



3/2022

September 2022
Jahrgang 19

Recht

Bildung

Informationsschrift Recht und Bildung des Instituts für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.

Geleitwort3

Freie Alternativschulen als inklusive Bildungsort - Anspruch und Wirklichkeit4

TILMANN KERN, GESCHÄFTSFÜHRER IM BUNDESVERBAND DER FREIEN ALTERNATIVSCHULEN E.V. (BFAS); ROBERT FREITAG, FREIE AKTIVE SCHULEN WÜLFRATH; NADJA MINK, FREIE COMENIUS SCHULE DARMSTADT; CAROLIN AUER, SCHULE FÜR FREIE ENTFALTUNG SCHLOSS TEMPELHOF E.V.; KATHRIN SCHALITZ, FREIE SCHULE ANGERMÜNDE

Inklusion - nicht allein eine Frage der Haltung!14

DR. KRISTINA ROTH, LEITERIN DER STABSSTELLE SCHULISCHE INKLUSION UND KOOPERATIVE LEITERIN DER ABTEILUNG SCHULE UND RELIGIONSUNTERRICHT, BISTUM AUGSBURG

Inklusion und Waldorfpädagogik22

KLAUS-PETER FREITAG, GESCHÄFTSFÜHRER IM BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN

Geleitwort

Das Thema Inklusion findet in dieser Ausgabe von R&B seine Fortsetzung. Im letzten Heft wurde als Auftakt ein Überblick zur Inklusion und den sich daraus ergebenden Fragen aus erziehungswissenschaftlicher, rechtlicher und bildungspolitischer Sicht gegeben. Mit dem Beitrag aus der Montessori-Pädagogik erfolgte ein Einblick in die konkrete Umsetzung inklusiver Bildung. Es kommen in dieser Ausgabe weitere freie Schulträger zu Wort, aus deren Darstellungen und Analysen ersichtlich wird, welche realen Bedingungen es für die pädagogische Praxis zu entwickeln gilt, damit inklusive Schulbildung bei den Schüler:innen zur Umsetzung kommen kann. Da sich die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen für inklusive Bildung noch in anfänglichen Stadien befinden, ist ein großes Engagement gefragt, welches auch das jeweilige Selbstverständnis und die eigenen Zielsetzungen widerspiegelt. Die Beiträge geben Einblicke in reale pädagogische und strukturelle Gegebenheiten, um Inklusion zu realisieren, und zwar seitens der Alternativschulen, der Schulen in katholischer Trägerschaft des Bistum Augsburg und der Waldorfschulen. Es ist zu hoffen, dass daraus Anregungen für das gesamte Schulwesen zur dringend notwendigen Weiterentwicklung der Inklusion entstehen mögen.

DIE REDAKTION

Freie Alternativschulen als inklusive Bildungsorte - Anspruch und Wirklichkeit

TILMANN KERN, GESCHÄFTSFÜHRER IM BUNDESVERBAND DER FREIEN ALTERNATIVSCHULEN E.V. (BFAS); ROBERT FREITAG, FREIE AKTIVE SCHULEN WÜLFRATH; NADJA MINK, FREIE COMENIUS SCHULE DARMSTADT; CAROLIN AUER, SCHULE FÜR FREIE ENTFALTUNG SCHLOSS TEMPELHOF E.V.; KATHRIN SCHALITZ, FREIE SCHULE ANGERMÜNDE

“Freie Alternativschulen sind inklusive Lern- und Lebensorte. Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben hier das gleiche Recht auf Selbstbestimmung und Schutz. Die Bedürfnisse aller Beteiligten werden gleichermaßen geachtet.” So steht es in den Grundsätzen des BFAS von 2012.¹ Sie stellen die gemeinsame Grundlage für die Zusammenarbeit der Freien Alternativschulen dar und sind Anspruch für die Gestaltung des schulischen Alltags. Inklusion geht dabei weit über die gemeinsame Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf hinaus. Dies haben die Mitglieder des BFAS 2015 in einer Resolution nochmals präzisiert und schreiben:

“Unser Selbstverständnis: Jede*r ist gleich willkommen!

Als Mitgliedsschulen des BFAS sind für uns die Individualität und die Würde jedes Menschen, der Anspruch auf eine selbstbestimmte Zukunft und gleiche Rechte Ausgangspunkte unserer Arbeit.

Inklusion, auf die wir uns nach der UN-Charta von 2008 verpflichtet haben, bedeutet für uns gerechte Teilhabe für ALLE.

Unsere Schulen leben Diversität und Inklusion.

Wir als Freie Alternativschulen begreifen es als unsere Verpflichtung, alle Menschen ohne Unterscheidung willkommen zu heißen, in dem wir ihnen eine Teilhabe auf Augenhöhe ermöglichen.”²

Allerdings ist auch für Freie Alternativschulen die Umsetzung dieser Verpflichtung häufig mit großen Herausforderungen verbunden. In diesem Beitrag stellen einige Freie Alternativschulen dar, wie Inklusion bei ihnen gelebt wird, und stellen sich dabei Fragen wie:

Wie verwirklichen wir unseren Anspruch, inklusive Lern- und Lebensorte zu sein? Wie kann Vielfalt in unseren offenen Lernsituationen als aktive Teilhabe von Allen gelebt werden? Wie überwinden wir Widerstände, Ängste und Unsicherheit bei Beteiligten? Für den Bundesverband steht der Austausch gelungener Beispiele gelebter Inklusion im Vordergrund. So organisiert der BFAS Fachtage und interne Austausche unter dem #ZeigMal, um voneinander zu lernen und im Alltag weiterzukommen.³ Diese Fachaustausche dienen der engeren Vernetzung all derjenigen in Freien Alternativschulen, deren besondere Leidenschaft dem Suchen und Finden inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken gilt. Darüber hinaus wird die Vernetzung mit der Fachöffentlichkeit vorangetrieben. Themen sind dabei z.B.:

1 <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/selbstverstaendnis/14-grundsaeetze-freier-alternativschulen>

2 <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/resolutionen/1008-stuttgarter-resolution>

3 <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/fortbildungen/fachtagungen-des-bfas>

Lernen in heterogenen Gruppen

- inklusive Schulentwicklungsprozesse
- nicht-direktive inklusive Lernsettings
- multiprofessionelle Arbeit
- Weiterbildung und Beratungskompetenzen
- Schulabschlüsse für alle
- Überwindung von Widerständen bei Team, Kindern, Eltern
- Eltern und Schüler:innen als Expert:innen.

Verdichtet zeigt sich die Grundhaltung im Titel des BFAS Fachtages 2016 „Förderplan für alle! - Jedes Kind sehen - Inklusion wird gemacht“. Gefragt werden muss dabei in einem umfassenden Inklusionsverständnis, was eine inklusive Schule aus Sicht von Menschen, die sich für die Wertschätzung einer vielfältigen Gesellschaft einsetzen, auszeichnen muss und ob dies in einer exklusiven Leistungsgesellschaft überhaupt machbar ist. Denn nicht nur aus Sicht des BFAS und seiner Mitglieder wird auch beim Thema Inklusion eine gesamtgesellschaftliche Frage oft zu stark auf Schulen konzentriert.

Die Grundsätze und Resolutionen des BFAS zum Thema Inklusion beziehen sich dabei auf Grundlagen wie den „Index für Inklusion“, in dem es heißt: „Der Index benutzt bewusst den Begriff Inklusion, denn er meint damit die Erziehung und Bildung aller Kinder und Jugendlichen. Er bietet Schulen eine Unterstützung im Prozess ihrer Reflexion und Entwicklungsplanung, indem er die Sichtweisen der SchülerInnen, der Eltern, der MitarbeiterInnen und anderer Menschen aus dem Umfeld sichtbar zu machen hilft. Dabei beinhaltet er eine detaillierte Analyse, wie Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen abgebaut und überwunden werden können.“⁴

Wie Mitgliedsschulen des BFAS sich auf diesen Weg machen und welche Herausforderungen dabei aus internen und externen Bedingungen entstehen, stellen in diesem Beitrag die Freien Aktiven Schulen Wülfrath, die Freie Comenius Schule Darmstadt, die Schule für Freie Entfaltung Schloß Tempelhof/Kreißberg und die Freie Schule Angermünde dar.

Inklusion an den Freien Aktiven Schulen Wülfrath

Die Freien Aktiven Schulen Wülfrath (FASW) bestehen aus einer Kita, einer Grundschule und einer Gesamtschule mit Oberstufe. An der Grundschule werden seit 2008 Kinder mit anerkanntem Förderbedarf, an der Gesamtschule seit 2010 und an der Kita seit 2019 begleitet. Es haben ca. 10-15% der Schüler:innen einen Förderbedarf. Aktuell sind das 32 Kinder in den Jahrgängen 1 -10. In der Kita sind es bisher 2 Kinder. Die in der FASW genehmigten Förderbedarfe sind „Lernen“, „Emotionale-soziale Entwicklung“, „Sprache“, „Geistige Entwicklung“ und „Körperlich-Motorische Entwicklung“. Von den genannten 32 Kinder benötigen derzeit 12 eine individuelle Assistenz in Form einer Schulbegleitung. Diese Schulbegleiter:innen sind ausnahmslos feste Team-Mit-

⁴ Mehr zum Index für Inklusion u.a. hier: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> oder <http://www.inklusionspaedagogik.de/index.php/index-fuer-inklusion>

glieder unserer Einrichtungen und haben meist eine Fachausbildung (Erzieher:innen), mindestens aber eine Fachfortbildung zur Inklusionshilfe. So wird sichergestellt, dass Inklusion durch eine enge Zusammenarbeit aller am Prozess beteiligten Personen bestmöglich gelingen kann.

In den FASW gibt es weder feste Klassenverbände noch feste Lerngruppen oder verbindliche Lernräume. Die Schulen bieten unterschiedliche Lern-Ateliers (oder Lernbüros) an, in denen Kinder den angebotenen Aktivitäten nachgehen können. Dabei werden Lernziele individuell vereinbart und begleitet. So bietet diese Infrastruktur beste Bedingungen, um für Kindern (fast) jeden Potenzials passende Angebote und Lern-Settings vorzuhalten. Der Angebotscharakter und die offenen Lernbüros vermitteln den Kindern größtmögliche Entscheidungsfreiheit, um selbst- und eigenständig gewählte Ziele erreichen zu können - sei es in der Wahl des Lernmaterials, des Lernraums oder der Lerngemeinschaft.

Fast ausnahmslos wird auf „äußere Differenzierung“ verzichtet, da uns das gemeinsame Lernen von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf sehr wichtig und ein vertrautes unterstützendes Miteinander erwünscht ist. In stets wechselnden Zusammensetzungen bilden sich immer neue „Peer-Groups“, die Schüler:innen anregen, unterschiedliche Aktivitäten zu starten und sich selbst immer neu zu erproben. Die Beziehungen zur Peer-Group lässt sie immer wieder an und über ihre persönliche Grenze hinausgehen und ermöglicht so durch immer neue Erfahrungen, ihr Potenzial zu entfalten.

Die Lernangebote und -materialien sind im Sinne der Montessori-Pädagogik sehr handlungsorientiert. Das versetzt die Pädagog:innen in die Lage, je nach persönlichem Abstraktionsvermögen und Reifegrad Lerninhalte bedarfsweise materialbasiert mit Handlungen zu verknüpfen. Verbunden mit passenden Arbeitsanweisungen, die den Schüler:innen frei zur Verfügung stehen, kann so ein hohes Maß an Selbstständigkeit für Kinder mit unterschiedlichsten Vorbedingungen geschaffen werden.

Gerade die Entwicklung der Selbstständigkeit steht bei der Begleitung aller Kinder – aber eben auch bei Kindern mit Förderbedarf – besonders im Fokus. Aus Sicht der FASW hat jede:r ein Recht auf das größtmögliche Maß an Selbstbestimmtheit. Dies wird gesellschaftlich von Seiten vieler Erwachsener Kindern mit Förderbedarf regelmäßig streitig gemacht, indem es fast ausnahmslos um das „Fördern“ geht. Dabei kommt das „Fordern“ und „Zumuten“ häufig zu kurz. Die FASW legen großen Wert darauf, dass alle Schüler:innen im Rahmen ihrer Möglichkeiten und unter Wahrung einer Teilhabe gefordert werden, indem sie immer wieder ihre Komfortzone verlassen müssen, um zu entdecken, wozu sie alles in der Lage sind. Nur so können sie ihre Selbstständigkeit entwickeln und kompetente, selbstbewusste Mitglieder unserer Sozialgemeinschaft werden.

Grundlage dafür ist, dass es gelingende und verlässliche Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern gibt. Von daher ist in der Begleitung der Kinder die Beziehungsebene elementar wichtig. Es gibt neben den spontanen Kontakten in den Lernbüros ritualisierte Kontaktpunkte in Mentorengruppen. Dort kommen alle Kinder und Jugendlichen täglich am Tagesanfang und -ende mit ihren jeweiligen Mentor:innen

in einen Austausch. Dieser regelmäßige Austausch ist bei Kindern mit Förderbedarf meist besonders wichtig. Die Mentor:innen vernetzen sich regelmäßig mit dem Team in Schülerbesprechungen, Teamsitzungen und Intervisions- oder Supervisionsterminen, um so für ihre Wahrnehmung und sinnvolle Begleitung der Kinder eine möglichst breite Basis nutzen zu können. Hinzu kommen regelmäßige Elterngespräche, die bei allen Kindern mindestens zwei Mal pro Jahr und bei Bedarf häufiger stattfinden.

Für alle Schüler:innen (ob mit oder ohne Förderbedarf) gibt es ab Klasse 7 jährlich die Möglichkeit, über Praktika das Leben außerhalb der Schule zu erleben. Zunächst wird ein Sozialpraktikum im ehemaligen Kindergarten der Schüler:innen angeregt. Danach können Berufspraktika in unterschiedlichen Berufsfeldern durchgeführt werden. Bei Schüler:innen mit Förderbedarf wird, bei Bedarf, die Suche nach einem passenden Praktikumsplatz sehr aktiv unterstützt. Über diese Praktika haben schon viele Schüler:innen einen Ausbildungsplatz gefunden.

An den FASW können Schulabschlüsse „im Haus“ erworben werden, da eine entsprechende Anerkennung vorliegt. Ab Klasse 9 werden Notenzeugnisse erteilt. Es zeigt sich aus vielen Gesprächen mit Lehrkräften von Förderschulen und inklusiv arbeitenden Schulen mit einem hohen Anteil an äußerer Differenzierung, dass der bei den FASW erreichte Schulabschluss von zieldifferenten Schüler:innen im Bildungsgang „Lernen“ erheblich besser ist als an den genannten Schulen. Schüler:innen des zieldifferenten Bildungsgangs „Lernen“ erreichen in aller Regel einen „Hauptschulabschluss nach Klasse 9“ (kleiner Hauptschulabschluss) und bei Verbleib eines weiteren Jahres in Klasse 10 immer wieder auch einen „Hauptschulabschluss nach Klasse 10“ (großer Hauptschulabschluss), mit dem sie dann auch Zugang zum „ersten Arbeitsmarkt“ haben. Nach den Erfahrungen der Schule hängt das damit zusammen, dass zieldifferente Schüler:innen mit Förderbedarf durch die enge Zusammenarbeit mit zielgleichen Schüler:innen ohne Förderbedarf stets ein anregend hohes Leistungsniveau erleben. Andererseits lernen Schüler:innen ohne Förderbedarf Potenziale von und Umgang mit Schüler:innen mit sehr unterschiedlichen Vorbedingungen kennen und schätzen, sodass ein gewohntes und vertrautes Miteinander entsteht, das bei allen Beteiligten für ihr Leben ein hohes Maß an persönlicher und sozialer Kompetenz reifen lässt.

Inklusion ist für die Bildungseinrichtungen der Freien Aktiven Schulen Wülfrath kein Zusatzangebot, sondern integraler Bestandteil des Bildungsangebotes.

Das Inklusionskonzept der Freien Comenius Schule Darmstadt

An der Freien Comeniuschule (FCS) ist es ein wichtiger Bestandteil des Schulkonzepts, dass Inklusion umgesetzt wird. Dafür wurden viele Ressourcen im Laufe der Jahre geschaffen und stetig weiterentwickelt: Von der fachlichen/theoretischen Fort- und Weiterbildung und Entwicklung über fortlaufende Anpassung an neue Voraussetzungen (beispielsweise Umsetzung der Inhalte des BTHG) bis zu weiteren Maßnahmen, welche die Aufnahme an der Schule und die inklusive Teilnahme am Unterricht für Kinder mit Beeinträchtigungen ermöglichen. Dazu gehören zum einen die adäqua-

ten baulichen- und räumlichen Voraussetzungen, wie beispielsweise der Aufzug für das zweistöckige Gebäude und eine Dusche, zum anderen die personellen Voraussetzungen sowie die effektive Verteilung von finanziellen Ressourcen.

Und trotzdem stellt sich immer wieder die Frage nach den Grenzen pädagogischer Möglichkeiten, Förderkinder aufzunehmen beziehungsweise sie wirklich inklusiv zu beschulen. Es gibt evidente Gründe, die dafür sprechen, Kinder nicht aufzunehmen: Etwa Kinder, die nicht in der Lage sind, sich im offenen Schulgelände aufzuhalten, auch wenn ein:e THA sie unterstützen würde. Hierbei geht es schlichtweg um die Gefährdung, dass ein Kind auf die unübersichtliche und stark befahrene Durchgangsstraße rennen könnte oder auf die an der anderen Seite gelegenen Bahngleise.

Hier widersprechen sich die Ideale des Konzeptes. Einerseits soll die FCS eine offene, nur teilweise umzäunte Schule bleiben, andererseits besteht die Idee des „Kommt alle“ – denn eigentlich wollen die Pädagog:innen jede:n aufnehmen. Generell stellt sich die Frage permanent, wie viele Förderkinder aufgenommen werden können. Eine altersgemischte Stammgruppe (z.B. die Jahrgänge 1-3) könnte bis zu 24 Kinder aufnehmen, das sind acht Kinder pro Jahrgang inklusive bis zu drei Förderkinder. Immer ungefähr im März/April eines Schuljahres wird anhand der Anmeldungen - auch die für Quereinsteiger:innen und der sich darunter befindenden Förderkinder - ein Betreuungsschlüssel bzw. das sich daraus ergebende zeitliche Kontingent für Förderstunden ermittelt. Die konkrete Umsetzung der Förderung (diese umfasst eigentlich alle Schüler:innen) in den einzelnen Stufen werden in Konferenzen in den Sommerferien geklärt. Hier legen die Stufenteams fest, wie sie die zugewiesenen Förderblöcke nutzen. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten. Es gibt die Unter-, Mittel- und Oberstufe sowie eine Abschlussklasse. In U, M und O sind jeweils 3 Jahrgänge in zwei Gruppen (U1, U2 usw.) zusammen. Sie werden nur teilweise jahrgangsgetreunt unterrichtet, in M und O beispielsweise im Mathematikunterricht, Englischunterricht und im Fach Deutsch. In allen Stufen und A findet überwiegend gemeinsamer Unterricht für Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf statt. In der O und A gibt es generell (nicht nur für Förderkinder) mehr Differenzierung, da sich die Inhalte hinsichtlich der beruflichen Orientierung und der jeweiligen Schulabschlüsse verschieben. Eine weitere Ausnahme ist der Deutsch- und Mathematikunterricht in der M. Hier werden je nach Kontingent der Förderstunden und der Verfügbarkeit, nach Einschätzungen der Förderlehrkräfte und des Stufen-Teams bei Bedarf kleinere Fördergruppen oder Einzelförderung geplant und durchgeführt. Es gibt mindestens einmal pro Woche 2 Förderstunden, in denen Motorik stattfindet. Hier wird in der M Stufe bei allen Kindern abgefragt, wer daran teilnehmen möchte. Ursprünglich war der Motorikunterricht exklusiv angelegt. Auch weil einige Förderkinder das Bedürfnis hatten, sich weniger separiert zu fühlen, kam die Idee auf, andere Kinder aus der Gruppe einzuladen und es statt ‚Motorik‘ Bewegungsangebot zu nennen. Denn viele Schüler:innen profitieren im letzten Block am Nachmittag von einem Bewegungsangebot. In anderen Fächern wie Englisch, Sport und den Gruppenzeiten gibt es unterschiedliche Formen der Differenzierung - je nachdem ob der/die Förderlehrer:in speziell für ein oder mehrere Kinder, als Fachlehrer:in

für alle, als Zweitbesetzung oder für eine kurzfristige Fördermaßnahme eingesetzt wird. Sind einige Schüler:innen beispielsweise im Nebenraum und arbeiten dort konzentrierter, kann es durchaus sinnvoll sein, unabhängig davon, ob Förderstatus besteht oder nicht, einige Kinder temporär zu separieren. Diese Separation kann sich auch über einen längeren Zeitraum erstrecken, wenn es einer besseren Arbeitsatmosphäre dient und sich einzelne Kinder ohne den Rest der Gruppe wohlfühlen.

Manchmal stehen die Wünsche der Eltern im Widerspruch zu den Einschätzungen der Lehrenden, wenn es um das Gleichgewicht zwischen Einzelförderung/Förderunterricht und inklusiver Beschulung (Wunsch nach Förderunterricht innerhalb des Gruppenunterrichts) geht. Wenn beispielsweise im 4. Jhg. eine Mathematikgruppe viel weiter fortgeschritten ist, an ganz anderen Themen arbeitet und zudem noch sehr unruhig oder mit vielen praktischen, spielerischen Elementen am Thema arbeitet, können sich die Förderkinder nicht auf ihre Arbeit konzentrieren.

Besonders viel Wert wird darauf gelegt, die Förderkinder möglichst in alle Entscheidungen mit einzubeziehen - auch wenn sie Unterstützung und mehr Zeit für eine Entscheidungsfindung benötigen -, z.B. bei der Wahl für ein Angebot, bei Planungen, Organisation oder Mitgestaltung für den Unterricht an außerschulischen Lernorten, bei Gruppenfahrten und Schulfesten. So werden gemeinsam Ideen, Vorschläge, Wünsche und Lösungen für Konfliktsituationen gesammelt. In der FCS ist die Themenarbeit/Projektarbeit ein fundamentaler Bestandteil des Konzepts und somit des Lernorts Schule. In den 4 Quartalen des Schuljahrs gibt es das Gruppenthema: Die Gruppe sammelt mögliche Themen, jedes Kind oder eine Kleingruppe wirbt mit einem selbst erstellten Plakat für ein Thema, und nach einem Punktevergabesystem wird das nächste gemeinsame Gruppenthema für alle gewählt. Es gibt Zeiten für die Arbeit am eigenen Thema: Hier wird selbst ein Thema gewählt und bearbeitet. Beim Literaturthema erfolgt eine freiwillige Werbung und die Lernberater:innen bewerben ebenfalls jeweils ein Buch. Es gibt an der FCS auch Projektthemen, die von den Lehrer:innen bzw. Lernberater:innen vorgegeben werden. Bei den Präsentationen sowie bei der Bearbeitung von Aufgaben im Zusammenhang mit dem jeweiligen Thema des Quartals wird besonders auf eine gemischte Gruppenarbeit geachtet. In den Pausenzeiten und außerschulisch wird, neben der Förderung im Unterricht selbst, auf die Entstehung und Entwicklung von gemischten Freundschaften hingearbeitet. Dies erfolgt durch die Mitwirkung von Lehrenden, Eltern, THA und unseren pädagogischen Mitarbeitern. Sie achten auf die Förderung von Freundschaft durch Teilhabe an Gruppenspielen und auf aktive Einflussnahme der einzelnen Kinder bei Gruppenaktivitäten.⁵

5 Quellen: <https://www.fcs-da.de/inklusion/>; <https://www.fcs-da.de/wp-content/uploads/2020/01/Andreas-M.mp3>

Von der Inklusion zur gelebten Individualisierung

Die Schule für Freie Entfaltung Schloss Tempelhof basiert auf einem Konzept, dem das Prinzip der Diversität zugrunde liegt. Es verfolgt das Ziel, Räume zu erschaffen, in denen sich die Potenziale eines jeden Kindes voll entfalten können. Das ernstzunehmen, heißt in der Konsequenz für die Schule, den Begriff „Inklusion“ direkt streichen zu können und einfach nur das Schulkonzept umzusetzen. Die wichtigste Voraussetzung dafür ist zuallererst eine intakte Beziehungsebene, die auf Vertrauen und Berührbarkeit fußt. Nur so kann sich ein Kind auf den Lernort Schule einlassen. Alle Beziehungspartner, seien es die Kinder, die Lernbegleiter oder die Eltern, bringen auf der einen Seite Potenziale und Möglichkeiten mit sich und gleichzeitig Fragen, Themen, sensible Punkte oder Einschränkungen. Jeder Teil des Miteinanders bringt wiederum seine eigene Dynamik mit sich. Wenn wir also Diversität anerkennen und der Tatsache nachkommen, dass jedes Wesen ein eigenes Tempo besitzt, dann entsteht ein System, das keine Kategorisierungen zulässt - ein System, das einfach nur auf dem gegenwärtigen Moment basiert und keinen Vorstellungen nachjagt, wie etwas auszusehen habe, auf welche Art und Weise und wie schnell es entstehen sollte.

Doch was heißt das in der Praxis? Es heißt, dass Pädagog:innen sich immer wieder hinterfragen, ob sie wirklich an den Kindern dran sind, ihre Fragen, Bedürfnisse und ihr Tempo lesen können, ob sie das passende Material für jedes Kind bereithalten und welche Schritte anstehen. Dies hat das Team der Beziehungspartner gemeinsam im Blick, so dass ein Kind an unterschiedlichen Tagen mit unterschiedlichen Ideen an unterschiedliche Begleitende andocken kann und diese wissen, wen sie vor sich haben. Das braucht Einfühlung und ein „Sich selbst zurücknehmen“. Manchmal sind die Weisen der Kinder so anders als die uns bekannten, dass wir „zu ihren Gefühlen emporklimmen müssen. Emporklimmen, uns ausstrecken, auf die Zehenspitzen stellen, hinlangen. Um nicht zu verletzen“ - Janusz Korczak.

Rund 80 Schüler:innen besuchen die Schule, die zur Gemeinschaft Schloss Tempelhof gehört. Davon wurde bei vier Schüler:innen sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Insgesamt gelingt ein gemeinsames Schulleben aller Kinder, mit welcher Besonderheit auch immer. Und es gibt dabei Bereiche, in denen es zum Spagat kommt. So entsteht z.B. ein Spannungsfeld bei der Frage nach dem „Folgen der eigenen Impulse“, die so zentral für ein Lernen von innen ist. Es braucht ein genaues Erspüren, an welcher Stelle welches Kind welche Unterstützung eines anderen dabei benötigt, seine eigenen Impulse zu finden und zu verfolgen, und wo es ein Eingreifen von außen ist, das genau diesen Prozess stört.

Genauso wirft das Austarieren von „Einzelbegleitung“ und „Raumhalten“ immer wieder Fragen auf. Wieviel Eins-zu-Eins-Begleitung ist zutragend in einem Raum, in dem es darum geht herauszuschälen, was sich aus jedem Kind heraus entfalten möchte? In der konkreten Beobachtung zeigt sich, dass eine Einzelbetreuung immer wieder zur Entspannung auch bei anderen Kindern beiträgt oder dazu inspiriert, selbst in eine Tätigkeit zu versinken, doch manchmal wird der Raum dadurch zu eng, weil man

sich als Erwachsener zu sehr „ein-mischt“. Wird eher der Raum gehalten, in dem sich unterschiedliche Kinder bewegen, führt dies oft zu den kreativsten Spielen und den intensivsten Vertiefungen aus den Kindern selbst heraus. Doch manchmal ist er zu weit und es kann passieren, dass ein Kind in seinem ganz eigenen Bedürfnis nicht zum Zuge kommt. Gerade Kinder, die mit einer Behinderung umzugehen haben, brauchen da ein genaues Hinschauen.

Dieses „genaue Hinschauen“, die Anpassung des Tempos und der Form der Begleitung trägt letztlich dazu bei, dem Ziel der gelebten Diversität immer näherzukommen. Es ersetzt das Prinzip der Inklusion, indem es für eine konsequente Individualisierung eines jeden geht. Sprich, statt einer Annäherung an gesellschaftliche Normalität, was letztendlich darauf hinausläuft, dass jemand schlechter ist als andere, wird eine individuelle Potenzialentfaltung angestrebt. So können Schüler mit besonderen Bedürfnissen zum gut gelebten Beispiel für andere Kinder werden, indem es normal wird, dass wirklich jed:r so lernt, wie es für sie oder ihn gesund ist und von einem „Mithalten-Müssen“ loslassen kann. Dafür braucht es Erwachsener. Denn erst wenn Pädagog:innen die Geschwindigkeit und die Art und Weise gefunden haben, die durchatmen lässt und gut tut, können sie die Kinder wirklich darin begleiten, das ihnen innewohnende Potenzial voll zu entfalten.

Im Sinne eines anregenden und weitenden Austauschs zu diesen Themen sei ein weiteres Zitat von Janusz Korczak angeführt: „Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest. [..] Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du zunächst einmal erkennen, erziehen und ausbilden musst.“⁶

Wie gelingt Inklusion?

„Der Weg, auf dem die Schwachen sich stärken, ist der gleiche wie der, auf dem die Starken sich vervollkommen“ - Maria Montessori.

Die Freie Schule Angermünde ist ein beliebter Lernort in der Uckermark. Unsere Schüler:innen kommen aus dem Barnim, der Uckermark und Mecklenburg-Vorpommern. Aus der Vorschule, der Grundschule und der Oberschule wird im Schuljahr 2022/23 ein Schulzentrum entstehen. In der Freien Schule Angermünde lernen 130 Kinder im gemeinsamen Unterricht. Aus diesem Grund lernen die Schüler:innen bereits ab der Vorschule gemeinsam. Alle Kinder und Jugendliche haben individuelle Bedürfnisse, darüber hinaus besteht für etwa 10% unserer Schüler:innen ein besonderer Förderbedarf. Inklusion kann mit dem Verständnis füreinander und mit zusätzlichen personellen, räumlichen und finanziellen Ressourcen gelingen. Ab dem Schuljahr 2022/23 stehen der Oberschule modernste Lernräume zur Verfügung. Durch die Sanierung des Schulteils ist das Gebäude barrierefrei. Die Schule verfügt nun über einen Aufzug, einen Sanitärbereich für Rollstuhlfahrer und Förderräume.

⁶ Quellenangabe der Zitate: Wenn ich wieder klein bin - Kiedy znów będę mały, 1925 (Vorwort an den erwachsenen Leser). Deutsch von Mieczysław Wójcicki. Wie man ein Kind lieben soll - Jak kochać dziecko, 1920 (Das Internat, 8). Deutsch von Armin Droß. <https://beruhmte-zitate.de/autoren/janusz-korczak/>

In der Grundschule lernen die Schüler:innen in altersgemischten Lerngruppen nach einem reformpädagogischen Konzept. Nicht nur in der Freiarbeit besteht für die Schüler:innen eine größtmögliche Entscheidungsfreiheit. Sie wählen, mit welchem Material, mit welchem Partner, an welchem Lernort und wie lange sie lernen möchten. In dieser Zeit sind immer auch individuelle Fördermöglichkeiten gegeben. Hierfür stehen auch andere Lernorte, wie die Förderräume oder der Schulhof, zur Verfügung. Viele unserer Lernmaterialien sind Montessori-Materialien und laden damit die Schüler:innen zum handlungsorientierten Arbeiten ein. Verbunden mit passenden Auftragskarten können sich die Schüler:innen Wissen auf unterschiedlichen Niveaustufen erarbeiten. Ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit ist die vorbereitete Umgebung. Die Schüler:innen fühlen sich eingeladen, entwickeln und bilden spezielle Interessen aus. Sie erwerben somit eine hohe Selbstständigkeit bei ganz unterschiedlichen Voraussetzungen.

In diesem Schuljahr sind in jeder Stammgruppe kleine Filme entstanden, in denen das Miteinander, das Lernen und das Arbeiten dokumentiert wurde. Darüber hinaus verschriftlichen die Schüler:innen selbständig, ab Jahrgangsstufe 3, ihre Arbeit in einem Logbuch. In Halbjahres- und Mentorengesprächen erfahren Eltern und Schüler:innen Wichtiges über die individuelle Entwicklung und den Lernstand.

Der inklusive Weg für Oberschüler:innen beginnt bereits früh am Morgen. Sie fahren gemeinsam mit dem Zug und gehen den kurzen Weg bis zur Schule, ob mit oder ohne Förderbedarf. In der Oberschule wird der reformpädagogische Weg konsequent weiterverfolgt. Für die Klassen 7 und 8 ist das Lernen im Erdkinderplan möglich, in Klasse 9 und 10 stehen besonderen WAT Projekte auf dem Plan. Die Arbeit im Erdkinderplan präsentieren die Schüler*innen in digitalen Büchern.⁷ In einem Projekt bauten einige Schüler:innen ein Outdoor-Schachspiel, während ein Schüler das Schachspielen überhaupt erst erlernt hat. Schüler:innen leiten an, arbeiten gemeinsam und unterstützen sich.

„Jeder hat seine Stärken!“

Das zeigt sich z.B. darin, dass Schüler:innen der Jahrgangsstufe 7 von den Kochkünsten ihres Mitschülers begeistert waren, der ansonsten viel Unterstützung benötigt und einen Schulbegleiter an seiner Seite hat. Schulbegleiter, nennen wir sie besser ‘Wegbegleiter’, gibt es mehrere an unserer Schule. Immer dann, wenn jemand sehr viel Hilfe benötigt, hilft der Wegbegleiter dem Kind oder den Jugendlichen. Damit dies möglich wird, unterstützen wir die Eltern bei der Antragsstellung und arbeiten eng mit dem Jugend-, dem Sozial- oder dem Gesundheitsamt zusammen. Darüber hinaus haben wir ein Konzept der Schulbegleitung erarbeitet und sind seit 2015 Träger der Freien Jugendhilfe. Vereinfacht heißt das, die Wegbegleiter sind bei unserem Träger angestellt und somit Mitarbeiter im Team. Allen gemeinsam ist, dass sie ein Kind oder einen Jugendlichen in der Schule unterstützen und die Bedürfnisse aller Beteiligten gleichermaßen achten. Die Wegbegleiter treffen sich wöchentlich im Team der Sonder-

⁷ <https://bit.ly/3zc2rX3>

pädagogik. Hier werden Erfahrungen ausgetauscht, es wird geplant und individuelle Förderwege werden besprochen. Die Wegbegleiter sind ausgebildeten Fachkräfte, sie nehmen an Weiterbildungen und an Supervisionen teil.

Inklusion im Alltag kann man sehen,

- wenn beim „Flitzen um den Tisch oder Tischtennis“ Schüler:innen im Laufe eines schnellen Spiels eine Lücke entsteht, damit ein Kind, ein Jugendlicher eintreten kann, der des schnellen Spiels noch nicht so mächtig ist, um im Anschluss den Kampf um den Ball etwas ruhiger weiterzuverfolgen
- wenn Schüler:innen eine Klassenfahrt planen und die individuellen Bedürfnisse jedes Einzelnen berücksichtigen
- wenn der Wegbegleiter den oder die Schüler:in bei der Planung des Praktikums unterstützt

Inklusion kann man hören,

- wenn gemeinsam musiziert wird
- wenn der Therapiehund den Aufforderungen des Schülers nachkommt

Inklusion kann man riechen und schmecken,

- wenn gemeinsam gebacken wird oder
- wenn die Schüler:innen bekocht werden.

Die Förderung besonderer Interessen und die Verfolgung von Förderzielen können in den Herausforderungen in der Klasse 8 und 9 umgesetzt werden. Hier erhält jede:r Jugendliche die Möglichkeit, die eigene Herausforderung zu planen. Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf bekommen ggf. zusätzliche Unterstützung. Zum Abschluss der Herausforderung präsentieren die Schüler:innen ihre Aktivitäten.⁸

Montessori-Pädagogik ist Erziehung zur Selbständigkeit. „Nicht das Kind sollte sich der Umgebung anpassen, sondern wir sollten die Umgebung dem Kind anpassen!“ - Maria Montessori.

⁸ <https://youtu.be/6n5kudi9vtw>

Inklusion – nicht allein eine Frage der Haltung!

DR. KRISTINA ROTH, LEITERIN DER STABSSTELLE SCHULISCHE INKLUSION UND KOOPERATIVE LEITERIN DER ABTEILUNG SCHULE UND RELIGIONSUNTERRICHT, BISTUM AUGSBURG

Ausgangspunkt – Die UN-Behindertenrechtskonvention

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 wurden alle Schulen in Deutschland vor die Herausforderung gestellt, sich mit dem Thema Inklusion (noch) intensiver auseinanderzusetzen und inklusives Lernen und Zusammenleben an der Schule zu ermöglichen.

War es für manche Schulen bereits damals ein „altes“ und vertrautes Themenfeld, zeigte sich für andere, vor allem aber für die dort tätigen Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter/-innen, dass es einen hohen Bedarf an Begleitung, Fortbildung und Unterstützung gibt.

Umso erfreulicher war daher die Entscheidung des Bistums Augsburg, im Jahr 2013 zunächst eine auf zwei Jahre laufende Projektstelle für Schulische Inklusion einzurichten und diese an der Abteilung Schule und Religionsunterricht anzusiedeln. Eine der ersten Aufgaben bestand darin, zu eruieren, wo die Bedarfe an den Schulen und den dort tätigen Mitarbeiter/-innen liegen. Dahinter stand von Anfang an die Idee, als Kirche dem Thema Inklusion im Lebensraum Schule eine Bedeutung zu geben und die dort tätigen Mitarbeiter/-innen in dieser Entwicklung zu unterstützen.

Zielgruppen waren und sind bis heute:

- kirchliche Lehrkräfte, die an staatlichen Schulen unterrichten
- Lehrkräfte an den bistumseigenen katholischen Schulen
- staatliche Lehrkräfte aller Schularten
- pädagogische Mitarbeiter/-innen an allen Schulen
- ehrenamtlich Tätige in der kirchlichen Jugendarbeit.

Ziel der – inzwischen – Stabsstelle Schulische Inklusion ist bis heute, inklusive Prozesse an Schulen zu unterstützen und zu begleiten. Dies geschieht vor allem durch

- Aus-, Fort- und Weiterbildung
- Einzelberatung in sonder- und inklusionspädagogischen sowie juristischen Fragen
- Kooperationsprojekte mit staatlichen und kirchlichen Fachstellen
- Veröffentlichung von inklusionspädagogischen Materialien.

Zunächst nur mit einer auf 15 Stunden begrenzten Stelle für eine Mitarbeiterin, ist die Stabsstelle Schulische Inklusion inzwischen mit zwei Lehrkräften besetzt, die gemeinsam im Rahmen von 26 Stunden tätig sind.¹ Von Anfang an war diese Stelle innerdiözesan kooperativ angelegt und hatte dabei auch die katholischen Schulen des Schulwerks des Bistums Augsburg im Blick.

¹ <https://schuleru-augsburg.de/schulentwicklung/inklusion>.

Inklusion an den katholischen Schulen im Schulwerk des Bistums Augsburg

Mit 45 Schulen ist das Schulwerk der größte katholische Schulträger in Bayern und bietet mit vier Grundschulen, einer Mittelschule, zehn Gymnasien, 21 Realschulen, einer Fachoberschule und acht Beruflichen Schulen Erziehung, Bildung und Betreuung für 19.325 Schülerinnen und Schüler an.² Diese pädagogische Arbeit wird von mehr als 1700 Lehrkräften, über 160 pädagogischen Mitarbeitern/-innen im Ganztage, mehr als 20 Zweitkräften und 9 Schulsozialarbeiter/-innen gestaltet und verantwortet. Ausgehend vom christlichen Menschenbild, entfaltet sich eine Pädagogik, die zeitgemäßes, digitales Lernen, reformpädagogisches Arbeiten nach dem Marchtaler Plan oder dem schulwerkseigenen AFRA-Konzept, in Verbindung mit einem eigens mit der Universität Augsburg entwickelten Schulentwicklungskonzept für alle Schulen miteinander verbindet.³ An unterschiedlichen Stellen spielt in diesen pädagogischen Ansätzen auch die Inklusion eine wichtige Rolle bzw. wird von der Stabsstelle Schulische Inklusion eingebracht.

Zielgruppe der inklusiven Arbeit

Die Stabsstelle Schulische Inklusion hat dabei von Beginn an einen deutlich weiteren Inklusionsbegriff in den Blick genommen, als der, den man landläufig damit verbindet. Im Mittelpunkt stehen Kinder und Jugendliche

- mit Beeinträchtigung und Handicap
- in prekären Lebenslagen und von sozialer Benachteiligung betroffen
- mit einer Flucht- oder Migrationsbiografie.

Mit dieser sehr umfassenden Ausrichtung war jedoch von Anfang an klar, dass die Angebote der Stabsstelle auch junge Menschen im Blick haben muss, die keinen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben, sondern zum Beispiel durch ihre häusliche Situation, etwa von einer psychischen Erkrankung eines Elternteils, Armut oder Fluchterfahrungen betroffen sind. Gerade sie fallen aufgrund der staatlich geregelten Inklusionsvorgaben schnell durch das „Raster“, bedürfen aber einer ebenso guten wie intensiven Betreuung.

Ausgangspunkt aller Angebote ist daher stets, die Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeitenden über Aus-, Fort- und Weiterbildungen für die Bedürfnisse junger Menschen zu sensibilisieren.

Weil gerade auch Schüler/-innen im Blick sind, die (noch) nicht im Rahmen der Inklusion betreut, gebildet und gefördert werden, z. B. weil es bisher keinerlei Diagnostik gab oder diese von Seiten der Eltern/Erziehungsberechtigten nicht erwünscht ist oder erst im Laufe der individuellen Schulbiografie verschiedene Fragestellungen deutlich machen, dass ein hoher Unterstützungsbedarf besteht, ist dies eine personelle und zeitliche Herausforderung für alle Beteiligten.

² Eine genau Übersicht der Schulen findet man unter: <https://www.schulwerk-augsburg.info/die-schulen/>.

³ Nähere Informationen zu pädagogischen Leitbild finden man unter: <https://www.schulwerk-augsburg.info/leitbild/>.

Zudem sind prekäre Lebenslagen, soziale Benachteiligung sowie Flucht- und Migrationsbiographien Lebensrealitäten, die es fachlich gut zu begleiten gilt, jedoch keine diagnostisch begründbare Umstände darstellen. Hier geht es oft um individuelle, bisweilen auch ungewöhnliche Unterstützungsangebote, die mit vielen Gesprächen und Vernetzungsarbeit verbunden sind. Ausgehend vom christlichen Menschenbild als Maßstab des Handelns an den katholischen Schulen unseres Bistums, ist es jedoch umso wichtiger, im Rahmen der Angebote der Stabsstelle Schulische Inklusion, den Blick immer wieder auf diese Themen zu lenken. Handlungsleitend sind dabei Angebote mit präventivem, als auch interventivem Charakter.

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit Themenfeldern wie „Young Carer – Wenn Kinder ihre Eltern versorgen (müssen)“ oder „Armut – ein Thema in der Schule“ gehören ebenso zum Portfolio wie auch Fachthemen wie „Depressionen bei Kindern und Jugendlichen“, „Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer“ oder „Eine Einführung in die Inklusion“.

Hierbei greift die Stabsstelle Schulische Inklusion primär auf die Kompetenzen der eigenen Mitarbeiter/-innen zurück, arbeitet aber auch kooperativ mit anderen Fachreferaten der Abteilung Schule und Religionsunterricht des Bistums zusammen oder nutzt die vielfältigen Ressourcen unserer externen (kirchlichen) Kooperationspartner, z. B. aus der Jugendhilfe, der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten.

„Wie hältst du´s mit der Inklusion?“ – Oder: Alles eine Frage der Haltung

Vor allen fachlichen Themen steht jedoch die Haltung. Von Anfang an zielten die Angebote zunächst darauf, Teilnehmende zu einer Selbstreflexion ihrer eigenen Erfahrungen im Umgang mit Beeinträchtigungen, Begrenzungen und Brüchen in Lebensbiografien einzuladen.

Inklusion gelingt erst dann, so unsere Erfahrung, wenn Menschen sich diesen Fragen stellen und ihre Sichtweise auf Leistung und Erfolg, den eigenen Umgang mit Krankheit, Grenzen, Schmerzen, Scheitern und Tod, aber auch die Fragen der inneren Barrieren, Vorbehalte, Ängste und Fremdheitsgefühle ansehen und ehrlich reflektieren. Auf diese Weise kann es gelingen, in einer Verbindung aus der eigenen Haltung gegenüber dem Thema Inklusion und fundierter fachlicher Kenntnisse, die Chancen und auch die Grenzen inklusiven Lernens und Zusammenlebens an Schulen auszuloten, anzuregen, weiter zu entwickeln oder ganz neu zu gestalten.

Wesentliche Elemente für die katholischen Schulen waren zunächst zwei Weiterbildungsangebote in einem fünftägigen Format, die explizit allen Realschulen und Gymnasien des Schulwerks die Möglichkeit boten, gezielt Personen zu schulen, die nach dieser Weiterbildung als Ansprechpartner/-innen für Inklusion an der eigenen Schule fungieren sollten.

Im Team mit den Beratungslehrkräften, Schulpsychologen/-innen oder Mitarbeiter/-innen in der Schulsozialarbeit sollen so nach und nach an den Schulen vor Ort Netzwerke entstehen, die eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Fragen der Inklusion ermöglichen.

Was gute Inklusion erschwert

Eltern und Erziehungsberechtigte entscheiden über den schulischen Weg ihrer Kinder. Aus diesem Grund ist es für Mitarbeiter/-innen an den Schulen wichtig, dass sie nicht nur fachliches Wissen besitzen und ein hohes Maß an Sensibilität für die betroffenen Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf aufbringen, sondern zudem auch ein geschulter Umgang mit Eltern und Erziehungsberechtigten eine wesentliche Rolle spielt. Im Kontakt zwischen Schule und Erziehungsverantwortlichen prallen nicht selten unterschiedliche Erwartungen aufeinander. Gelingende Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus/Betreuungseinrichtung bedarf guter Kommunikation und Kontaktpflege, Respekt und Verständnis, ausreichend Zeit, aber auch eines Wissens um die eigenen pädagogischen und institutionellen Grenzen. Auch hier kommt erneut die Haltung gegenüber den betroffenen Personen als wesentliches Element ins Spiel, da alle Beteiligten nur dann zum Wohl der Kinder und Jugendlichen agieren können, wenn solche Gespräche ergebnisoffen, frei von Vorwürfen und falschen Erwartungen geführt werden.

Zugleich sind es häufig emotionale Gespräche, weil gerade die Eltern/Erziehungsverantwortlichen nicht selten bereits mit negativen Erfahrungen oder enttäuschten Erwartungen aus dem bisherigen Kontakt mit Erziehungsinstitutionen auf die Schule zugehen. Gemeinsame Ausgangsbasis muss hier die Sorge um das Wohl der jungen Menschen werden und dies bedarf einer hohen Kompetenz in Gesprächsführung. Angebote der Stabsstelle zur Schulung in Gesprächstechniken, die Auseinandersetzung mit Fragen zur Biographie von Eltern mit beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen, Einzelberatung und Fallbesprechungen ermöglichen den Lehrkräften sich vorzubereiten, aber auch die eigene Rolle zu reflektieren.

Grundsätzlich bedarf die Arbeit im Feld der Inklusion regelmäßiger Schulung und Fortbildung der Verantwortlichen, um fachlich, juristisch, medizinisch und pädagogisch immer wieder auf dem neuesten Stand zu sein. Zudem braucht es bei allen Beteiligten die Bereitschaft, mit dem Blick auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen das schulische Angebot immer wieder neu anzupassen, ergänzende Angebote zu gestalten und Kooperationspartner einzubinden. Inklusion ist ein Prozess, der bedingt durch seine Orientierung an den individuellen Bedürfnissen nie abgeschlossen sein kann und darf.

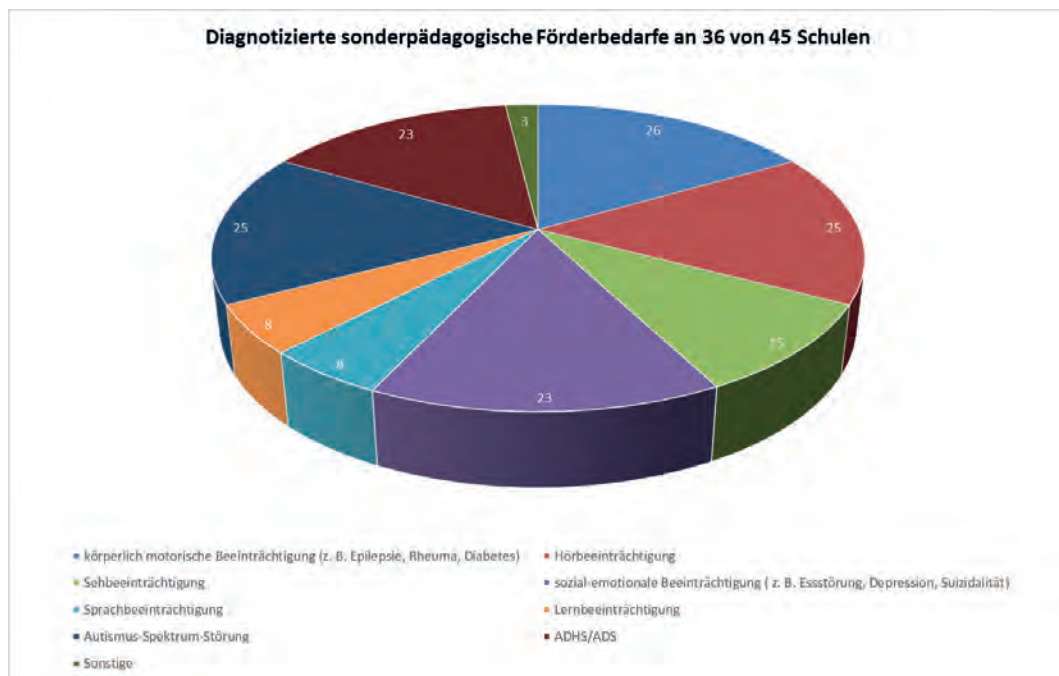
Zugleich kommt das schulische System immer wieder auch an seine Grenzen, z. B. im Blick auf die organisatorischen Bedingungen und personellen Möglichkeiten. Für Schulen, die inklusionssensibel arbeiten wollen, ist dies mit einem hohen Zeitaufwand

verbunden, den die beteiligten pädagogischen Mitarbeiter/-innen oftmals zusätzlich zu ihren (sonstigen) Aufgaben leisten.

An dieser Stelle wird ein großes Dilemma deutlich, das die Inklusion an den Schulen des Schulwerks im Bistum Augsburg, aber auch anderen Schulen in freier Trägerschaft in Bayern, seit Jahren beschäftigt und belastet:

In Bayern können staatliche Schulen das Schulprofil Inklusion beantragen und ihnen stehen damit besondere Budgetstunden, zum Beispiel zur Differenzierung und Einzelbetreuung von Schülern/-innen mit Inklusionsbedarf zu. Schulen in freier Trägerschaft haben bisher keine Möglichkeit, diese Form der Profilbildung im Bereich Inklusion zu nutzen und die Beantragung von Budgetstunden ist nicht möglich.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass bei einer Umfrage vom Februar 2022 an den katholischen Schulen des Schulwerks 31 von 36 beteiligten Schulen die Rückmeldung gegeben haben, dass gerade diese Budgetstunden als wesentlich angesehen würden, damit Inklusion gut gelingen kann. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass Inklusion aus Sicht der Lehrkräfte vor allem einer Investition in Personal bedarf. An zweiter Stelle wurde zudem der Einsatz von Fachpersonal, wie etwa von Sonderpädagogen/-innen an den Schulen benannt. In Bayern betreut der sogenannte „Mobile Sonderpädagogische Dienst“ (MSD) Schüler/-innen mit Förderbedarf auch an den katholischen Schulen. Aus der Rückmeldung in der Umfrage lässt sich jedoch ablesen, dass dieses, von den Lehrkräften sehr geschätzte Unterstützungsangebot noch viel häufiger benötigt würde, aber keine zeitlichen Ressourcen dafür zur Verfügung stehen. Auch die Anstellung von



eigenen Sonderpädagogen/-innen wird in der Umfrage als eine Option für die Zukunft benannt.

Die Tatsache, dass in den vergangenen Jahren unzählige Gesamtkollegien und zahlreiche einzelne Lehrkräfte an Fortbildungen zu inklusiven Themen teilgenommen haben, aber auch Mitarbeitende im Ganztage Fragen der Inklusion erörtert haben, zeigt, dass die Inklusion zunehmend an den katholischen Schulen des Bistums Augsburg „angekommen“ ist.

Aktuelle Rückmeldungen von 36 Schulen zeigen, dass zur Zeit dort mehr als 156 Schüler/-innen mit einem diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden.⁴

Neben diesen expliziten Inklusionsschülern/-innen spielt aber auch die Berücksichtigung und pädagogische Begleitung von zahlreichen Kindern und Jugendlichen mit LRS und Dyskalkulie eine nicht unwesentliche Rolle im schulischen Alltag. Diese Gruppe ist bei den Zahlen der Umfrage ebenso wenig erfasst, wie die jungen Menschen, bei denen (noch) keine Diagnose vorliegt oder die in einer schwierigen Lebenslage und somit erkennbar belastet sind und eigentlich ebenfalls eine besondere Aufmerksamkeit benötigen würden.

Gerade aufgrund der Corona-Pandemie, den damit verbundenen Kontaktbeschränkungen, fehlender Unterstützung und dem Gefühl des Leistungsdrucks aufgrund von Lerndefiziten bei einzelnen jungen Menschen zeichnet sich für die nächsten Jahre ein wachsender Bedarf an (schul-)psychologischer Betreuung und pädagogischer Begleitung ab. Hierauf gilt es sowohl durch Fortbildungsangebote, aber auch im Hinblick auf personelle Ressourcen zu reagieren - angesichts des zunehmenden Personalmangels eine echte Herausforderung, der sich alle Schulen stellen müssen.

Ausblicke

Inklusion ist – wenn sie vernünftig und personenorientiert gestalten werden soll – personalintensiv.

Die Lehrkräfte an den katholischen Schulen leisten hier, oft über das übliche Maß hinaus, eine intensive Begleitung einzelner Kinder und Jugendlicher. Dazu kommt das Erstellen spezieller Unterrichtsmaterialien, eine intensive Zusammenarbeit zwischen Schulen und Erziehungsverantwortlichen, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Kontexten mit Mitarbeitenden aus verschiedenen Therapiebereichen, der Schulpsychologie, Schulsozialarbeit oder mit dem Jugendamt. Dies braucht Zeit, viel Zeit - Zeit, die jedoch nur in einem begrenzten Maß vorhanden ist und aufgrund fehlender Budgetstunden nur als „Add on“ geleistet werden kann.

Mit dem MSD als kompetente Unterstützung für Lehrkräfte, Schüler/-innen, aber auch im Kontakt mit Eltern und Erziehungsberechtigten bietet Bayern schon bisher eine hervorragende fachliche Begleitung zur Realisierung von Inklusion im schulischen Kontext an. Die Rückmeldungen aus den Schulen zeigen jedoch, dass die begrenzten Kapazitäten den Bedarf nicht decken können. Vielmehr bräuchte es noch viel mehr zu-

4 Quelle: Umfrage März 2022 – es gab Rückmeldung von 36 der 45 angefragten Schulen.

sätzliche Sonderpädagogen/-innen, die mit Stunden an den Schulen präsent sind und Einzelne, Gruppen und Lehrkräfte begleiten und unterstützen.

Für viele Eltern und Erziehungsberechtigte ist die Wahl einer katholischen Schule als Lernort für ihr Kind eine Entscheidung, die von verschiedenen Komponenten geprägt ist:

Der Wunsch nach einer am christlichen Menschenbild orientierten Bildung, das breitgefächerte Angebot von verschiedenen Formen ganztägiger Betreuung, vielfältige Wahlfächer, besondere Angebote wie Schulpartnerschaften im Ausland oder der umfassende Ausbau digitaler Lernangebote sind nur einige Punkte, die wesentlich für die Schulauswahl sind.

Immer wieder wird jedoch die Erwartung geäußert, dass eine katholische Schule als besonderer Lernort für junge Menschen mit einem Förderbedarf gewünscht wird, weil „das Kind hier besonders im Blick ist“, „weil es noch persönlicher zugeht“ oder weil damit die konkrete Erwartung verbunden ist, dass den Kindern und Jugendlichen eine besondere Betreuung, Förderung und eine offene Haltung entgegengebracht wird.

Umso enttäuschender, wenn Eltern/Erziehungsberechtigte dann erfahren müssen, dass es keine Budgetstunden für individuelle Förderung gibt, so wie dies an der staatlichen Nachbarschule üblich ist, oder das Schulprofil Inklusion – verbunden mit einem festen personellen Einsatz von Sonderpädagogen/innen – von katholischen Schulen gar nicht beantragt werden kann. Diesen gegenüber dem Schulträger geäußerten Erwartungen von Eltern/Erziehungsberechtigten mit Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf kann nicht immer ausreichend begegnet werden. Mit weitreichenden Folgen. So bleibt es in manchen Fällen die unbefriedigende Aufgabe von Seiten des Trägers oder der Stabsstelle Schulische Inklusion, vom Besuch der katholischen Schule aufgrund fehlender Fördermöglichkeiten „abzuraten“, um keine falschen Hoffnungen und Erwartungen im Hinblick auf die Begleitung und Förderung zu wecken.

Der Schulträger selbst investiert seit Jahren in barrierefreie Gebäude, auch über die Vorschriften der DIN-Norm hinaus, stattet einzelne Schulen mit technischen Hilfsmitteln aus und gewährt Stunden für Einzelförderung und Beratung. Dies kann jedoch aus oben genannten Gründen nicht im gleichen Maße geschehen, wie dies an den staatlichen Schulen üblich ist.

Und trotzdem geht mehr als man denkt!

Trotz zahlreicher offener Fragen haben viele Schulen des Schulwerks des Bistums Augsburg sich auf den Weg gemacht, nach und nach Inklusion in ihr Schulprofil sowie die alltägliche Arbeit aufgenommen und sie realisieren diese Tag für Tag.

Im Rahmen des schulwerksinternen Schulentwicklungsprozesses, der in Kooperation mit der Universität Augsburg entwickelt wurde, hat die Stabsstelle Schulische Inklusion eine Handreichung entwickelt, die die Themen der Schulentwicklung unter inklusionspädagogischen Aspekten vertieft und beleuchtet. Einzelne Lehrkräfte und teilweise auch ganze Kollegien nutzen die vielfältigen Fortbildungsangebote und die

Beratungsmöglichkeiten, sowohl von kirchlichen, wie auch staatlichen Stellen zu Inklusionsfragen, rege.

Aufgrund der aktuellen Situation, des Zuzugs von Flüchtlingen aus dem Kriegsgebiet der Ukraine, fragen Schulteams und einzelne Lehrkräfte konkret nach Fortbildungsangeboten zum Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen, um den Schulalltag hilfreich und sensibel zu gestalten. Daneben bekommt Inklusion aber auch in konkreten Projekten und im Unterricht einen Platz, wenn etwa ein Gymnasium mit einem Förderzentrum im Rahmen eines Projektes kooperiert.

Inklusion kann nie alleine eine bauliche, rechtliche oder organisatorische Frage im Lebensraum Schule sein, vielmehr ist sie immer auch eine Frage, die alle Menschen betrifft und herausfordert, sich mit Erfolg und Scheitern, Begrenzung und Krankheit, Brüchigkeit und Verlust, Fremdheit und Veränderung zu befassen. Diese Fragen sind das eigentliche Thema der Inklusion und kommen durch Inklusion selbst immer mehr auch in der Schule zur Sprache. Dies geschieht nicht einmalig oder ist mit ein paar Sätzen und Entscheidungen realisiert, sondern bleibt eine tägliche Herausforderung an allen Schulen.

Wer Inklusion denken und realisieren will, darf sich aber nicht damit zufriedengeben, das Thema alleine an die Schulen zu delegieren. Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe braucht ein starkes Bündnis von verschiedenen Institutionen, Verbänden, Vereinen, der Politik, den Kirchen und Einzelnen.

Die katholischen Schulen im Bistum Augsburg – begleitet und unterstützt durch die Stabsstelle Schulische Inklusion – leisten einen kleinen, für den Einzelnen/die Einzelne jedoch nicht unwesentlichen Beitrag für mehr Inklusion (an den katholischen Schulen). Daher gilt es sich weiterhin dafür stark zu machen, dass noch mehr Inklusion möglich wird und sich die Bedingungen noch weiter verbessern. Hier ist auf den verschiedenen Ebenen – sowohl im Blick auf Finanzierung und Budgetstunden, im Bereiche der Aus-, Fort- und Weiterbildung, im Hinblick auf Barrierefreiheit und hinsichtlich des sensiblen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen, die besondere Bedürfnisse haben, sicher noch „Luft nach oben“. Aber es schadet nicht, sich immer wieder nach der Decke zu strecken, um so immer mehr Inklusion zu ermöglichen.

Schule kann auf jeden Fall ein geeigneter Ort sein, um den Schüler/-innen von heute und den Erwachsenen von morgen bewusst zu machen, dass Inklusion eine Herausforderung ist, gleichzeitig aber auch eine große Chance. Eine Chance, für die es sich lohnt „dran zu bleiben“ und „mehr zu wollen“. Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion in allen Fächern, im Zusammenleben und im gemeinsamen Lernen an der Schule wird es jungen Menschen ermöglicht, eigene Erfahrungen zu sammeln und zu entdecken, wie der Inklusionsgedanke gestaltet werden kann. Es geht dabei darum, die Grenzen immer im Blick zu behalten, zugleich aber eben auch die Vision einer inklusiven Gesellschaft nicht aufzugeben.

Inklusion und Waldorfpädagogik

KLAUS-PETER FREITAG, GESCHÄFTSFÜHRER IM BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN

Die folgenden Ausführungen sind Resultat einer Zusammenarbeit des Autors mit Nele Auschra, Prof. Dr. Ulrike Barth, Bärbel Blaeser, Maud Beckers, Thomas Felmy, Kirsten Heberer, Prof. Dr. Thomas Maschke und Sabine Wellner. Das komplexe Thema der Inklusion an Waldorfschulen ist thematisch gegliedert, um es übersichtlicher darlegen zu können.

1. Hintergründe und Geschichte

Als 1919 in Stuttgart die erste Waldorfschule durch den Unternehmer Emil Molt gegründet wurde, war diese Schule insbesondere für die Kinder der Arbeiter:innen der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik gedacht, stand aber allen Kindern offen, unabhängig von einer weltanschaulichen oder religiösen Überzeugung oder dem sozialem Stand der Eltern. Inauguriert wurde diese Pädagogik durch Rudolf Steiner, die Basis waren eine spezifische Anthropologie, eine eigene Methodik und Didaktik sowie die kontinuierlichen Konferenzen der Lehrkräfte zur Evaluation der Praxiserfahrungen. Für Steiner stand fest, dass diese Pädagogik für alle Kinder galt. So wurden auch alle Kinder aufgenommen, die an der Schule angemeldet wurden. Für die Kinder, die es mit dem Lernen schwerer hatten, wurde später dann eine eigene Klasse - im damaligen Vokabular Hilfsklasse genannt - in der Schule eingerichtet.

In der weiteren Entwicklung nach dem 2. Weltkrieg ging es zuerst darum zu zeigen, dass die Waldorfschule keine Schule für die, wie es zu dieser Zeit diskriminierend hieß, „doofen Kinder“ war und man auch an den Waldorfschulen durchaus das Abitur erlangen konnte und kann. Parallel wurden dann aber auch Schulen für Kinder mit Beeinträchtigungen, liebevoll auch „Heilpädagogische Schule für Seelenpflegebedürftige“ genannt, gegründet. Viel zu lang verliefen die Entwicklungen der sog. „Regelwaldorfschulen“ und der „Heilpädagogischen Schulen“ parallel und unabhängig voneinander. Erst in den 1990er Jahren entstanden die ersten integrativ arbeitenden Schulen, wie man damals noch sagte. In der Folge kam es dann zu produktiven Begegnungen zwischen den Lehrer:innen der unterschiedlichen Schulformen und zu einer sich intensivierenden produktiven Zusammenarbeit. Darüber hinaus wurden immer mehr Schulen gegründet, die dezidiert inklusive arbeiten wollten und sich auch so nannten, ferner gab es viele Schulen, die in diesem Sinn zu arbeiten beschlossen. Diese trafen sich jährlich, um sich gegenseitig in ihren Entwicklungen zu beraten und zu unterstützen.

Auch in den sog. Regelwaldorfschulen wurde durch die UN-Behindertenrechtskonvention ab 2006 eine Diskussion angeregt, sich wiederum auf die Grundlagen der Waldorfpädagogik zu besinnen, eine Schule wirklich für alle Kinder sein zu wollen. Im Selbstverständnis der meisten Kolleg:innen stand und steht auch immer das ernst

gemeinte Bemühen, sich allen Kindern in den Klassen jeweils angemessen zu widmen. Um diese Entwicklungen auch im Geist der Behindertenrechtskonvention zu unterstützen, richteten der Anthropoi Bundesverband, die Vereinigung der Waldorfkinder- gärten und der Bund der Freien Waldorfschulen 2010 gemeinsam den Arbeitskreis Inklusion ein, der seitdem regelmäßig arbeitet. Dieser AK und die Verbände initiierten zwei aufeinanderfolgende Projekte: 2016-19 das Projekt „Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik“ und 2019-22 das Projekt „Verbreiterung inklusiver Praxis“. Ziel war und ist, eine Transformation hin zu einer Gesellschaft zu erreichen, in der Vielfalt und Verschiedenheit ihren Platz haben und jeder Mensch in seiner unverwechselbaren Individualität sich in Gemeinschaften entwickeln und leben kann.

Um die Entwicklung hin zu einer inklusiven Gesellschaft in den Schulen zu unterstützen, wurden verschiedene Bemühungen unternommen, die hier kurz dargestellt werden sollen.

2. Schriftenreihe „BlickWechsel“

Um die Ergebnisse und auch die guten Beispiele der Bemühungen in der Öffentlichkeit, aber insbesondere in der Waldorfschulbewegung zu kommunizieren, wurde die Zeitschrift „BlickWechsel“ mit 10 Bänden herausgegeben.¹

3. Online Plattform „Vielfalt – Inklusive Praxis in Waldorfschulen“

Die interaktive Plattform „Vielfalt - Inklusive Praxis in Waldorfschulen“ entstand im Rahmen des zweiten Projektes des Arbeitskreises für Inklusion. Sie wurde mit dem Ziel erstellt, die Zukunftsfähigkeit der inklusiven Waldorfpraxis zu stärken, Austausch und Wissensmanagement zu fördern, um in der Praxis zukunftsgerichtet handeln zu können. Die Plattform richtet sich an Studierende in der Waldorfflehrausbildung, berufstätige Pädagog:innen in Waldorf- und Heilpädagogischen Schulen, sowie an Dozent:innen an Seminaren und Hochschulen. Die Ergebnisse der Forschungsprojekte und laufenden Projektarbeiten werden veröffentlicht. Über Veranstaltungen, Kolloquien und Fachforen wird ebenso detailliert informiert und berichtet wie über Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten zur Inklusion an den verschiedenen Instituten. Die Redaktion hat ihren Sitz am Lehrerseminar in Hamburg.²

4. Werkstatt Inklusion

Als ein Aus- und Fortbildungsangebot wurde die „Werkstatt Inklusion“ eingerichtet.³ Sie verbindet drei Elemente miteinander: Studierende und tätige Lehrer:innen erleben zunächst einige Tage den inklusiven pädagogischen Alltag der Windrather Talschule, eine seit 1995 integrativ, dann inklusiv arbeitenden Waldorfschule. Sie üben, erzählen, singen und arbeiten mit den Kindern und Jugendlichen zusammen und führen

1 <https://www.forschung-waldorf.de/service/downloadbereich/blickwechsel>

2 <https://vielfalt-schule.de>

3 <https://www.windrather-talschule.de/die-schule/werkstatt-inklusion>

Gespräche mit den Lehrer:innen über ihre Intentionen, Erfahrungen und Ideen. An den Nachmittagen und Abenden führen Vorträge in zentrale Motive der Waldorfpädagogik ein. Aus beidem heraus ergeben sich schließlich künstlerische Übungsaufgaben, die die einzelnen Teilnehmer:innen befähigen, ihre eigene Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit zu steigern, gerade in herausfordernden pädagogischen Momenten. Insbesondere das vertiefte Hören wird geschult (Audiopädie), sowie die Fähigkeit, die Unterrichtsinhalte fantasievoll und individualisierend aufzubereiten. Für die tätigen Lehrer:innen bietet die Werkstatt Inklusion einen zweijährigen Fortbildungsgang durch zentrale Fragen inklusiver Waldorfpädagogik an - von einem vertieften Verständnis des Lernens als Entwicklungsprozess über eine Aufbereitung der Unterrichtsinhalte für eine heterogene Schüler:innengruppe bis zur Vorbereitung auf herausfordernde pädagogische Situationen im Schulleben.

5. Inklusion in der waldorfeigenen Lehreraus- und -Lehrerweiterbildung

In der waldorfeigenen Lehreraus- und Lehrerweiterbildung wird das Thema Inklusion behandelt. Neben den unten etwas näher beschriebenen Ansätzen in Hamburg und Mannheim gibt es auch Zusammenarbeiten mit der Freien Hochschule Stuttgart und dem Lehrerseminar in Berlin. Hier besuchen die Studierenden, wie auch die aus dem Lehrerseminar Hamburg, regelmäßig die Windrather Talschule, um über einen längeren Zeitraum die Praxis in einer inklusiv arbeitenden Schule zu erleben.

6. Inklusion in der Lehrer:innenbildung in Hamburg

Im Winter 2017 begann das Kollegium des Seminars für Waldorfpädagogik in Hamburg, sich mit dem Thema Inklusion intensiv auseinanderzusetzen. Es ließ sich von Pädagog:innen beraten, die seit mehreren Jahren in der inklusiven waldorfpädagogischen Praxis forschend tätig waren. Mit dem Ziel, eine inklusive (Waldorf-) Pädagogik in ihrer Ganzheit in die Ausbildung integrieren zu wollen, wurden aus dem Kreis der „Inklusionserfahrenen“ eine Kollegin eingestellt und Gastdozent:innen engagiert. So konnte das Studienjahr 2018 im Tageskurs mit einem inklusiven Ansatz beginnen. Die dafür angelegte Struktur des Kurses ermöglicht eine Kooperation zwischen Studierenden und schon berufstätigen Pädagog:innen und kann zu einer Zusatzqualifizierung zum Berufsbild „Inklusionspädagog:in“ führen. Die Zusatzqualifizierung richtet sich sowohl an berufstätige Pädagog:innen an Waldorf- und Heilpädagogischen Schulen, als auch an Studierende. Die Qualifikation zur Inklusionspädagogin/zum Inklusionspädagogen kann als Haupttätigkeit oder als Ergänzung zu einer Klassen- bzw. Fachlehrertätigkeit erworben werden.⁴

⁴ <https://waldorfseminar.de/fortbildungen/fachuebergreifend/inklusion>

Die Schwerpunkte sind:

- Eine Dynamische Diagnostik - so, wie wir diese in dem Heilpädagogischen Kurs von Rudolf Steiner vorfinden - wird als Vertiefung der allgemeinen Waldorfpädagogik verstanden und bietet die Grundlage für die pädagogische Umsetzung einer inklusiven Lebens- und Lernkultur. Die Studierenden werden vor allem in der Fähigkeit geschult, den Menschen und sein Verhalten nicht normativ zu begutachten, sondern ihn phänomenologisch als werdender Mensch zu diagnostizieren.
- Den Paradigmenwechsel in der Frage Integration versus Inklusion und in der Haltung der Lehrkräfte zu initiieren.
- Eine Methodenschulung umzusetzen, die inklusive Lernprozesse auf der Grundlage der Waldorfpädagogik ermöglicht und dazu befähigt, neue Lernprozesse zu zulassen. Diese Schulung ist stark praxisorientiert und profitiert von der Kooperation zwischen Studierenden und extern tätigen Pädagog:innen im gemeinsamen Lerngang. Dadurch wird es möglich, die Theorie in den Praxisphasen im Team zu erproben und die Praxiserfahrungen im Studium durch die Reflexionsprozesse zu vertiefen. Die Methodenschulung beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit pädagogischen Modellen, Konzepten und Theorien aus der Erziehungswissenschaft außerhalb des waldorfpädagogischen Kontextes und regt im Rahmen des Masterstudiums zur Forschung an.

Das Lehr- und Lernforum:

- Die hier abgeleiteten Lern- und Lehrprozesse zur Inklusion im Seminar Hamburg entwickeln sich fortwährend in dynamischer Weise auf zwei Ebenen: Einerseits werden die Lernenden zu elementaren Verwandlungsprozessen eigener Denk- und Verhaltensstrukturen angeregt; andererseits gestalten sich auch die Lehrinhalte, -methoden und -prozesse selbst in fortwährender, dynamischer Entwicklung.
- Die Dynamik geht von den Akteuren aus: den Studierenden am Seminar, den an Schulen tätigen Lehrer:innen, Dozent:innen und Mentor:innen. Alle Beteiligten sind Akteure in diesem Prozess.

Die Inhalte sind ebenso Ausdruck dieser dynamischen Prozesse. Sie bilden sich durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Grundlagen und den verwendeten Grundbegriffen, durch eine intensive Verbindung der Ausbildung mit der Praxis und eine durch die Praxis impulierte Methodenschulung. Die Methoden selbst entwickeln sich in der Ausbildung fortwährend neu durch wechselnde Akteure.

Die Teilnehmenden des Lehr- und Lernforums sind aufgerufen, aktiv mitzudenken und mitzuarbeiten. Sie können bereitgestellte Lernmaterialien verwenden, Erfahrungen dokumentieren, Arbeitsräume nutzen, sich digital vernetzen, in Projekten zusammenarbeiten oder/und eine Mentorierung in Anspruch nehmen, um inklusive Metho-

den zu erarbeiten und anzuwenden, die ermöglichen, dass jede:r Schüler:in sich mit dem altersspezifischen Inhalt verbinden und sich daran entwickeln kann.⁵

7. Inklusion in der Lehrer:innenbildung in Mannheim

Die am Mannheimer Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität (IWII, Studienzentrum der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft) angebotenen BA- und MA-Studiengänge im Bereich der Waldorfpädagogik erfuhren im Jahr 2013 eine entscheidende Erweiterung bzw. einen inhaltlichen Richtungswechsel. Dem Master-Studiengang Waldorfpädagogik, welcher für eine Tätigkeit als Klassenlehrer:in mit einem zusätzlich zu wählenden Fach an Waldorfschulen qualifiziert, wurde ein zweiter Studienschwerpunkt durch Akkreditierung hinzugefügt: Klassenlehrer:in an Waldorfschulen mit Inklusiver Pädagogik. Studierende (konsekutiv oder nicht-konsekutiv) konnten von nun ab entscheiden, ob sie neben den obligatorischen Inhalten des Klassenlehrer:innen-Studiums (erziehungswissenschaftliche, entwicklungspsychologische sowie didaktische Grundlagen und künstlerisches Üben) die Fachdidaktik und -methodik eines Wahlfaches oder diejenigen des „inklusive[n] Schwerpunkts“ studieren wollten, welche sich in folgender modularer Struktur abbildet:

- menschenrechtliche, soziologische, anthropologische und psychologische Grundlagen Inklusiver Pädagogik
- vielfältige Ansätze und Formen von Diagnostik
- Unterricht in heterogenen Lerngruppen und Differenzierung
- Förderschwerpunkte geistige und emotional-soziale Entwicklung.⁶

Die hier kurz skizzierten Inhalte sollen dabei nicht als Additiv zu den anderen Studieninhalten verstanden werden. Sie sind so konzipiert, diese im Sinne einer zu verwirklichenden Pädagogik für alle Schüler:innen grundlegend zu befragen sowie zu erweitern. Sogenannte „Kinder mit Behinderungen“ stehen damit nicht primär im Fokus – es geht vielmehr darum, Pädagogik immer wieder neu zu entwickeln für die Schüler:innen, die jetzt an den Schulen sind, ohne irgendwelche Formen (auch subtiler) Diskriminierung. Es handelt sich damit um nichts weniger als die grundlegende Verwirklichung einer „Allgemeinen Pädagogik“ (Feuser), die individuelle Entwicklung in Gemeinschaftlichkeit ermöglicht.

In den bisherigen Jahrgängen der Studierenden wählten 1/4 bis 1/3 den Inklusiven Schwerpunkt und bildeten damit innerhalb der Studierendenschaft die größten Kohorten.

⁵ (<https://vielfalt-schule.de/praxis/lehr-lernforum>)

⁶ <https://www.institut-waldorf.de/de/studium/studiengaenge-abschluesse/ma-waldorfpaedagogik-klassenlehrerin-mit-schwerpunkt-inklusive-paedagogik>

8. Online Kurs „Inklusion leben und verstehen“

In diesem Kurs wird versucht, ein tiefgründiges Lernen im digitalen Raum, Electronic Learning, kurz E-Learning, zu ermöglichen.⁷ Hier gibt es sehr unterschiedliche Zugänge: in Präsenz - auch via Videochat - oder ohne. Der Vorteil ist, dass die Inhalte des Kurses im eigenen Tempo durchgeführt werden können.

Elewa: e-learning Waldorf ist eine Initiative, die inspiriert durch die online-Kurse von und mit C. Otto Scharmer auf Basis seiner Theorie U entstand. Die Teilnehmenden können sich mit den Themen des Kurses auseinandersetzen und sich mit anderen Teilnehmenden austauschen. Diese Art des Lernens will Menschen zusammenbringen, die sich gegenseitig empoweren und gemeinsam versuchen, durch diese Herangehensweise Perspektiven und Motivationen zu entwickeln, um etwas Neues in die Welt zu bringen und neu denken zu lernen.

„Inklusion leben und verstehen“ sind Kurse auf der Plattform elewa zum Thema Inklusion: Bislang sind zwei Kurse u.a. mit Kapiteln Grundlagen (auch rechtliche), Diagnostik, Methodik, Didaktik, Schulentwicklung und Ausbildungsfragen in deutscher und einer in englischer Sprache entstanden. Die einzelnen Themen werden mit Texten, Videos und vor allem kreativen Aufgaben bearbeitet. Es geht zwar auch um Wissensaneignung, aber vor allem um die eigene Auseinandersetzung und die Verknüpfung mit der eigenen pädagogischen Haltung und dem eigenen Handeln. Am Ende gibt es keine formelle Prüfungen - ein Teilnahmenachweis kann u.U. erstellt werden -, letztlich jedoch geht es um jede:n Einzelne:n, Wissen zu erwerben und dieses mit den anderen Teilnehmenden zu teilen. Die Verantwortlichen sind immer wieder von den positiven Rückmeldungen beeindruckt. Sie stimmen optimistisch, den Innovationsprozess fortzuführen.

Gerade auch das Pandemiegeschehen der vergangenen Jahre zeigt, welche Notwendigkeit besteht, dass sich Lehre und Lernen den neuen Barrieren anpasst: Lehrveranstaltungen im digitalen Raum können durch die elewa Kurse bereichert werden.

9. Wissenschaftliche Kolloquien

Der Austausch in Forschungsfragen ist existentiell für ein innovatives Hochschulleben, welches sich in der Folge auch in der Lehre abbildet. So wurden ab 2016 jährlich Forschungssymposien unter dem thematischen Fokus „Waldorfpädagogik und Inklusive Pädagogik im Dialog“ an der Alanus Hochschule in Mannheim durchgeführt. Eingeladen wurden gezielt Wissenschaftler:innen, die den Brückenschlag wagen, Gewohntes zu erweitern. Zunächst waren potenzielle Beiträge aus der „Reformpädagogik“ für die im Sinne von Inklusion notwendige Bildungsinnovation gefragt, später wurden „inklusive Räume“ beleuchtet, um dann den Blick in Richtung einer inklusiven Didaktik zu lenken. Partner:innen aus folgenden Universitäten waren beteiligt: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Humboldt-Universität zu Berlin, Goethe-Universität Frank-

⁷ <https://e-learningwaldorf.de/courses/inklusion-leben-und-verstehen>

furt, Universität Bremen, Universität Passau, Hochschule Mannheim u.a.m. Darüber hinaus konnten Vertreter:innen aus inklusiven Schulen sowie aus der zweiten Phase der Lehrerbildung gewonnen werden. Diverse Beiträge und Gesprächsanregungen mündeten in gemeinschaftliche Publikationen (s.u.) und Forschungsvorhaben sowie -anträge.

Eine besondere Qualität bekamen die Symposien dadurch, dass Studierende aus verschiedenen Hochschulen teilnehmen und unterschiedliche Ansätze kennenlernen konnten.

10. Inklusionsfachberatungen in den Bundesländern und rechtliche Voraussetzungen für inklusive Beschulung und Refinanzierung am Beispiel Schleswig-Holsteins

Bevor für die schleswig-holsteinischen Waldorfschulen eine Fachberatung überhaupt entstehen und die inklusive Beschulung in diesen Einrichtungen möglich werden konnte, lagen lange Jahre mit zahlreichen Gesprächen zwischen Landesregierung und Ministerium auf der einen, dem Arbeitskreis Inklusion der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen in Schleswig-Holstein (LAG) auf der anderen Seite.

Während die staatlich-kommunalen Schulen im Land bereits seit 1990 auf dem Weg zu einer inklusiven Schule waren, erarbeitete sich die LAG erneut den Weg für den gemeinsamen Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ab 2011, nachdem ein in den 90er Jahre parallel zu den Veränderungen im staatlichen Schulwesen formulierter Antrag der Freien Waldorfschule (FWS) Neumünster auf inklusive Beschulung ein gutes Jahrzehnt später - nach langjährigem Rechtsstreit über mehrere Instanzen - in einer Ablehnung endete. Nach drei Jahren erneut sehr intensiver Arbeit mit dem Ministerium gelang parallel zu einer Neuordnung der Ersatzschulfinanzierung durch das Haushaltsbegleitgesetz 2014 der Durchbruch – inklusive Beschulung wurde auch an Waldorfschulen schul- und schulgenehmigungsrechtlich endlich möglich. Erstmals wurde auch die Erstattung von Aufwendungen für diese Beschulung bei der Bezuschussung durch die Gewährung von Inklusionszuschlägen finanzrechtlich verankert.

Doch wie gestaltet sich Inklusion dann in der Praxis? Eine Frage, auf die der regionale AK Inklusion in enger Abstimmung mit dem Ministerium und dem AK Inklusion des Bundes der Freien Waldorfschulen Antworten zu formulieren suchte. Parallel dazu arbeitete die mittlerweile genehmigte FWS Neumünster eng mit der noch jungen FWS Wöhrden zusammen, in der in einem Modellversuch Inklusion in der Praxis mit Unterstützung der bereits in Neumünster erfahrenen Kolleg:innen an einer weiteren Schule erprobt wurde. Damit wurde das „Konzept zur inklusiven Beschulung an schleswig-holsteinischen Waldorfschulen“ nach und nach zu einer unabdingbar notwendigen „Verwaltungsvereinbarung“ mit dem Land Schleswig-Holstein, zu einer Handreichung, in der die strukturellen Voraussetzungen bis ins Detail formuliert wurden.

Inzwischen arbeiten mit Wöhrden und Neumünster insgesamt acht der zwölf schleswig-holsteinischen Waldorfschulen inklusiv. So konnten die Schleswig-Holsteiner eine intensive kollegiale Arbeit an den einzelnen Schulen in Gang setzen, auch deshalb, weil zwei Kolleg:innen vor Ort für diese Arbeit teilfreigestellt werden konnten. Neben der kontinuierlichen Weiterbearbeitung der strukturellen Fragen (Verfahrenswege vor Ort, Begleitung der konzeptionellen Arbeit an den Schulen, Klärung der Fragen nach Unterrichtsgenehmigungen, Organisation von Aus-, Fort- und Weiterbildungen) hat sich die Arbeit innerschulisch auch mehr und mehr zu einem Diskurs über die „Frage der inneren Haltung“ entwickelt. Und als neuester Trend lässt sich festmachen: Auch an den Schulen mit Teilförderzentren, also den Schulen mit sogenannten kleinen Klassen, wird immer mehr inklusiv beschult.

Für die praktische Arbeit an den Schulen und die Landesfachberatung hat sich die LAG zusätzlich auch für eine:n „mobile Förderlehrer:in“ entschieden, um vor Ort fehlende Fachkompetenz zu ersetzen. Diese Tätigkeit beschränkt sich nicht nur auf das Begutachten von Schüler:innen mit und ohne sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf, sondern bezieht sich auch auf die gemeinsame Arbeit in der Klassen- und der Pädagogischen Konferenz, auf Elterngespräche sowie Kontakte mit dem Schulamt und staatlichen Förderzentren. Gleichzeitig unterstützen und ergänzen sich Kolleg:innen verschiedener Schulen mit den Kenntnissen aus ihren jeweiligen Fachgebieten.

Auch das ist eine Frage der Haltung: Im Jahr 2016 ist es der LAG gelungen, mit der damaligen Bildungsministerin Britta Ernst eine Vereinbarung zur Zusammenarbeit mit den staatlichen Förderzentren bezüglich der Förderschwerpunkte ‚Sehen‘, ‚Hören‘ sowie ‚körperliche und motorische Entwicklung‘ zu vereinbaren, die es Klassenlehrer:innen zudem auch ermöglicht, an den Seminaren und Fortbildungsangeboten des Landes Schleswig-Holstein teilzuhaben. Mittlerweile wünscht sich das Ministerium auch schon so etwas wie ein Waldorf-Landesförderzentrum.

In Hessen gibt es ebenfalls ein Fachreferat Inklusion, das in der dortigen LAG angesiedelt ist, ein Informations- und Beratungszentrum für die hessischen Waldorfkinder- gärten, Waldorf- und Waldorfförderschulen.⁸

11. Herausforderungen und Ausblick

Nach mehr als 100 Jahren sehr erfolgreicher Entwicklung der Waldorfschulen steht auch diese Schulform vor gewaltigen Herausforderungen. Das Bemühen, allen Kindern und Jugendlichen in den Klassen der Waldorfschulen gerecht zu werden, ist fast überall zu sehen und zu erleben. Wie aber an allen Schulen sind die notwendigen Gelingensbedingungen längst noch nicht gegeben. Sicherlich sind die Waldorfschulen in einer deutlich privilegierteren Lage als andere Schulen. Darauf dürfen sie aber nicht stolz sein, sondern müssen es als Motivation begreifen, mutig neue Wege zu gehen. Hier kann und sollte das durch die Waldorfpädagogik gegebene Urbild des

⁸ <https://waldorfschule-hessen.de/fr-inklusion>

sich entwickelnden Menschen ein noch längst nicht vollständig erschlossenes Orientierungsziel sein.

Es bleibt eine zwingende Notwendigkeit, dass die Gesellschaft allgemein und speziell die Bildungspolitik in den Ländern die notwendigen Voraussetzungen schafft, dass alle Kinder und Jugendliche sich in Gemeinschaft in einer immer schwierigeren Zeit gut entwickeln können, um die gewaltigen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft meistern zu können. Und hier kann und sollte sich die Waldorfschulbewegung stärker und aktiver engagieren.

12. Literatur

- Auer, Wolfgang-M. & Wiehl, Angelika (Hrsg.) (2021). *Bewegte Klasse an Waldorfschulen. Innovative und inklusive Pädagogik an Waldorfschulen*. Weinheim: Beltz Juventa (Reihe: Praxis Waldorfpädagogik)
- Barth, Ulrike und Maschke, Thomas (Hrsg.) (2021a). *Dimensionen pädagogischer Räume. Erleben – Begegnen – Lernen*. Salzburg: Residenz Verlag
- Barth, Ulrike und Maschke, Thomas (2021b). *Inklusion und Waldorfpädagogik: Konkretisierungen und kritische Überlegungen*. In: *Zeitschrift Bildung und Erziehung*, 74. Jahrgang, Heft 4. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 366 – 382
- Barth, Ulrike (2020). *Inklusion als Orientierung – Transformation von Sozialräumen*. In: *menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*. Ausgabe 6/2020, 43. Jahrgang, S. 82 f.
- Barth, Ulrike (2020). *Inklusion leben. Ein Arbeits- und Forschungsbuch zu Inklusion an Waldorfschulen*. Weinheim, Basel: Beltz. (Reihe: Praxis Waldorfpädagogik)
- Barth, Ulrike und Maschke, Thomas (Hrsg.) (2014). *Inklusion – Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
- Blaeser, Bärbel (Hrsg.) (2016-18). *Blickwechsel. Heftreihe (Bd. 1 – 10)*. Bund der Freien Waldorfschulen e. V. (Hrsg.)
- Blaeser, Bärbel (2020). *Schule – menschlich. Das inklusive Potential der Waldorfpädagogik*. Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart
- Drechsler, Christiane (2019). *Begegnungsräume. Begegnung und Beziehung in Inklusionspartnerschaften*. Erschienen in der Reihe *Heilpädagogik und Sozialtherapie aus anthroposophischen Perspektiven*, Verlag am Goetheanum & Athena
- Eichholz, Reinald (2017). *Probleme beim Thema Inklusion - ist ein „Recht auf Exklusion“ die Lösung?* in Hans Wocken (Hrsg.), *Beim Haus der inklusiven Schule, Praktiken – Kontroversen – Statistiken*, Hamburg Feldhaus, S. 118 – 143
- Erdin, Gisela (2021). *Gestützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen Eine empirische Untersuchung*. Gießen: Psychosozial
- Matthes, Eva und Benecke, Jakob (Hrsg.) (2021): *Inklusion. Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft im Gespräch*, in: *Bildung und Erziehung*. Heft 4/2021
- Maschke, Thomas (Hrsg.) (2019). *Bildungsinnovation: Impulse aus Reformpädagogik und Inklusiver Pädagogik*. Salzburg: Residenz Verlag
- Schmelzer, Albert (2021). *Grundlagen inklusiver Waldorf-Schulpädagogik*. In: *Zeitschrift Bildung und Erziehung*, 74. Jahrgang, Heft 4. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 349 – 365

- Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (eds.) (2021). Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden: Springer
- Wiehl, Angelika (Hrsg.) (2020). Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB
- Wiehl, Angelika (Hrsg.) (2019). Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB

IMPRESSUM

Herausgeber:

Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.
Danziger Straße 64
D-65193 Wiesbaden
Telefon: 06 11-3 34 39 00
Fax: 06 11-3 34 38 88
e-mail: info@Institut-IfBB.de
www.Institut-IfBB.de

Redaktionsleitung:

Dr. Albrecht Hüttig, Prof. Dr. Christiane Wegrich
e-mail: huettig@Institut-IfBB.de

R&B – Recht und Bildung und alle darin enthaltenen
Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Außerhalb der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung
ohne Einwilligung des Herausgebers nicht erlaubt.

ISSN 1614-8134

Erscheinungsweise:

vierteljährlich
Bezugspreis: 20,- € jährlich einschl. Versandkosten
Einzelpreis: 8,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:
e-mail: Abo@Institut-IfBB.de

Druck:

Umweltdruckhaus Hannover GmbH
Klusriede 23
D-30851 Langenhagen
www.Umweltdruckhaus.de

R & B ist auch im Internet abrufbar unter:
www.Recht-Bildung.de