

Gesunde inklusive Schulentwicklung: Ressourcen und Entwicklungsimpulse zur Leitung inklusiver Schulen

Saskia Erbring

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt aus einem systemischen Blickwinkel Ressourcen, die von Schulleitungen und/oder bei der Schulleitungsberatung zur Umsetzung schulischer Inklusion eingesetzt werden können, um die Prozesse gesund zu gestalten. Dazu werden zunächst ein Konzept systemischer Organisationsentwicklung auf schulische Entwicklungsprozesse angewandt und Gesundheitsressourcen aus organisationalen Entwicklungsmöglichkeiten, Möglichkeiten schulinterner Teamentwicklung und der Salutogenese (einem Konzept aus der Gesundheitsforschung) beschrieben. Den Abschluss bildet ein methodisches Statement mit Ergebnissen aus einer Schulleitungsqualifizierung.

Inklusion als Problem – Gesundheit als Lösung

Aus Mitteilungen der Presse und im öffentlichen Diskurs wird die Umsetzung schulischer Inklusion in den letzten Monaten und Jahren vermehrt als eine Zumutung und Überforderungssituation von Lehrkräften, Schüler_innen und Schulleitungen dargestellt. Mit Überschriften wie „Inklusion – Der alltägliche Irrsinn an deutschen Schulen“ (spiegel online, 10.05.2017) wird einer polarisierenden Meinungsbildung der Weg bereitet. Von einer gesunden und zugleich inklusiven Schule zu sprechen erscheint vor diesem Hintergrund als ein Widerspruch in sich: Die ohnehin gesundheitlich herausgeforderten Lehrkräfte und Schulleitungen werden mit der als ungesteuert und mit zu wenig Entwicklungsressourcen ausgestatteten Aufgabe der Umsetzung von Inklusion anscheinend in eine krank machende Situation gebracht. Und angesichts des moralisch-menschenrechtlichen Anspruchs der Forderung „Inklusion“ zusätzlich zum stillschweigenden Ertragen und Weitermachen verurteilt.

Ist die öffentliche Stimmung Teil des Themas „Inklusion“? Welche Rolle spielen Berührungsängste zu Themen wie „Behinderung“ und „Krankheit“? Und inwiefern ist das negative Stimmungsbild im Kontext organisationaler Veränderungsprozesse zu sehen, die generell Unbehagen auslösen und Ängste freisetzen? Ohne diese Fragen hier klären zu können, sollen sie doch den Beginn dieses Beitrags markieren, um innerhalb der Kontroverse überhaupt die in der Überschrift vorgeschlagene Richtung bearbeitbar zu machen. Anliegen

dieses Beitrages ist nämlich die Fokussierung auf Ressourcen, die in inklusiven Schulentwicklungsprozessen gehoben werden können.

Inklusive Schulentwicklung, so die These dieses Beitrags, kann Gesundheitsressourcen für Schulentwicklungsprozesse nutzen. Dargestellt werden soll hier, wie diese Ressourcen im Schulentwicklungsprozess wirksam eingesetzt werden können. Insbesondere die Leitungsperspektive wird hier fokussiert, da Schulleitungen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen wichtige Akteur_innen sind (Amrhein et al., 2017). Inklusive Schulentwicklung wird dabei als Prozess systemischer Organisationsentwicklung verstanden. Bezugnehmend auf Erbring (2017) werden Ansatzpunkte für schulische Entwicklungsmöglichkeiten skizziert, wobei statt der Schwierigkeiten vor allem Gesundheitsressourcen beschrieben und auf die Schulentwicklungssituation und das Leitungshandeln bezogen werden.

Die fünfte Disziplin inklusiver Schulentwicklung

Schulische Inklusion lässt sich definieren als der wertschätzende Umgang mit Heterogenität und verfolgt das Ziel, Barrieren abzubauen, die Teilhabe verhindern (zur Definition und Begriffsdebatte: Booth, 2010; Hinz, 2013). Neu ist dabei in Deutschland insbesondere das gemeinsame Lernen von Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an der Regelschule, deshalb gilt diesem Aspekt im Rahmen dieses Beitrags besondere Aufmerksamkeit. Gleichwohl bezieht sich Inklusion auf unterschiedliche Konstruktionen von Heterogenität.

Eine Empfehlung der „Teacher Education for Inclusion“, einem international zusammengesetzten Gremium, verständigte sich 2012 auf folgende vier Bereiche mit höchster Relevanz für die Umsetzung schulischer Inklusion (European Agency, 2012):

- (1) Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden
- (2) Unterstützung aller Lernenden
- (3) Zusammenarbeit mit anderen
- (4) Persönliche berufliche Weiterentwicklung

Der mit Inklusion verbundene Schulentwicklungsauftrag findet in dem Dokument keine Beachtung. Handelt es sich hier um einen blinden Fleck? Das Fehlen der fünften Disziplin „Systemdenken“ (Senge, 1996) kann in deutschen inklusiven Schulentwicklungsprozessen als ein wesentlicher Stolperstein identifiziert werden: Die Einführung und Umsetzung schulischer Inklusion wird im internationalen Diskurs als Prozess der Organisationsentwicklung angesehen. In Deutschland jedoch wird dieser Aspekt zumindest im Fortbildungssektor noch nicht angemessen berücksichtigt. So macht eine deutschlandweite Analyse von Fort-

bildungsangeboten zur Inklusion deutlich, dass sich nur 9% der Inklusionsfortbildungen auf inklusive Schulentwicklung beziehen, 24% dagegen auf Unterrichtsgestaltung und 45% auf die Vermittlung von Fachwissen zu sonderpädagogischer Förderung (Amrhein und Badstieber, 2013). Die Konzentration auf sonderpädagogisches Fachwissen birgt die Gefahr, das System sonderpädagogischer Förderung lediglich in die Regelschule zu verlagern, ohne dass die Regelschule ihr Selbstverständnis im Sinne der Teilhabeorientierung verändert. Dies wird als Desegregation und nicht als Inklusion bezeichnet (Booth in Hinz, 2013): Zwar wird die segregierende Beschulung aufgehoben, indem an Regelschulen auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufgenommen werden. Inklusion ist jedoch an die Veränderung im Selbstverständnis der Schule gekoppelt: Die Schule stellt sich im Paradigma der Inklusion auf ihre Schüler/innen ein und entwickelt sich im Kontext dieser Neuorientierung als inklusive Schule. Ohne eine systemische Veränderung von Schulen ist die Umsetzung von schulischer Inklusion nicht möglich.

Systemische Organisationsentwicklung als Ressource bei der Umsetzung schulischer Inklusion

Im systemischen Verständnis liegt das entscheidende Potenzial für organisationales Lernen in der Stärkung der Selbstbeobachtungskräfte. Mittels Selbstbeobachtung lassen sich interne schulische Prozesse reflektieren und die Umsetzung von Inklusion gestalten. Zech (2013) betont, dass sich an Schulen eine Organisationsvorstellung durchsetzen müsste, welche Schule als System denkt und sich nicht auf Pädagogik bzw. Unterricht reduziert. Grundsätzlich angestrebt wird in Projekten der Schulentwicklung die Entwicklung einer Organisationskultur, in der gemeinsame Reflexion und gegenseitiges Feedback als notwendige Quelle der Weiterentwicklung anerkannt werden.

Organisationale Veränderungsprozesse werden von den Beteiligten mit unterschiedlichen individuellen Ausgangslagen gestartet und in unterschiedlichen Geschwindigkeiten bewältigt. Innerhalb eines Kollegiums wird die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion oft nicht konstruktiv thematisiert oder bearbeitet. Stattdessen zerfallen Kollegien in Untergruppen, die sich hinsichtlich ähnlich gelagerter Befürchtungen miteinander solidarisieren. Dabei bietet die Transparenz hinsichtlich der mit der Veränderungsthematik verbundenen Dynamik eine Chance, sich als Kollegium miteinander weiterzuentwickeln. Die Heterogenität des Kollegiums in diesem Sinne zu nutzen, um den Veränderungsprozess zu gestalten, kann an dieser Stelle ein wichtiger Impuls inklusiver Schulentwicklung werden.

Um die im Zuge der Umsetzung von Inklusion notwendigen schulischen Veränderungen als Prozess der Organisationsentwicklung zu beschreiben, lassen sich vier unterschiedliche Bereiche, in denen Veränderungen stattfinden, unterscheiden (Simon, 2013). Schulen werden

demnach „inklusiv“, wenn sie inklusive Programme, inklusive Strukturen sowie inklusive Sichtweisen auf Personen und inklusive Organisationskulturen entwickeln. Als Impulsgeber für inklusive Schulentwicklungsprozesse können folgende Fragen wirksam werden (Erbring, 2016):

Leitfragen zur Entwicklung inklusiver Programme

- Wie setzen wir Inklusion bereits jetzt in unseren schulischen Routinen und Abläufen um? (z. B. spezifische Lernangebote nach Interessen oder Leistungsniveau, arbeitsteilige Gruppenarbeiten, prozessorientierte Leistungsbewertung)
- Mithilfe welcher typischen Handlungsmuster oder Routinen erreichen wir unsere Ziele? (z. B. Unterrichtsplanung, Stundenverlauf, Konferenzen, Lehrwerke)
- Welche Handlungsmuster und Routinen kommen bei unvorhergesehenen Ereignissen zum Einsatz? (z. B. Elterngespräch, kollegiale Beratung, Konsequenzen bei Regelverstoß)

Leitfragen zur Entwicklung inklusiver Strukturen und Kommunikationswege innerhalb der Schule und in der Region

- Wie wird Inklusion bei uns strukturell unterstützt? (z. B. Gremienarbeit, Organigramm, Teamarbeit, Steuergruppe)
- Welche vertikalen und horizontalen Kommunikationswege sind festgelegt? (z. B. geregelter Informationsfluss über Protokolle, schwarzes Brett, kurze Informationswege, Sprechstunden)
- Welche Kommunikationswege haben aufgrund individueller Interessen und Beziehungen steuernden Einfluss innerhalb der Schule? (z. B. Kontakte zur Schulleitung, Sekretariat als Treffpunkt, Einfluss von Eltern)

Leitfragen zur Entwicklung inklusiver Sichtweisen auf Personen und Prozesse

- Wie wird Inklusion für einzelne Personen unserer Schule ermöglicht? (z. B. Klassengemeinschaft, Willkommenskultur, ressourcen- und kompetenzorientierte Sichtweisen)
- Welche Bilder von Personen werden konstruiert? (z. B. von Schülern, Lehrkräften, Schulleitung, Eltern, Politiker_innen)
- Wie finden Veränderungen Eingang in Gespräche und methodische Herangehensweisen? (z. B. Feedbackgespräche, prozessorientierte Diagnostik, Reflexionsmethoden)

Leitfragen zur Entwicklung inklusiver schulischer Organisationskulturen

- Wie wird Inklusion im Schulalltag gelebt? (z. B. wertschätzender Umgang, wechselnde/ vielfältige Gruppenzugehörigkeiten, Perspektivenwechsel, Abbau von Barrieren)
- Welche Sprach- und Verhaltensmuster gelten innerhalb der Organisation, die nicht im engeren Sinn mit der sachlichen Aufgabe zu tun haben? (z. B. Kommentare über Schülerverhalten, Pausenregelungen, Sitzordnungen)

- Worüber wird gesprochen und was wird grundsätzlich verschwiegen? (z. B. Unterrichtsstörungen, Schulleitung, organisatorische Regelungen, Konsequenzen, Leistungsbewertung, Schülerverhalten)

Die Erhebung der vielfältigen Antworten auf die oben gestellten Leitfragen in einem Kollegium bietet eine gute Ausgangsbasis, um von vorhandenen Lösungen ausgehend Inklusionsprozesse ressourcenorientiert weiterzuentwickeln.

Teamorientierung als Ressource bei der Umsetzung schulischer Inklusion

Im Versuch, das „Problem Inklusion“ schnell und zeitsparend zu lösen, wird versäumt, den Schulentwicklungsprozess an den Ressourcen des Kollegiums zu orientieren. Ausgehend von der angesichts des Themas empfundenen Belastung wird eine schnelle Aufgabenverteilung vorgenommen. Diese enthält klare Rollenerwartungen im Hinblick auf die Lehrkräfte für Sonderpädagogik und sieht deren Zuständigkeit für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor. Damit wird die gemeinsame Verantwortung verhindert, die zugleich eine Grundvoraussetzung für das Gelingen schulischer Inklusion darstellt (Arndt et al., 2014).

Ein defizitorientierter Blick auf die Ausgangslage führt dazu, dass spezifische Ressourcen einer Schule (z. B. im pädagogischen Konzept, in den fächerspezifischen Unterrichtsmethoden etc.) zu wenig Aufmerksamkeit erhalten. Vorschnell werden schulexterne Ressourcen angezapft. Übersehen werden dabei geeignete Möglichkeiten, schulinterne Zusammenarbeit zu stärken. Stattdessen wird Teamarbeit nicht als Ressource, sondern vielmehr als eine zusätzliche Belastung wahrgenommen.

- Individuelle Ressourcen heben!
 - Akzeptanz: Emotionen aufgreifen und ihnen einen Platz im Entwicklungsprozess zur inklusiven Schule einräumen
 - Lehrergesundheits: Individuelle Ressourcen und Widerstandskräfte stärken (gegebenenfalls durch Fortbildungen)
 - Entschleunigung: Unterscheidung von lang-, mittel- und kurzfristigen Zielen
- Kollegiale Ressourcen heben!
 - Begriffsklärung „Inklusion“: Wo setzen wir Inklusion bereits um?
 - Analyse von Erfolgen: Was gelingt uns gut und warum?
 - Vielfalt: Unterschiedliche Kompetenzen im Kollegium über das Fachprofil hinausgehend in den Blick nehmen

- Systemische Ressourcen heben!
 - Hospitation: Best-Practice-Beispiele sammeln
 - Kommunikation: Ressourcenorientierte Kommunikation im Kollegium anbahnen (auch Sprachregelungen z. B. zu Schülerverhalten)
 - Vereinbarungen: Schulische Regelsysteme anpassen und gemeinsame Verantwortlichkeiten absprechen

Salutogenese als Ressource bei der Umsetzung schulischer Inklusion

In schulischen Veränderungsprozessen ist es aufgrund der damit einhergehenden Herausforderungen besonders wichtig, individuelle Gesundheitsressourcen von Lehrkräften, Schulleitungen und weiterem schulischen Personal zu stärken. Hier wurde in den letzten Jahren unter der Frage „Was hält Menschen gesund?“ (Salutogenese) im Rahmen von Studien gezeigt, dass insbesondere folgende Ressourcen für die Schulentwicklung hilfreich sind (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2001; Nieskens et al., 2012; Hundeloh, 2012). Mit den genannten Gesundheitsressourcen entsteht das sogenannte Kohärenzgefühl. Dieses Gefühl fördert die Einbettung von Veränderungen in einen als stimmig erlebten Gesamtzusammenhang. Mit einem hohen Kohärenzgefühl vertrauen Menschen auf die eigenen Problemlöse- und Gestaltungsmöglichkeiten, neue Situationen werden als weniger bedrohlich erlebt.

Lehrkräfte und Schulleitungen brauchen ein grundlegendes Verständnis für Grundlagen und Ziele inklusiver Schulentwicklung. Sie brauchen auch Orientierungen im Hinblick auf Unschärfen. Für Schulleitungen bedeutet dies, dass einerseits deutlich gemacht wird, wo schulinterne Gestaltungsspielräume bestehen und wo nicht. Diese Ausgestaltung des Spannungsfeldes zwischen Vergangenheit und Zukunft, zwischen „Altem“ und „Neuem“, zwischen Gewohntem und Visionärem ist zentrale Aufgabe der nächsten Jahre. In dieser Dimension findet demnach die Auseinandersetzung mit dem Zukunftsentwurf der Inklusion statt *und* die Auseinandersetzung mit der eigenen Befindlichkeit im Veränderungsprozess. Deshalb sind der Ausbau und die Stärkung individueller, sozialer und systemischer Ressourcen an Schulen wichtig, um inklusive Schulentwicklung umzusetzen. Externe Beratung mit dem Schwerpunkt der Organisationsentwicklung ist hier hilfreich, um das Nachdenken über die aktuelle Situation anzuregen und die Zukunftsgestaltung methodisch zu begleiten. Besonders wichtig ist dabei, herauszufinden, welche Ressourcen aus dem „Bewährten“ in die Gestaltung des „Neuen“ übernommen werden können.

Auf Gesundheitskonzepte der Salutogenese zurückreichend lassen sich im schulischen Kontext einige zentrale Ressourcen für Gesundheit skizzieren, die oben in die Überlegungen zur Gestaltung inklusiver Schulentwicklungsprozesse einbezogen waren: Sinn und individuelle

Bedeutsamkeit in der Umsetzung der Thematik Inklusion, Selbstwirksamkeitserleben im Hinblick auf die Umsetzung, Verstehen von Zielen und Erwartungen im Zusammenhang mit der Thematik, gemeinsame Strategien und Zusammengehörigkeit im Kollegium. Demnach erscheint es angezeigt, wenn die aktuellen Prozesse inklusiver Schulentwicklung noch stärker als bisher mit gesundheits- und ressourcenorientierten Ansätzen in Verbindung gesetzt werden (Erbring, 2017).

Ansatzpunkt: Verstehbarkeit

Eine Ressource bei der Bewältigung der Orientierungslosigkeit ist die Verstehbarkeit. Verstehbarkeit entsteht, wenn ein ausreichender Informationsstand zum Veränderungsthema vorhanden ist und ein Problembewusstsein hinsichtlich der zentralen Bausteine im Veränderungsprozess besteht.

Für die Diskussion um das Ziel des Veränderungsprozesses, die inklusive Schule, empfiehlt sich der Rückgriff auf die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und die verschiedenen Verständnisse von Inklusion. Es gilt, dieses mit den Erziehungs- und Bildungszielen der Schule abzustimmen. Die Ziele „Schaffung von Teilhabemöglichkeiten“ sowie „Abbau von Barrieren“, die Teilhabe verhindern, geben einen Handlungsrahmen vor.

Folgende Aussagen verdeutlichen, wann Verstehbarkeit gegeben ist:

- „Ich verstehe, was mit Inklusion gemeint ist. Inklusiv Schulentwicklung bedeutet einen Paradigmenwechsel.“
- „Das Thema Inklusion betrifft mich und meine pädagogische Arbeit. Unsere Schule wird sich verändern müssen.“
- „Ich kenne meine Verantwortung und Zuständigkeit bei der Umsetzung von Inklusion.“

Anregungen für die Schulleitung:

- Sind die Grundlagen und Ziele der inklusiven Schulentwicklung im Kollegium bekannt?
- Mache ich deutlich, an welchen Stellen Unklarheit besteht, und gebe eine Entwicklungsrichtung vor?
- Verfügen wir über gute Kommunikationsstrukturen innerhalb der Schule, so dass Transparenz gegeben ist?

Ansatzpunkt: Bedeutsamkeit

Wozu überhaupt die Entscheidung für einen bestimmten Studiengang und eine bestimmte Schulform (und gegen das Studium der Sonderpädagogik), wenn im Kontext der Inklusion eine heterogene Gruppe unterrichtet werden soll? Angesichts solcher Kontroversen wird

deutlich, wie wichtig die Generierung eines eigenen Bezugs zum Thema Inklusion und das Akzeptieren der eigenen Zuständigkeit in der Umsetzung inklusiver Schulentwicklung sind. Dabei hilft es, wenn im Sinne eines breiten Inklusionsverständnisses auch die Kollegiumsentwicklung als Teil inklusiver Schulentwicklung angesehen wird. Diese Sichtweise ermöglicht die Auseinandersetzung mit der vorhandenen Heterogenität im Kollegium (statt der Klage über zu wenige Ressourcen). Mit dem achtsamen Blick auf jedes Mitglied des Kollegiums steigt die Motivation der Einzelnen, sich mit dem Thema Inklusion zu identifizieren. Wenn im Rahmen der Kollegiumsentwicklung die Kompetenzen der Einzelnen besser zum Vorschein gebracht werden, so ist auch die Entwicklung von Zuständigkeiten in der Umsetzung von Inklusion eingeleitet.

Folgende Aussagen verdeutlichen, wann Bedeutsamkeit gegeben ist, und geben damit eine Entwicklungsrichtung vor:

- „Die Ziele der Inklusion sind für mich bedeutsam. Wenn unsere Schule eine inklusive Schule wird, dann ist dies für uns alle gut.“

Anregungen für die Schulleitung:

- Werden die Einzelnen in ihrem möglichen Beitrag zur inklusiven Schulentwicklung ausreichend gesehen und gewürdigt?
- Haben wir an unserer Schule zum Thema inklusive Schulentwicklung eine gemeinsame Zielsetzung entwickelt?
- Stehen unsere Ziele inklusiver Schulentwicklung in Verbindung mit unserem Schulprogramm und unserer gemeinsamen Vision?

Ansatzpunkt: Machbarkeit

Lehrkräfte fühlen sich nicht ausreichend auf den inklusiven Unterricht vorbereitet und ausgebildet. Sie schätzen die eigenen Kompetenzen diesbezüglich als gering ein (Amrhein, 2011, S. 153). Um die Gesundheitsressource der Machbarkeit zu stärken, sind neben Fortbildungen und dem Einsatz von Fachpersonal insbesondere die Unterstützungssysteme innerhalb der Einzelschule und in der Region relevant. Wenn Lehrkräfte wissen, an wen sie sich bei Fragen oder Problemen wenden können, dann muss nicht alles selbst gekonnt werden.

Zugleich ist es notwendig, anhand der aktuellen Praxis Anknüpfungsmöglichkeiten für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung aufzuzeigen. In jedem Kollegium gibt es Anhaltspunkte für einen inklusiven Unterricht, der im Sinne der Teilhabe und Vielfalt konzipiert ist. Diese gilt es herauszuarbeiten, zu analysieren und auf den Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung anzuwenden. Auf diese Weise wird Inklusion weniger als etwas

vollkommen Neues wahrgenommen und die Anknüpfungsmöglichkeiten an aktuelle Schulentwicklungsthemen werden deutlich.

Folgende Aussage verdeutlichen, wann Machbarkeit gegeben ist, und geben damit eine Entwicklungsrichtung vor:

- „Ich weiß, dass ich auch in schwierigen Situationen Unterstützung bekomme, und kann mich deshalb gut am Inklusionsprozess beteiligen.“

Anregungen für Schulleitungen:

- Wissen die Lehrkräfte, wo und wie sie Unterstützung erhalten?
- Bin ich ansprechbar und gebe ausreichend Unterstützung?
- Werden unsere Ressourcen optimal eingesetzt und nutzen wir Entlastungsmöglichkeiten?

Lösungsorientierte Methoden als Ressource bei der Umsetzung schulischer Inklusion

Aus systemischer Sicht werden Lösungen außerhalb von Problemkontexten gefunden. Erst mit dem Verlassen des tranceartigen Zustandes, der angesichts ungelöster Probleme erlebt wird, und dem Einnehmen einer ressourcenorientierten Sichtweise werden demnach Lösungsfindungsprozesse eingeleitet. Nicht Defiziterleben und Veränderungsdruck, sondern Akzeptanz und Kompetenz stehen im Vordergrund.

Eine hilfreiche Übung, um als Kollegium anstelle der Problemtrance die Lösungsorientierung zu erfahren, ist folgende Vorgehensweise: Notieren Sie in einer Vorbereitungsgruppe (und bestenfalls im Rahmen einer Prozessbegleitung) eine Liste zehn aktueller und noch ungelöster Probleme. Erarbeiten Sie in Kleingruppen Lösungen zu den formulierten Problemen, ohne über die Probleme zu sprechen. Notieren Sie die Lösungen ungefiltert auf das Blatt unterhalb des Problems. Sobald sich eine Kleingruppe nicht mehr mit Lösungen, sondern mit dem Problem beschäftigt, legt sie das Blatt zurück. Es steht nun wieder für die anderen Gruppen zur Auswahl zur Verfügung, die ihre Lösungen ergänzen können. Nun kann ein anderes Problem gewählt werden, für das wiederum Lösungen notiert werden.

Evaluationsergebnisse zeigen: Schulleitungen finden mithilfe dieser Methode Lösungen. So wurden auf einer Tagung für Schulleitungen der Sekundarstufen zu 13 Problemen 110 Lösungen gefunden. Abschließend eine kleine Auswahl aus den Problem- und Lösungslisten:

Problem: Einige Kolleginnen und Kollegen sind mit den schulischen Veränderungen überfordert.

Lösungen: Fortbildungen anbieten, Hospitationen innerhalb der Schule und an anderen Schulen, Teams bilden, Coaching anbieten, Erwartungshaltungen von Förderschulkollegen und Regelschullehrern, Erwartungen allgemein klären/transparent machen

Problem: Die Einrichtung der Klassenräume und das Lernmaterial sind ungeeignet für Differenzierungsangebote.

Lösungen: Anderes Lernmaterial kaufen, Beratung durch regionales Bildungsbüro, andere Schulen, Fachleute, eigene Materialien entwickeln, Änderung der Raumnutzung im Gebäude und Antrag an die Stadt: Raumbeschaffung, Fortbildung „Classroom-Management“, Flure mit nutzen, Lehrerraumprinzip, Fachkonferenzen erstellen Unterrichtsreihen mit differenzierendem Material, Raumnutzung optimieren, Geduld, Vorreiter ran, Zeit geben – prozessualen Charakter bedenken, Differenzierung in der Überforderung benennen, kollegiale Fallberatung, Supervision

Boost of Ideas

Wer mit lösungsorientierten Methoden arbeitet, kennt deren explosiv-kreativen Kräfte. Insbesondere im Schulbereich besteht aufgrund der häufig rezipierend statt konstruierend gestalteten Lehr-Lernprozesse die Gefahr, dass eigene Lösungsfindungsprozesse zu wenig Raum erhalten. Auch im Fortbildungssektor baut sich demnach nicht selten ein Erwartungshorizont auf, der die Aufgabe der Lösungsfindung in die Hände der Fortbildner_innen legt.

Die in diesem Beitrag genannten Beispiele möchten ein anderes Paradigma setzen. Der Vergleich von Lösungen aus Fortbildungsveranstaltungen und Qualifizierungen mit Lösungen aus Handbüchern und Ratgebern zeigt, dass die von Teilnehmenden selbst gefundenen Lösungen qualitativ geeignet sind, um inklusive Schulentwicklungsprozesse ressourcenorientiert zu gestalten. Zudem entfaltet sich mit dem Einsatz lösungsorientierter Methoden ein Aktivierungspotenzial, das per se schon gesundheitsfördernd sein dürfte.

Literatur

- Amrhein, B. (2011). Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B., Badstieber, B. (2013). Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Amrhein, B., Oerke, B., Waschke, L. (2017). Perspektiven von und auf Schulleitungen im Kontext aktueller inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse. Sonderpädagogische Förderung heute, 2, S. 180-191.

- Arndt, A-K., Harting, K., Katzer, P., Laubner, M., Stenger, S., Werning, R. (Hrsg.) (2014). Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation. München: Oldenbourg.
- Booth, T. (2010). Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertbezogener Rahmen für die pädagogische Praxis. Dokumentation Internationale Fachtagung am 11.6.2010. GEW: Berlin.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2001). Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln.
- Erbring, S. (2014). Inklusion ressourcenorientiert umsetzen. Heidelberg: Carl-Auer.
- Erbring, S. (2015). Inklusiver Schulentwicklung ressourcenorientiert gestalten. In: Pädagogik 12: 8-12.
- Erbring, S. (2016). Einführung in die inklusive Schulentwicklung. Heidelberg: Carl-Auer.
- Erbring, S. (2017). Das ist doch widersprüchlich – die Inklusion ist unvereinbar mit den schulischen Rahmenbedingungen! In: Nieskens, B., Nieskens, F. (Hrsg.): Persönliche Krisen im Lehrerberuf: erkennen, überwinden, vorbeugen. Berlin: Cornelsen, S. 110-124.
- European Agency (2012). URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion 1. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> [16.05.2015]
- Hundeloh, H. (2012). Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung. Weinheim u. a.: Beltz.
- Nieskens, B., Rupprecht, S., Erbring, S. (2012). Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In: DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.): Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen, S. 3-59. Online lesen <http://www.handbuch-lehrergesundheit.de>.
- Senge, P. (1996). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Simon, F. B. (2013). Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg: Carl-Auer.
- Spiegel online, 10.05.2017. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/inklusion-an-deutschen-schulen-der-alltaegliche-irrsinn-a-1146631.html>.
- Zech, R. (2013). Organisation, Individuum, Beratung. Systemtheoretische Reflexionen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dr. Saskia Erbring ist Vertretungsprofessorin an der Universität Paderborn „Lernen in der inklusiven Schule“. Als freiberufliche Supervisorin M.A. (DGSv) berät sie Schulleitungen und Steuergruppen in Schul-, Team- und Personalentwicklungsfragen, ist Referentin in Schulleitungsqualifizierungen und schulinternen Veranstaltungen. Sie arbeitet als Lehrbeauftragte an Universitäten und Weiterbildungsinstituten und als Autorin zum Thema Inklusion und Schulentwicklung.
mail@praxis-erbring.com