sondern an das System gebunden und sie werden dort eingesetzt, wo sie aktuell notwendig sind. Das können dann Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sein. Es kann aber auch ein anderer Schüler sein, der beispielsweise eine Krise durchlebt oder auch erhebliche Schwierigkeiten in Mathematik hat. Es ist eine grundlegende Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht, dass viele Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den verschiedenen Bereichen und Fächern Hilfen in sehr unterschiedlichem Ausmaß benötigen. Diese Ablösung des Förderbedarfs von dem sonderpädagogischen Förderbedarf bezeichnet HINZ als ein zentrales Merkmal von Inklusion (2004, 45). Sie hat allerdings auch erhebliche Konsequenzen für das Selbstverständnis der Sonderpädagogik im Gemeinsamen Unterricht bzw. in der inklusiven Schule, wobei ich mich auf Anmerkungen zu Problemen der Gutachtenerstellung und der sonderpädagogischen Förderung beschränken möchte.

Die Problematik des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

In der 5. Klasse, die oben vorgestellt wurde, sind zumindest zwei Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf, bei denen der Förderbedarf aus heutiger Sicht aufgehoben werden müsste. Wahrscheinlich wird dies auch geschehen. Es sind aber auch zwei bis drei Kinder in der Klasse, bei denen der Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs aus pädagogischen Gründen gestellt werden müsste. Dies ist im Grunde die pädagogische oder auch sonderpädagogische Dimension des Verfahrens, die ihm nach dem Selbstverständnis der Sonderpädagogik und auch der Schulaufsicht innewohnt. Die Frage ist aber, welche praktische Bedeutung diese pädagogische Dimension tatsächlich hat, oder ob das Verfahren selbst nicht vielmehr nichts anderes als ein administratives Instrument der Verteilung von Förderressourcen ist (HINZ 2002, 358). Nun ist es sicherlich so, dass es Kinder und auch Eltern gibt, die unter dem Status als

‘Förderkind’ leiden und denen mit Berufung auf diesen Status Zukunftschancen vorenthalten werden. In dieser Hinsicht lässt sich dann zu Recht feststellen, dass bereits die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs diskriminierend ist (2006, 257). Die Feststellung dieses Förderbedarfs eröffnet aber unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen auch pädagogische Freiheiten. So erleben wir es im Gemeinsamen Unterricht häufig, dass Schüler über lange Zeiträume zieldifferenziert unterrichtet werden und dass sie dann aber irgendwann ‘die Kurve bekommen’.

Wegen der Durchlässigkeit des Systems der gemeinsamen Beschulung kommt es gar nicht so selten vor, dass Förderschüler am Ende der 10. Klasse einen regulären und auch höheren Schulabschluss aufgrund regulärer Schulleistungen erwerben, obwohl dies in den unteren Klassen kaum vorstellbar war. Der festgestellte sonderpädagogische Förderbedarf hat insofern für die Zukunftsperspektiven dieser Schüler dann keine negativen Auswirkungen, wenn die Durchlässigkeit des Systems gegeben ist, und man könnte sogar sagen, dass die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs insofern positiv zu sehen ist, weil Abweichungen vom allgemeinen Lehrplan der allgemein bildenden Schulen ermöglicht und weil dem Kind die Möglichkeit eröffnet werden, auf individuellen Wegen die allgemeinen Bildungsziele zu erreichen. Unter der Voraussetzung des Gegebenseins einer Durchlässigkeit können also durch die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Barrieren in Bildung und Erziehung abgebaut werden.

Nichtsdestoweniger bleibt aber die Frage, ob diese Etikettierung die beste Möglichkeit ist, individuelle Entwicklungsgänge zu unterstützen, oder ob nicht nach Wegen gesucht werden sollte, mit denen derartige Entwicklungsmöglichkeiten allen Kindern zugestanden werden. Hinzu kommt allerdings die administrative Ebene. Wenn wir nämlich den Förderbedarf der beiden Kinder aufheben, dann müssten wir im Prinzip die Klassenstärke auf 28 erhöhen, d.h. wir müssten zwei zusätzliche Kinder aufnehmen. Außerdem würde die Zahl der zur Verfügung stehenden Stunden mit Doppelbesetzung von rechnerischen 50 % auf rechnerische etwa 30 % sinken. Konkret

bedeutet dies, dass nicht mehr etwa 15 Stunden, sondern nur noch zehn Stunden des Unterrichts von zwei Lehrkräften doppelt besetzt erteilt werden könnten und dass insofern die Möglichkeiten einer individuellen Förderung, individueller Ansprachen und individueller Hilfestellungen für alle Kinder deutlich eingeschränkt und gleichzeitig auf mehr Kinder verteilt werden müssten. Hinzu kommt, dass in den letzten Jahren die Möglichkeiten der Einleitung neuer Verfahren drastisch beschränkt wurden. Das Verfahren der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist also aus Sicht einer Orientierung an Inklusion als ein administratives Verfahren derzeit notwendig, um Förderressourcen zugewiesen zu bekommen. Pädagogisch ist es aber nur dann zu rechtfertigen, wenn die Durchlässigkeit der Bildungsgänge nicht nur propagiert, sondern auch tatsächlich gegeben ist, da es ausschließlich in diesem Falle nicht selbst zu einer Barriere für Bildung und Erziehung wird. Unabhängig davon bleibt aber festzuhalten, dass dieses Verfahren nur sehr begrenzt geeignet ist, um die tatsächlichen Förderbedürfnisse in einer Klasse angemessen zu erfassen und zu dokumentieren, und dass es im übrigen trotz aller gegenteiligen Behauptungen auch als ein Instrument zur Steuerung durch die Schulaufsicht eingesetzt wird, wobei wir in diesem Zusammenhang mit Sorge die Tendenzen betrachten, auch bei uns die aus Großbritannien bekannten (BIEWER 2005) Versuche zu unternehmen, unter dem Namen einer vorgeblichen Inklusion Fördermöglichkeiten in den Schulen zu streichen.

Was bedeutet 'sonderpädagogische Förderung' im Rahmen einer Orientierung an Inklusion?

Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist also aus Sicht einer sich an Inklusion orientierenden Schule ambivalent zu beurteilen. Ähnlich verhält es sich mit dem aus der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs resultierenden Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. Das Konzept der sonderpädagogischen Förderung ist zwar nicht identisch mit dem Unterricht an einer Sonderschule. Es ist aber von den Bedingungen und den Möglichkeiten der Sonderschule her gedacht und es umfasst wie z.B. die lebenspraktische Förderung von

Menschen mit geistiger Behinderung Methoden und curriculare Elemente, die von der Sonderpädagogik für die Sonderschulen entwickelt wurden. Insbesondere die in den letzten Jahrzehnten vollzogene Abwendung von der sogenannten Defizitorientierung und die Hinwendung zur Förderdiagnostik drücken insofern nicht nur eine Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung, sondern auch des sonderpädagogischen Unterrichts aus.

Im Rahmen einer allgemein bildenden Schule steht die sonderpädagogische Förderung aber in einem Spannungsverhältnis zum Unterricht. So ist beispielsweise die Gesamtschule Holweide in aller erster Linie eine ganz normale Gesamtschule, und sie ist als solche an die Rahmenbedingungen und die curricularen Vorgaben gebunden, die einer öffentlichen Schule gegeben sind. Die sonderpädagogische Förderung kann in diesem Rahmen entweder nur im Rahmen von Maßnahmen der äußeren Differenzierung stattfinden. Dies geschieht in relativ geringem Umfang beispielsweise bei Teilen der Berufsorientierung, in den sog. 'lebenspraktischen Übungen' oder in Form spezieller therapeutischer Angebote (dazu: SCHWAGER 2005). Diese Angebote sind für einzelne Schüler wichtig. Es darf aber nicht übersehen werden, dass sie in aller Regel auf Kosten des Unterrichts gehen, weil sie parallel zum Unterricht der Klasse stattfinden. Das Problem dieser Maßnahmen liegt also darin, dass sie zwar in dem speziellen Förderbereich Barrieren der Bildung und Erziehung abbauen, dass sie aber gleichzeitig auch Barrieren der Bildung und Erziehung verfestigen bzw. aufbauen können. Ob Maßnahmen der sonderpädagogischen Förderung also dem Abbau von Bildungsbarrieren dienen, oder ob sie nicht vielmehr erst aufbauen, muss deshalb ambivalent beurteilt werden.

Die Alternative besteht darin, Elemente der sonderpädagogischen Förderung und des allgemein bildenden Unterrichts mit dem Ziel zusammenzuführen, einen Unterricht und ein Schulleben zu ermöglichen, innerhalb dessen jeder Schüler möglichst angemessen gefördert aber auch gefordert wird. Diesbezüglich hat sich in Holweide in den letzten 30 Jahren eine ganze Reihe von Praktiken herausgebildet, die als inklusiv bezeichnet werden können. Dies bedeutet allerdings nicht, dass sie es in jedem

Fall auch sind, und dies bedeutet ebenfalls auch nicht, dass sie das Ergebnis eines theoriegeleiteten Bemühens um eine Vereinbarung von allgemeiner Pädagogik und von Sonderpädagogik sind. Sie tragen allerdings dazu bei, dass im Rahmen eines allgemeinen Bildungsauftrags allen Schülern der Schule die Möglichkeit gegeben wird, an dieser Bildung teilzuhaben, und dass versucht wird, bestehende Barrieren abzubauen bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen.

Gesichtspunkte einer sich an Inklusion orientierenden Schule

Im Einzelnen sind dies insbesondere die folgenden Praktiken und Vorhaben der Gesamtschule Holweide:

Ermöglichung innerer Differenzierung. Der Unterricht an einer allgemein bildenden öffentlichen Schule muss den an ihn gestellten Rahmenbedingungen genügen und er muss in seiner Orientierung an Inklusion innere Differenzierung ermöglichen. Solcher Unterricht lässt sich in Anlehnung und zugleich in Abgrenzung zu Georg FEUSERS (1995) grundlegender Definition des Gemeinsamen Unterrichts als ein 'Lernen am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand' charakterisieren. Um Unterschied zu FEUSERS 'Lernen am gemeinsamen Gegenstand' ist diese Form des Unterrichts zumeist nicht projektorientiert, sondern sie orientiert sich an den Fachcurricula, und auch die Maßnahmen der inneren Differenzierung sind nicht durch ihre Orientierung an einem Stufenmodell der Entwicklung, sondern durch eine Orientierung an individuellen Curricula für einzelne Schüler und durch Aspekte des jeweiligen Unterrichtsgegenstands charakterisiert. Dieser Unterricht ist in Holweide in aller Regel durch den Wechsel von Phasen des Klassengesprächs, der Präsentation und von langen Erarbeitungsphasen gekennzeichnet, innerhalb derer die Lehrkräfte individuelle Fragen klären, Hilfestellungen geben, Aufgabenstellungen hinsichtlich des Niveaus und des Umfangs individualisieren oder innerhalb derer sie mit einzelnen Tischgruppen oder mit leistungshomogenen Gruppen den Klassenraum verlassen. Um diese langen Arbeitsphasen zu ermöglichen, ist es in den meisten Fächern üblich und erwünscht, dass der übliche 45 Minutenrhythmus zugunsten eines 90 Minutenrhythmus aufge-

geben wird. In diesem Zusammenhang hat die Gesamtschule Holweide verschiedene Möglichkeiten der Gruppenarbeit und des Tischgruppentrainings intensiv erprobt, und es wird seit einigen Jahren versucht, dass kooperative Lernen nach Norman GREEN (GREEN/GREEN 2005) schulweit zu etablieren. Zentral für diese neueren Bemühungen um eine Verbesserung der Unterrichtsqualität ist der weitgehende Konsens innerhalb der Schule, dass sich die Qualität eines Unterrichts und einer Unterrichtsmethode daran erweist, in welchem Maße es möglich ist, eine heterogene Schülergruppe mit den Möglichkeiten der inneren Differenzierung so zu unterrichten, dass vom geistig behinderten bis zum hochbegabten Schüler alle Schüler an dem Thema des Klassenunterrichts möglichst viel lernen. Mit den Ergebnissen sind wir allerdings – auch das sei gesagt – nur bedingt zufrieden. Das Problem vieler reformpädagogisch orientierter Methoden liegt für die inklusive Schule darin, dass auf Seiten der Schüler Fähigkeiten zu einem selbstbestimmten, ausdauernden und sachbezogenen Lernen vorausgesetzt werden, die nach unserer Erfahrung von den Schülern erst im Lernen erworben werden müssen. Auf dieses Problem des Erwerbs basaler Fähigkeiten zum Lernen hat ja gerade die Sonderpädagogik seit langer Zeit hingewiesen und sie hat versucht, entsprechende Methoden zu entwickeln.

Ermöglichung stabiler und vertrauensvoller Beziehungen. Eher auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts zielt das 'Team-Kleingruppen-Modell' (TKM) (RATZKI u.a. 1996). Es ist sehr verkürzt ausgedrückt dadurch gekennzeichnet, dass jeweils drei Parallelklassen zu einem Team zusammengefasst werden, welches von einem festen Lehrerteam möglichst die gesamten sechs Jahre der Sekundarstufe I unterrichtet wird. Die Schüler wiederum sind in möglichst stabile und leistungs- sowie geschlechterheterogene Tischgruppen aufgeteilt, so dass sie - bezogen auf ihre Tischgruppe und auf die sie unterrichtenden Lehrkräfte - ein hohes Maß an Überschaubarkeit und Kontinuität haben. Mit diesem Modell wird dem auch aus der Sonderpädagogik bekannten Umstand Rechnung getragen, dass viele Schüler stabile und vertrauensvolle persönliche Bindungen benötigen, um lernen und arbeiten zu können. Tatsächlich beobach-

ten wir häufig, dass Schüler sehr enge Bindungen an die Schule, die Klasse oder zu ihren Tutoren entwickeln, auch wenn sie sich mit dem Unterricht und dem Lernen schwer tun. Für die Lehrkräfte bedeutet dieses Modell, dass sie einen möglichst großen Stundenanteil in diesem Team unterrichten und dass sie in aller Regel auch bereit sind, fachfremd Unterricht in ihrer Klasse zu erteilen und auf diese Weise die Bindung zu den Schülern noch zu vertiefen. Das TKM ist also in dieser Beziehung eine Mischung aus dem Klassenlehrerprinzip vieler Sonderschulen und dem Fachlehrerprinzip der meisten Sekundarschulen. Mit dem Teammodell geht ebenfalls ein enger und seitens der Schule auch abgesicherter Austausch der Teamlehrer über den Unterricht und über einzelne Schüler einher. So werden die für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorgeschriebenen Förderpläne innerhalb dieses Lehrerteams erstellt und evaluiert. Es gehört aber auch zu den Traditionen der Teamarbeit der Schule, dass auch für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Fördermaßnahmen abgesprochen und zunehmend auch dokumentiert werden.

Ermöglichung einer Zusammenarbeit mit den Eltern. Mit dem TKM geht eine intensive Elternarbeit einher. Es ist zumindest in den unteren, aber auch in vielen höheren Klassen üblich, dass in jedem Schuljahr zumindest zwei Gespräche zwischen den beiden Tutoren und den Eltern in Anwesenheit des Kindes stattfinden, wobei diese Gespräche normalerweise zwischen 20 Minuten und einer halben Stunde dauern. Zusätzlich gibt es noch mindestens zwei Elternabende der Klasse, verschiedene themenspezifische Angebote für die Eltern eines Jahrgangs und in vielen Klassen sogenannte Stammtische. Die meisten Eltern haben auch keine Scheu, die Tutoren zu Hause anzurufen und auch die Tutoren rufen bei Problemen kurzfristig bei den Eltern an und vereinbaren im Zweifelsfall Zusatztermine. Dies bedeutet nicht, dass das Verhältnis von Schule und Elternhaus in jedem Falle konfliktfrei ist. Probleme sind aber häufig früh bekannt und Konflikte werden angesprochen. Man muss allerdings auch feststellen, dass diese Form der Elternarbeit in den vergangenen Jahren durch publikumswirksam verordnete 'Unterrichtsgarantien' und 'Betreuungs-

sicherheiten' zunehmend erschwert oder gar verunmöglicht wird.

Ermöglichung verschiedenartiger Lernerfahrungen. Neben dem und zum guten Teil parallel zum Unterricht gibt es an der Schule verschiedene Projekte im kreativen und im technischen Bereich, die insbesondere solchen Schülern die Möglichkeit zu einer sinnvollen und lernenden Betätigung geben, die sich mit dem Schulunterricht schwer tun. Dies sind einerseits die sogenannten hochbegabten Schüler, die zum Teil viel Zeit mit Theaterprojekten, Zirkus, SV oder auch Veranstaltungstechnik verbringen und die so neben den Unterrichtsinhalten weitere Fähigkeiten erwerben. Dies sind andererseits aber auch Schüler, die in der Gefahr eines ausgeprägten Schulabsentismus stehen oder die große Schwierigkeiten in ihrem Sozial- und Lernverhalten zeigen. Für diese Schülergruppe sind die genannten Projekte häufig ein Halt, durch den sie dazu gebracht werden, zur Schule zu kommen und – zumindest manchmal – auch wieder schulisch zu lernen.

Ermöglichung von Verlässlichkeit. Seit Beginn des Schuljahres ermöglichen wir allen Eltern eine Betreuungssicherheit für ihre Kinder in den Klassen 5-7. Damit wird eine Konsequenz aus den Betreuungsproblemen gezogen, die sich für viele Eltern ergeben, die sich aber insbesondere für Eltern von Kindern mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung auch zu einer Bildungsbarriere auswachsen können. Es muss allerdings hinzugefügt werden, dass wir diese Betreuungssicherheit auf Anordnung gewähren, wobei für uns das Problem vor allem darin liegt, dass wir keinerlei zusätzliche Ressourcen erhalten, um dieses zusätzliche Angebot zu ermöglichen.

Es sei zum Abschluss noch einmal betont, dass wir nicht den Anspruch erheben, eine inklusive Schule zu sein. Es gibt auch und vielleicht gerade in Holweide noch vielfältige Bildungsbarrieren für Schüler. Es sollte allerdings gezeigt werden, dass es für eine Einzelschule Sinn machen kann, sich mit den Ansprüchen einer inklusiven Schule zu beschäftigen, um auf diesem Wege Ziele der eigenen Schulentwicklung formulieren zu können. Ein weiteres und wesentliches Merkmal einer inklusiven Schule liegt darin, dass die inklusive Schule eine bewegte und eine sich verändernde Schule mit dem

Interesse an Veränderungen ist. In dem 'Index für Inklusion' wird dieser Zusammenhang folgendermaßen formuliert: „Inklusion bedeutet Veränderung und einen nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller Schülerinnen. Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird“ (BOBAN/HINZ 2003, 10). Auch wenn dem Hörensagen nach auch in Gesamtschulen und in Sonderschulen die Auffassung vertreten wird, dass Schule eigentlich nichts anderes als ein Wirtschaftsunternehmen sei, welches – sagen wir mal – passende Schrauben produziert, so ist diese Auffassung sicherlich falsch. Schule hat vielmehr auch den pädagogischen Impuls, den Kindern, die sie hat, ein möglichst gutes und ein möglichst umfassendes Lernen zu ermöglichen. Dass dies auch so sein soll, wird durch die Bemühungen um eine inklusive Schule einmal mehr betont.

Literatur

BIEWER, G.: 'Inclusive Education' - Effektivitätssteigerung von bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56 (2005) 101-108

BOBAN, I. & HINZ, A.: Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle/Saale 2003

FEUSER, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995

GREEN, NORM & GREEN, KATHY: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium - Das Trainingsbuch. Seelze-Velber 2005

HÄNSEL, D.: Integrative Schule – Zukunftsschule? In: Frommelt, B./Klemm, K./ Römer, E./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Weinheim 2000, 93-111

HINZ, A.: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 354–361

HINZ, A.: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 41–74

HINZ, A.: Integration und Inklusion. In: Wüllenweber, E.; Theunissen, G.; Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Stuttgart 2006, 251-261

KELLINGHAUS-KLINGBERG, A. & SCHWAGER, M.: Berufswahlorientierung lern- und geistig behinderter Schüler als Unterrichtsprinzip in den oberen Klassen der Sekundarstufe I – Ein Bericht aus dem Gemeinsamen Unterricht an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 90–97

LAUTH, G.W.: Gutachten zur Auswertung des Schulversuchs 'Gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – zieldifferent' und der Erfahrungen mit sonderpädagogischen Fördergruppen. Köln 2003 (unveröffentlicht)

PILGER, D. & SCHWAGER, M.: Evaluation als Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts - Die Schülerinnenbefragung der SV der Gesamtschule Köln-Holweide. In: A. Platte; S. Seitz; K. Terfloth: Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn 2006, 101-111

RATZKI, A./KEIM, W./MÖNKEMEYER, M./NEISSER, B./SCHULZ-WENSKY, G./WÜBBELS, H. (Hg.): Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide – Theorie und Praxis. Frankfurt am Main 1996

SCHWAGER, M.: Eine Schule auf dem Weg zur Inklusion? – Entwicklungen des Gemeinsamen Unterrichts an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56 (2005) 261-268

SCHWAGER, M.: Anerkennung von Heterogenität als Bedingung der inklusiven Schule. In: Behindertenpädagogik 45 (2006) 409-413

WOCKEN, H.: Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht).

<http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> (21.3.2006)

Anschrift des Verfassers:

*Dr. Michael Schwager
Gesamtschule Köln-Holweide
Burgwiesenstraße 125
51067 Köln*

E-Mail: michael.schwager@igs-holweide.de