

Konzept zur inkluisiven Beschulung

Dezentrale Schule
mit den Förderschwerpunkten
emotionale und soziale Entwicklung
sowie kranke Schülerinnen und Schüler
Sonderpädagogisches Beratungs- und
Förderzentrum





Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
1.1	Schulrechtliche Bestimmungen der VOSB.....	4
1.2	Inklusive Beschulung als wesentliche Aufgabe der Dezentralen Schule.....	5
2	Resilienzförderung in der Schule	6
2.1	Beziehungsorientierung im Hinblick auf Lehrerinnen und Lehrer.....	8
2.2	Beziehungsorientierung im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler.....	8
2.3	Beziehungsorientierung im Hinblick auf die Eltern	9
2.4	Beziehungsorientierung im Helfersystem	9
2.5	Gemeinsame Verantwortung	10
3	Verlässlichkeit.....	11
3.1	Äußere Strukturen.....	12
3.1.1	Der Außenblick als Qualitätsinstrument.....	12
3.2	Innere Haltungen und gemeinsame Kommunikationsprozesse	13
4	Passgenaue, flexible Förderung.....	14
5	Evaluation.....	17
6	Ausblick.....	18



1 Einleitung

Anstelle einer Einleitung...

Gedanken...

In der Einleitung unseres Konzeptes „Inklusive Beschulung mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ möchten wir bewusst auf eine inklusionstheoretische Diskussion aus der Perspektive dieses Förderschwerpunktes verzichten. Vielmehr möchten wir mit einer Auswahl für uns bedeutsamer Zitate aus der aktuellen Inklusionsdiskussion zum Nachdenken und Positionieren anregen. Unseres Erachtens steht am Anfang jeder Diskussion zum Thema Inklusion die Frage nach der eigenen Haltung.

„In der öffentlichen Wahrnehmung von Schule und in der um sie geführten Zukunftsdiskussion wird der Erziehungsfunktion in den vergangenen Jahren eine immer größere Bedeutung zugeschrieben. Erziehung müsse demnach speziell an der Schule mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung wieder im Vordergrund stehen. Dieser Lehrsatz (...) wird in jüngerer Zeit nicht zuletzt durch Forschungsergebnisse der Hirnforschung gestützt: Erst durch die Strukturierung des neuronalen Chaos im Gehirn bestünden gute Chancen auf die Nutzung des Potentials der Schüler. Die Hirnforschung betont aber noch etwas anderes: Emotionale Verbesserungen, die sich in der neuronalen Struktur widerspiegeln, gibt es nur im Kontext sicherer Beziehungen.“ (vgl. B. Herz; D. Zimmermann 2015)

„Mit der Inklusion erhöht sich der Spannungsbogen, in dem die pädagogische Arbeit angesiedelt ist, noch weiter. Und das ist eine eher noch harmlose Formulierung. Genau genommen soll es zu einer Neuausrichtung der pädagogischen Verhältnisse kommen. Angestrebt wird nicht nur, dass jedes einzelne Kind den ihm gebührenden Respekt erhält, sondern auch, dass es gleichermaßen Lob erfährt aufgrund der Leistungen, die ihm individuell möglich sind. Gut und schlecht relativieren sich damit weitgehend.“ (vgl. B. Ahrbeck 2015)

„Beziehung statt Erziehung?“ (vgl. B. Herz; D. Zimmermann 2015)

„Was unter Inklusion genau zu verstehen und wie sie vom Integrationsbegriff abzugrenzen ist, darüber gibt es allerdings keine abschließende Klarheit. Am stärksten verbreitet ist die Auffassung, dass Inklusion darauf verzichtet, behinderte Kinder mit einem Sonderstatus zu versehen und sie gesondert zu beschulen. Inklusive Konzepte vermeiden in der Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu denken und zu handeln, stattdessen stellen sie unterschiedlichste Barrieren für das Lernen und die Teilhabe in den Mittelpunkt mit denen jeder Mensch konfrontiert ist.“ (vgl. B. Ahrbeck 2014)

„Die Leitidee lautet demnach: Erziehung kann es nur in sicheren Beziehungen geben. Diese werden durch massive Vorbelastungen jedoch stark irritiert. Gerade in massiv verstrickten



Beziehungen kann der Erziehungsauftrag nicht erfüllt werden. Es besteht (daher) ein berechtigter Zweifel, ob sich derartige Beziehungen in einem variablen und durch Flexibilität gekennzeichneten System aufrechterhalten lassen. Führen offenere Bildungssysteme zu noch mehr Versagen, Resignation und Entkopplung von der Schule oder bieten sie die Möglichkeit, alternative Erlebens- und Verhaltensmodi zu verinnerlichen? Hieraus ergeben sich einige pädagogische Fragen: Wie lässt sich Erziehung mit emotional schwer belasteten Kindern und Jugendlichen verwirklichen? Welche strukturellen Voraussetzungen ermöglichen oder erschweren Erziehungsarbeit mit dieser Klientel?“ (vgl. B. Herz; D. Zimmermann 2015)

„Bei so viel Aufgeregtheit spricht einiges dafür, Ruhe zu bewahren und sich um eine abwägende Haltung zu bemühen.“ (vgl. B. Ahrbeck 2014)

1.1 Schulrechtliche Bestimmungen der VOSB

Die geltende sonderpädagogische Verordnung (VOSB) vom 15.05.2012 stellt die Förderung jedes Kindes und seine aktive Teilhabe an der Gemeinschaft in den Mittelpunkt der schulischen Arbeit.

Jede/r Schüler/in soll unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage in seiner Besonderheit gefördert werden. Ausdrücklich wird in § 2 der VOSB die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung benannt. Die Verantwortung dafür liegt zuerst im Aufgabenbereich der allgemeinen Schule, die darin ergänzend von sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren und anderen schulischen und außerschulischen Institutionen (z.B. durch den schulpсихologischen Dienst oder die Jugendhilfe) unterstützt wird.

Die VOSB differenziert zwischen gestuften Angeboten der sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren:

Nach den vorbeugenden Maßnahmen der allgemeinen Schule können Unterstützungsleistungen der sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren abgerufen werden:

- Beratungsangebote als vorbeugende Maßnahme (§ 2 VOSB)
- Vorbeugende Förderung, wobei die Systeme der Dezentralen Erziehungshilfe eingebunden sind (3 VOSB)
- Inklusive Beschulung bei Anspruch auf sonderpädagogische Förderung (§§ 8-12 VOSB) setzt voraus, dass eine umfassende und lang andauernde Beeinträchtigung vorliegt, ohne diese Hilfe der Schulerfolg gefährdet wäre und niedrighschwellige Maßnahmen der Beratung und vorbeugenden Förderung (§§ 3 und 4 VOSB) nicht ausreichen.



Der Anspruch auf sonderpädagogische Förderung wird durch einen Förderausschuss festgestellt, der fachliche und schulrechtliche Aspekte sowie den geeigneten Förderort berücksichtigt (vgl. §§ 9-11).

Die inklusive Beschulung selbst wird in der VOSB vor allem unter den Aspekten der gemeinschaftlichen Erziehung und des gemeinsamen Lernens in heterogenen Lerngruppen gesehen (§§ 12 – 14). Es werden verschiedene Methoden benannt, die dies sichern sollen (z.B. Differenzierung, Tages- oder Wochenplanarbeit, Projektlernen etc.).

Zentrale Grundlagen der inklusiven Beschulung werden in einer Kooperationsvereinbarung zwischen der allgemeinen Schule und dem sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrum geregelt, die Fachlichkeit und Verlässlichkeit sichern hilft.

1.2 Inklusive Beschulung als wesentliche Aufgabe der Dezentralen Schule

Die Dezentrale Schule setzt diese rechtlichen Vorgaben in der inklusiven Beschulung von Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung um.

Nur wenn die vorbeugenden Maßnahmen der allgemeinen Schule nicht ausreichen, die Beratungs- und Förderangebote der regionalen Beratungs- und Förderzentren zu kurz gegriffen scheinen, wenn massive und langandauernde Beeinträchtigungen des Verhaltens vorliegen, die die schulische und gesellschaftliche Teilhabe gefährden, dann wird in einem Förderausschuss über die inklusive Beschulung der Schüler/in / des Schülers entschieden.

Zur Verfügung stehen verschiedene Methoden der Förderung in inklusiver Beschulung, die über die in der VOSB genannten Vorschläge hinausgehen.

In vielen Fällen liegen seelische Beeinträchtigungen vor, die umfassende Fachkenntnisse und eine sehr individuelle Förderung verlangen. Fälle von massiver Selbst- und Fremdgefährdung sind häufig anzutreffen, müssen stets individuell eingeschätzt und prozesshaft begleitet werden. Seelische Erkrankungen sind manchmal bereits im Kindes- oder Jugendalter chronifiziert und können gemildert, jedoch nicht im eigentlichen Sinne „geheilt“ werden. Die seelisch belasteten Schüler/innen können jedoch lernen, mit ihren Besonderheiten zu leben und gut für sich zu sorgen.

Kinderschutzthemen und Kindeswohlgefährdungen sind stets im Team zu beraten, Gefährdungen und Risiken für das Kind und die Lerngruppe müssen eingeschätzt werden. Mit den außerschulischen Kooperationspartnern sollten Lösungen gefunden werden, die möglichst nachhaltig und tragfähig zu gestalten sind. Ablaufpläne und Kooperationsvereinbarungen sichern hier die Qualität unserer Arbeit, z.B. die „Vereinbarung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen gemäß § 8 a Sozialgesetzbuch VIII und § 3 Abs. 10



Hessisches Schulgesetz“ von 2014 zwischen den Schulen den Kreises Offenbach, dem Staatlichen Schulamt sowie dem Jugendamt des Kreises Offenbach.

Durch gemeinsame Beratungsprozesse, die auch durch kollegiale Beratung und Supervisionen begleitet werden, können die erheblichen persönlichen Belastungen der Lehrkräfte in den allgemeinen Schulen und der BFZ-Kollegen/innen vermindert werden.

2 Resilienzförderung in der Schule

Der Begriff der Resilienz (von lat. *resilire* „zurückspringen“ oder „abprallen“) stammt ursprünglich aus der Physik und bedeutet hier „in seinen ursprünglichen Zustand zurückkehren“, wobei damit die Eigenschaften von Materialien beschrieben werden, elastisch und flexibel auf äußere Einwirkungen zu reagieren und dabei dennoch ihre Form zu bewahren. ¹

In der Entwicklungspsychologie bezeichnet Resilienz die psychische Widerstandsfähigkeit (besonders von Kindern) gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken, an denen viele andere Kinder Schaden nehmen. Das Phänomen der Resilienz bezieht sich auf die Abwehr von fehl angepassten Reaktionen angesichts belastender Lebensumstände. Der Gegenbegriff „Vulnerabilität“ (Verletzlichkeit) verweist auf die Möglichkeit, dass ein Kind unter dem Einfluss von Risikobelastungen verschiedene Formen von Erlebens- und Verhaltensstörungen entwickelt. Resilienz bezieht sich also auf psychische Gesundheit trotz erhöhter Entwicklungsrisiken, d.h. auch auf Bewältigungskompetenz. ²

Resilienz ist dabei keine individuelle Eigenschaft, sondern eine Fähigkeit, die sich im Verhalten der Personen und ihren Lebensmustern ausdrückt. Sie ist also „kein angeborenes, stabiles und generell einsetzbares Persönlichkeitsmerkmal“³, sondern das Ergebnis eines Prozesses, der sich in der Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt vollzieht.

In der Literatur wird jedoch darauf verwiesen, dass es bestimmte individuelle Faktoren gibt (z.B. heiteres Temperament, gesunde körperliche Konstitution), die als resilienzförderlich gelten. Sie werden als personale Schutzfaktoren bezeichnet. Darüber hinaus spielen auch soziale Schutzfaktoren eine Rolle, die ein Kind in seinem familiären oder weiteren sozialen Umfeld vorfindet. Der wirksamste Schutzfaktor ist hier vor allem eine feste, verlässliche

¹ vgl.: <http://lexikon.stangl.eu/593/resilienz/>, Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik

² vgl.: Dr. Monika Friedrich,

<http://www.schulische-praevention.de/wissensbereich-sexualisierte-gewalt/grundlegende-informationen/resilienz/>

³ Weiß, H., 2007: Frühförderung als protektive Maßnahme. In: Opp/Fingerle (Hg)



Bindung zu einer Bezugsperson, die dem Kind eine akzeptierende und ermutigende Zuwendung entgegenbringt.⁴

„Resiliente Individuen sind nicht aus sich selbst heraus resilient. Resilienz ist primär als Produkt protektiver Faktoren zu verstehen, die individuelle Entwicklung im sozialen Nahraum begleiten.“ Dabei kommt der Institution Schule eine besondere Aufgabe zu: Sie steht für Schutz- und Risikofaktoren gleichermaßen: Bildungssysteme tragen sowohl zur Reproduktion sozialer Ungleichheit oder als auch zur Eröffnung sozialer Teilhabechancen maßgeblich bei. (vgl. Below 2002)

Jedes Kind ist in seiner Entwicklung mit Unwägbarkeiten und Entwicklungsrisiken konfrontiert. Resilienz zeigt sich erst dann, wenn das Kind außergewöhnliche und meist mehrfache Entwicklungsrisiken gut meistert. Resilienz entsteht somit erst mit einer gelungenen Bewältigung dieser Herausforderungen. Als Prozess ist Resilienz für äußere Schutzfaktoren zugänglich. Die Fähigkeit zur Resilienz kann durch gezielte pädagogische Interventionen begünstigt werden.⁵

Das multiprofessionelle Team der Dezentralen Schule versteht es als seinen Auftrag, im Rahmen der Inklusiven Beschulung einerseits entwicklungsfördernde Ressourcen bereitzustellen und andererseits Impulse zu einer resilienzsensiblen Gestaltung von Unterricht und Schulleben zu geben. Dabei orientiert es sich nicht an der Idee einer „Idealentwicklung“ sondern an der Entwicklung möglichst protektiver Faktoren im Hinblick auf vielfältig benachteiligte Kinder und Jugendliche.

Schülerinnen und Schüler mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen im sozialen und emotionalen Bereich konfrontieren Lehrkräfte mit Verhaltensweisen, die sie in ihrem persönlichen Kern treffen und dazu führen können, dass sie Sicherheit und Schutz in ihrer beruflichen Rolle verlieren.

Die Förderlehrkräfte der Dezentralen Schule stellen ein verlässliches Beziehungsangebot auf der Ebene der Schüler, der Lehrer und der Eltern zur Verfügung. Dieses wird auch in Krisen, bei Konflikten und Belastungen aufrechterhalten. Diese Beziehungsorientierung fußt auf dem empirischen Befund, dass eine verlässliche Bezugsperson, eine der wichtigsten Schutzfaktoren darstellt.

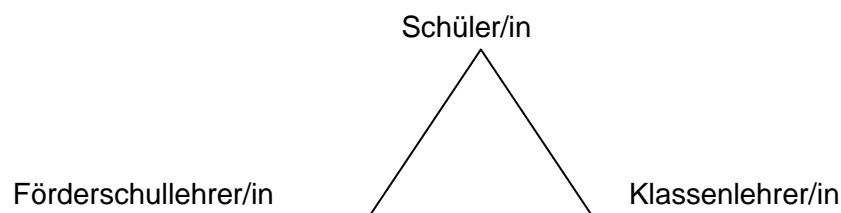
⁴ vgl. Zander, M., Armes Kind – starkes Kind? Resilienzförderung als frühpädagogisches Konzept (Vortrag in Dresden am 21.11.2013, Veranstaltung des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ der Stadt Dresden)

⁵ vgl. Zander, M., Armes Kind – starkes Kind? Resilienzförderung als frühpädagogisches Konzept (Vortrag in Dresden am 21.11.2013, Veranstaltung des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ der Stadt Dresden)



2.1 Beziehungsorientierung im Hinblick auf Lehrerinnen und Lehrer

Durch das Beziehungsangebot der Förderlehrkraft wird in die klassische Lehrer-Schüler-Dyade ein drittes Element eingeführt; ausgehend von der Figur der Triangulierung wird so eine Position der Beobachtung und Reflexion möglich. Diese erlaubt den in Schule häufig schnell entstehenden Handlungsdruck zugunsten eines gemeinsamen Nachdenkens und Verstehens zurückzustellen. Dies gelingt, wenn gemeinsam Vertrauen, Wertschätzung der (professionellen) Verschiedenheit sowie eine Orientierung am Prozess (in Ergänzung zur schulischen Zielorientierung) entwickelt werden können.



2.2 Beziehungsorientierung im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen der inklusiven Beschulung unterrichtet werden blicken oft auf Schulerfahrungen zurück die geprägt sind von negativer Rückmeldung und Ausgrenzung, da sie die institutionell geforderten Anpassungsleistungen nicht erbringen konnten.

Das System Schule ist innerhalb der kindlichen Entwicklung ein bedeutsamer Faktor, denn resiliente Kinder nennen am häufigsten eine/n Lehrer/in als außerfamiliäre Vertrauensperson.

Die Mitarbeiter der Dezentralen Schule begegnen dieser Diskrepanz mit vielfältigen pädagogischen Interventionen:

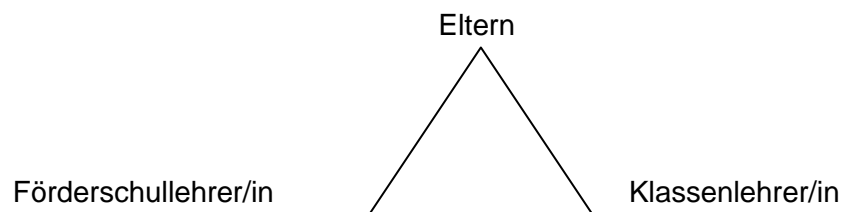
- Stütz- und Orientierungsfunktion
- Containing (Umgang mit Emotionen, Symbolisierung)
- Klärung aktueller Entwicklungs- und Lernbedürfnisse
- Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und des Selbstvertrauens ermöglichen
- Entdecken von Möglichkeiten (Horizont-, Zielperspektive)



- Erweiterung der Problemlösekompetenzen
- Unterstützung bei Kontakten zu Gleichaltrigen und dem Aufbau von Freundschaften
- Ausbau der Frustrationstoleranz
- Förderung der besonderen Fähigkeiten und Neigungen eines Kindes

2.3 Beziehungsorientierung im Hinblick auf die Eltern

Eltern erleben Schule häufig als machtvoll System, welches über die Bildungschancen ihrer Kinder maßgeblich bestimmt. Eine Begegnung auf Augenhöhe oder gar Kooperation findet selten statt. Diese Effekte verstärken sich meist in Familien mit mehrfachen Belastungen.



Um die daraus resultierende Spirale negativer Zuschreibungen zu unterbrechen, übernehmen die Mitarbeiter der Dezentralen Schule folgende Aufgaben:

- Übersetzung und Vermittlung, Brücken- und Filterfunktion zum Schulsystem
- Brückenfunktion zu außerschulischen Unterstützungssystemen
- Ermutigung zu Engagement im Schulleben
- Klärung schulischer Verantwortungsbereiche
- Bewusstmachen familiärer Ressourcen und Möglichkeiten

Auf dieser Grundlage gelingt der Aufbau einer professionellen Kooperation im Sinne der Gemeinsamen Verantwortung.

2.4 Beziehungsorientierung im Helfersystem

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Dezentralen Schule nutzen in der Fallarbeit die soziale Netzwerkarbeit im Sinne eines protektiven Faktors für die Schülerinnen und Schüler. Unter sozialem Netzwerk verstehen wir ein Beziehungsgeflecht, das Menschen mit anderen Menschen und Institutionen mit anderen Institutionen verbindet.



Die soziale Netzwerkarbeit ist dabei ein ressourcenaktivierendes Handlungskonzept. Sie wirkt resilienzfördernd, wenn

- fehlende Ressourcen kompensiert werden
- psychosoziale Ressourcen aktiviert werden
- sich neue Beziehungsmuster bilden
- sich die Qualität sozialer Kontakte nachhaltig verbessert

Fallbezogen werden durch die Mitarbeiter der Dezentralen Schule Kontakte zu außerschulischen Institutionen hergestellt, um das Fördersetting und die Förderziele gemeinsam zu erarbeiten und zu verwirklichen. Zu den wichtigsten Netzwerkpartnern zählen hier, neben der Familie und der Regelschule, die Jugendhilfe, Beratungszentren sowie Ärzte und Therapeuten.

Diese Kooperationen ermöglichen einen umfassenderen Blick auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler. Das Zusammenführen der verschiedenen Fachlichkeiten und Aufgabengebiete ermöglicht auf allen Seiten eine Perspektiverweiterung hinsichtlich des Fallverstehens.

Darüber hinaus trägt die Übernahme von gemeinsamer Verantwortung bei gleichzeitig klarer Rollenverteilung auf unterschiedlichen Ebenen zu einer Erweiterung der Haltefähigkeit der Regelschule bei. Perspektiven werden gemeinsam entwickelt; bei Bedarf sind Übergänge in andere Fördersysteme möglich.

2.5 Gemeinsame Verantwortung

In gemeinsamer Verantwortung sind Regel- und Förderschullehrkräfte für das Gelingen der schulischen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen im sozio-emotionalen Bereich zuständig. Sie stellt die wichtigste Komponente, das „Herzstück“ der fördernden Zusammenarbeit dar.

Schülerinnen und Schüler mit einem Förderschwerpunkt im Bereich soziale und emotionale Entwicklung benötigen für ihre positive Entwicklung Erwachsene, die die Verantwortung für ihre Erziehung und Bildung bewusst gemeinsam tragen. Oft haben diese in ihrer Entwicklung den wichtigen Schritt aus der dyadischen Bezogenheit hin zur Triangulierung nicht oder nur unzureichend vollziehen können. Damit müssen wichtige Phasen in den Bereichen der emotionalen und kognitiven Entwicklung in sicheren und haltenden Beziehungen nachgeholt werden.



Genau wie die Lehrkräfte eine vertrauensvolle Beziehung zu ihrem Schüler aufbauen, so müssen auch die Lehrkräfte mit ihren unterschiedlichen Rollen und institutionellen Aufträgen eine tragfähige Bindung eingehen. Dies ist ein Prozess, der von beiden Seiten gewollt und bejaht werden muss; er kann sich unter folgenden strukturellen Voraussetzungen besonders günstig entwickeln:

- Auf der Ebene der Lehrkräfte sollte eine persönliche und fachliche Passung vorliegen. Wünsche von beiden Seiten sollten berücksichtigt werden, denn das Wohl des Schülers steht im Vordergrund.
- Die Zusammenarbeit sollte freiwillig sein; eine enge Kooperation ist weder aus einem Zwang heraus möglich noch förderlich.
- Dieser Prozess bedarf Zeit, weshalb eine regelmäßige, ausreichende Kooperationszeit integriert und der Unterrichtsvorbereitung gleichgestellt werden sollte.

Gelingt dieser Prozess der gemeinsamen Verantwortung, lassen sich folgende Wirkungen beobachten:

- Vertieftes Fallverstehen
- Stärkung des Rollenhandelns und der Rollensicherheit
- Erweiterung von Wissen (Fall, Rechtslage, außerschulische Systeme, ...)

Auch negative Fallverläufe lassen sich in der gemeinsamen Verantwortung von Förder- und Klassenlehrkraft besser ertragen und in der kollegialen Beratung verstehen und aushalten.

3 **Verlässlichkeit**

Grundlegende Elemente

- Kooperation auf Augenhöhe
- Organisation und Zeitstrukturen
- Förderplanung und Evaluation

Verlässlichkeit ist ein wesentlicher Bestandteil unserer Arbeit in der inklusiven Beschulung von Schülern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung. Die Verlässlichkeit gegenüber der allgemeinen Schule, den Lehrern, den Eltern, den Schülern und anderen außerschulischen Hilfssystemen ist nach unserer Auffassung Bedingung für einen gelingenden Schulverlauf der gemeinsam von der DFE und den allgemeinen Schulen inklusiv beschulten Schüler.

Verlässlichkeit zeigt sich nach außen auf der Ebene der Zusammenarbeit der verschiedenen Systeme. Eine gemeinsame Verständigungsebene ist Voraussetzung und Zielzustand zugleich.



Um Verlässlichkeit nach innen und außen zu ermöglichen bedarf es

1. äußerer Strukturen
2. innerer Haltungen und gemeinsamer Kommunikationsprozesse

3.1 Äußere Strukturen

Verlässlichkeit erreichen wir durch die Gestaltung eines transparenten individuellen Fördersettings. Den Rahmen bilden die Kooperationsvereinbarung zwischen der DFE und den allgemeinen Schulen, der individuelle Förderplan und das an vielen allgemeinen Schulen implementierte TIP. Darin soll der Einsatz der benötigten Ressourcen sowie die Klärung der Kommunikationswege transparent vereinbart werden. Die verbindliche Einhaltung dieser gemeinsam getroffenen Vereinbarungen schafft Vertrauen und Verlässlichkeit bei allen Beteiligten.

Bei der Zusammenarbeit von DFE und Regelschule geht es darum, auf der Basis des jeweils eigenständigen gesetzlichen Handlungsauftrages gleichberechtigt und verlässlich derart zu kooperieren, dass durch die Verbindung der beiderseitigen Angebote das bestmögliche Ergebnis für die jungen Menschen erzielt wird.

Insofern müssen auch die Prozesse von Bedarfsermittlung und Förderplanung so ausgestaltet sein, dass die Planung zu einem gemeinsamen Verständigungs- und Aushandlungsprozess wird, der verschiedene beteiligte Akteure zusammenführt und deren Sachverstand und deren Fähigkeit, eine Verständigungsebene mit den Klienten zu finden, einbezieht.

Daher bedarf es auch des Mutes, die Bedarfsermittlung und die Förderplanung als längeren Prozess zu sehen, in dem sich die beteiligten Akteure immer wieder über den Stand der Entwicklung gegenseitig informieren.

Und manche erste Vereinbarung formuliert als Ziele nicht Handlungs- sondern Erkenntnisziele, nämlich gemeinsam die Ressourcen und die Einschränkungen eines Schülers mit ihm gemeinsam zu entdecken.

3.1.1 Der Außenblick als Qualitätsinstrument

Um Verlässlichkeit und Gelingen in der inklusiven Beschulung zu ermöglichen, ist es für uns von zentraler Bedeutung, dass wir „von außen kommend“ unser sonderpädagogisches Wissen in die Förderung vor Ort einbringen können. Nur mit einem konstruktiven förderpädagogischen Außenblick ist es uns möglich eine umfassende und ganzheitliche Perspektive von dem Schüler und seiner Lebensumwelt, insbesondere seiner Lernumwelt, zu erhalten. Den konstruktiven förderpädagogischen Außenblick betrachten wir als wesentliches



Qualitätsinstrument unserer Arbeit in der inklusiven Beschulung von emotional und sozial belasteten Schülern.

Der Blick von außen hilft bei der Identifikation von Stärken und Schwächen, er erleichtert das Erkennen und Auffinden notwendiger Entwicklungsbedarfe. Er schafft die Basis für konstruktive, fundierte Veränderungsprozesse. Um Schulen langfristig und nachhaltig auf dem Weg der Inklusiven Schulentwicklung zu begleiten und zu unterstützen und die sich verändernden individuellen Förderbedürfnisse des einzelnen Schülers angemessen im Blick zu behalten, bedarf es der Bewahrung des Außenblickes, der erst andauernde Entwicklungsprozesse ermöglicht.

Im Rahmen der inklusiven Beschulung haben wir somit eine doppelte Rolle. Zum einen sind wir „von außen“ kommend, zum anderen sind wir auch Teil des Systems der allgemeinen Schule. Dem förderpädagogischen Außenblick kommt hier die Funktion zuteil, Perspektivwechsel anzustoßen. Dabei geht es einerseits um die Perspektive von Lehrern auf die betroffenen Schüler und Eltern, andererseits um die Perspektive der betroffenen Schüler und Eltern auf Schule. Durch die Erweiterung der Perspektive kann jeweils eine andere Haltung zum Gegenüber entstehen. Diese ist Voraussetzung, damit Schüler auf der Beziehungs-, Verhaltens- und letztlich auch Lernebene nächste Entwicklungsschritte gehen können.

Die Erweiterung des Förderblickes ermöglicht gleichzeitig die Ausweitung des Fördersettings und den gemeinsamen Aufbau von Handlungsstrukturen innerhalb eines Unterstützungsnetzwerkes. Erst die Einbeziehung des Außenblickes ermöglicht Verwicklungen frühzeitig zu erkennen, Prozesse an die Erfordernisse der Schul-, Eltern- und Kindebene miteinander auszutarieren. Der förderpädagogische Außenblick ermöglicht somit einen Prozess der Perspektiverweiterung, in dessen Rahmen Gelingendes, Bewährtes aber auch Veränderungsbedürftiges erkannt und thematisiert werden kann.

Im individuellen Fördersetting kann dieser Prozess flexibel dem Bedarf von Schüler und Schule angepasst und erweitert werden. Und im Rahmen verlässlicher Kooperationsstrukturen verschiedener Systeme intensiviert und verstetigt der Dialog auf Augenhöhe die Ausbildung inklusiver Haltungen.

3.2 Innere Haltungen und gemeinsame Kommunikationsprozesse

Für den Bestand und das Funktionieren einer Zusammenarbeit sind Vertrauen, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit sehr wichtig. Dazu bedarf es:



- einer offenen Haltung, die ein innovatives Lösen von Problemen erlaubt und unterstützt
- gemeinsamer Zielsetzungsprozesse
- Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit, wechselseitiges Vertrauen und Teamgeist
- Gemeinsamer Visionen
- einer Feedbackkultur
- Veränderungsbereitschaft

Die Verlässlichkeit gegenüber unseren Kooperationspartnern wird durch die innere Schulstruktur der DFE gewährleistet. Teambesprechungen und Supervisionen unterstützen Fallverstehen, wodurch sonderpädagogisches Wissen verlässlich an die allgemeinen Schulen transportiert werden kann. Sie unterstützen transparente Kommunikationsabläufe unter den Kollegen sowie eine transparente Kommunikation zur Schulleitung.

Beides - die Verlässlichkeit nach außen und die Verlässlichkeit nach innen - ermöglicht eine Halt gebende und kontinuierliche Beziehungs- und Fallarbeit mit emotional und sozial belasteten Schülern.

Gerade für die Schülerinnen und Schüler mit Hilfebedarf im Bereich EsE stellen Beziehungs- und Fallkontinuität eine Notwendigkeit dar. Differenzierte Förderplanung setzt bei SuS mit seelisch-emotionalen Beeinträchtigungen einen angemessenen und Vertrauen schaffenden Rahmen, und vor allem auch Zeit obligatorisch voraus. Die Ausgestaltung des Fördersettings verlangt nach Transparenz der Ressourcen und Kommunikationswege.

Das Finden einer jeweilig guten Vorgangsweise und Organisationsform ist ein gemeinsamer Aushandlungsprozess in gemeinsamer und komplementärer Verantwortung. Regelmäßige Evaluationen können mit dem Ziel der Qualitätssicherung Verlässlichkeit und Vertrauen stärken.

4 Passgenaue, flexible Förderung

Die inklusive Beschulung erfüllt den Anspruch von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen im Bereich des sozialen und emotionalen Lernens auf qualifizierte sonderpädagogische Förderung. Diese umfasst eine passgenaue, flexible Förderung in den Stammschulen.

Gesichert durch eine Kooperationsvereinbarung zwischen der allgemeinen Schule und der DFE wird ein passgenaues flexibles Fördersetting für die betroffenen Schülerinnen und Schüler entwickelt. Das Förderkonzept, das vielfältige Fördermethoden umfassen kann, wird in enger Kooperation mit den Lehrern, den Eltern und den Schülern erarbeitet und in einem Förderplan festgeschrieben. Darin werden mit allen Beteiligten die Ziele, Methoden und Verantwortlichkeiten festgelegt. In regelmäßigen Abständen sowie bei aktuellem Bedarf wird



dieser Förderplan evaluiert und den Bedürfnissen angepasst. Diese passgenaue Förderung schließt aus, dass unter Umständen gravierende pädagogische Defizite entstehen oder ein etwaiges Überangebot aufrechterhalten wird (vgl. DFE 2013). Entwickelt wird ein Förderkonzept, das mit seinen Methoden passgenau auf den Einzelfall abgestimmt ist. Die Basis dafür sind die Ressourcen- und Kompetenzorientierung, sowie die Beziehungsarbeit. Verschiedene Fördermethoden in inklusiver Beschulung können je nach den Bedürfnissen sein:

- Es gibt klare Absprachen und Aufgabenverteilungen zwischen Klassen- und Förderlehrkraft: Von individueller Förderung in der Klasse, Kleingruppenangeboten, pädagogischer Arbeitsteilung im Unterricht bis hin zu gleichberechtigtem Teamteaching sind alle Formen der Kooperation im Klassenraum möglich.
- Neben der direkten Förderarbeit in der Lerngruppe und der Entwicklung eines förderlichen Klassenklimas, z.B. durch Classroom-Management, Soziales Lernen, Klassenrat oder andere Konfliktlösungsstrategien, stehen auch besondere Interventionsmöglichkeiten zur Verfügung, z.B. tiergestützte Pädagogik durch Schulhund-Projekte oder erlebnispädagogische Angebote, z.B. Kletterkurse.
- Individuelle Hilfen für den Schüler / die Schülerin ergänzen die Arbeit im Unterricht, z.B. Selbstbeobachtungsbögen, individuelle Lernziele nach ETEP, Verstärkerprogramme oder besondere förderliche Aufträge, z.B. Klassendienste oder Rituale. Auch Förderung außerhalb des Stundenplans in Einzelstunden oder in Kleingruppen, z.B. bei massiven Teilleistungsstörungen, die Lernen und Verhalten massiv beeinträchtigen, sind denkbar.
- Diese Förderung in der Lerngruppe und am Kind wird immer ergänzt durch Kooperation und Kollegiale Beratung mit der Klassenlehrkraft und den Fachlehrkräften. Dies stellt in Anbetracht der engen Stundenpläne der Lehrkräfte oft eine besondere Herausforderung dar.
- Ganz wichtig sind stets eine kontinuierliche Beratung der Eltern und die Vernetzung mit anderen Hilfesystemen (z.B. der Jugendhilfe oder der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Hier sind Techniken der Beratung im „Zwangskontext“ Schule zu entwickeln, Konfliktregelung und –klärung mit kooperativen und auch widerständigen Eltern stellen eine große Herausforderung für die BFZ-Lehrkräfte dar.

Eine passgenaue Förderung lässt sich durch die Erarbeitung von *kreativen Lern- und Förderansätzen*, zum Beispiel durch situationsspezifische Arbeitsweisen (Verhaltensspiegelung/-reflexion, individuelles Feedback) oder auch (sonder-)pädagogische Verfahren erzielen:

- Partizipative Formen der Schülerbeteiligung (Klassenrat, Gruppenaufgaben, o.ä.)
- Unterrichtliche Dimensionen: differenzierte Lernsettings, klare Aufgabenstellung, Passung und Vorhersehbarkeit ⇒ ETEP, Classroom-Management



- Therapeutische/Heilpädagogische Ansätze (Reiten, Kunst, Musik, Klientenzentrierung, Spiel)
- Soziales Lernen in der Klasse
- Gruppendynamik als Ressource (Aufgreifen der Themen, nicht vor der Tür stehen lassen)
- Unterrichtsstörungen als Symptom: Was ist hier gerade los?
- Entspannungsübungen, Konzentrationsübungen
- Psychomotorik, Lernförderung, Verstärkerplan, Strukturierungshilfen

Der Umfang der Arbeit kann von niedrigschwelligen Settings (1 Std./Woche) bis zu intensiven Maßnahmen (max. 10 Std./Woche) je nach Einzelfall variieren.

Sind unsere manchmal ungewöhnlichen Fördersettings erfolgreich, werden die inklusiven Beschulungen im Förderumfang reduziert oder auch komplett auf Zeiten außerhalb des Stundenplans verlagert. Dies ist vor allem für Schüler/innen der Sekundarstufe wichtig, die fürchten, durch die Anwesenheit von Förderlehrkräften im Unterricht beschämt zu werden. Im Sekundarstufenbereich entwickelt die Dezentrale Schule Fördersettings, die Diskriminierung verhindern, die Entwicklung einer positiven Peergroup begünstigen und die aktive Teilhabe der Schülerin / des Schülers sichern können.

Individuell, passgenau und flexibel fördern bedeutet, den einzelnen Schüler entsprechend seinen Begabungen und Möglichkeiten optimal zu unterstützen. Neben differenzierten Förderkonzepten gehören hierzu alle pädagogischen, didaktischen und methodischen Überlegungen und Maßnahmen, diesem Ziel auch innerhalb des Unterrichts im heterogenen Klassenverband so weit wie möglich Rechnung zu tragen.

Die passgenaue und flexible Förderung hat zum Ziel, Kinder und Jugendliche mit auffälligen Verhaltensweisen durch spezifische Förderung an den Regelschulen zu halten. Die Stärkung der individuellen Ressourcen steht dabei im Vordergrund. Die Förderung stellt eine Grundlage her, um jedes Kind in seinen individuellen Lernvoraussetzungen, seiner Persönlichkeit und seinem Entwicklungsstand anzunehmen, angemessen zu begleiten und zu unterstützen.

Für eine erfolgreiche Förderung ist es wichtig zu verstehen, welche Problematik vorliegt und wie die Schüler zielgerichtet gefördert werden können. Daher steht eine diagnostische Bestandsaufnahme und Klärung am Beginn der Arbeit. Hier sind schulische aber auch außerschulische Informationen im Sinne einer ganzheitlichen Sicht des jungen Menschen wichtig, um dann effektive Förderschritte zu planen. Im Prozess des Fallverstehens werden pädagogische Maßnahmen, Förder- und Beratungsansätze sowie Kooperationen jeweils neu, beziehungsorientiert und systembezogen entwickelt (vgl. DFE 2010).

Die passgenaue und flexible Förderung richtet sich nach dem Leitbild der DFE (vgl. DFE 2013). Dazu gehört der Umgang mit Verschiedenheit. Die Verschiedenheit der Schüler und ihrer Familien ebenso wie die aller beteiligten Lehrkräfte oder der Fachkräfte von außerschulischen Institutionen wird akzeptiert. Des Weiteren gehört zu dem Leitbild die



Beratung und Förderung vor Ort. Die DFE ist eine Schule, die zum Schüler kommt. Gearbeitet wird mit den Schülern sowie mit deren Lehrkräften an ihren jeweiligen Regelschulen.

Im Zusammenwirken der verschiedenen Professionen können alle wesentlichen Lebensbereiche und Fördermöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.

Für eine erfolgreiche passgenaue, flexible Förderung sollte immer im Blick sein, dass jedes Kind mit seiner Lebenswelt, seinen Entwicklungsbedürfnissen und Ressourcen einzigartig und unverwechselbar ist.



5 Evaluation

Unter Evaluation (bewerten, auswerten) begreift man im Allgemeinen die grundsätzliche Untersuchung, ob und inwieweit etwas geeignet erscheint, einen angestrebten Zweck zu erfüllen. Für eine Evaluation werden Daten methodisch erhoben und systematisch



dokumentiert, um die Untersuchung, das Vorgehen und die Ergebnisse nachvollziehbar und überprüfbar zu machen.⁶

Die Evaluation unserer Arbeit wird im Rahmen eines jährlichen Qualitätsberichts geleistet, der im Gründungsvertrag für die Dezentrale Schule 2004 vereinbart wurde. Hier werden Aspekte der Struktur- Prozess- und Ergebnisqualität unserer Arbeit beschrieben, wobei die Ergebnisqualität besondere Bedeutung hat. Diese Ergebnisqualität wird mit Fragebogen erhoben und beinhaltet Fragen nach der Entwicklung des Schülers sowie nach der Zufriedenheit in der Kooperation zwischen Klassen- und Förderlehrkräften. Die Fragen wurden im Laufe der Zeit nur wenig verändert, sodass wir zum Ende des SJ 2015/16 eine gesicherte Datenlage der letzten 9-11 Jahre vorweisen können.

In der Inklusiven Beschulung (früher: Gemeinsamer Unterricht) der Dezentralen Schule evaluieren wir seit 2005/06 die Wirksamkeit der Förderung für das Kind aus der Sicht der Förderlehrkräfte, seit 2007/08 ebenfalls die Wirksamkeit aus Sicht der Klassenlehrkräfte. Seit 2012/13 haben wir die Fragebögen um einen offenen Teil ergänzt, von dem die Klassenlehrkräfte z.T. regen Gebrauch machen.

Diese Evaluation stellt ein wesentliches Regulativ unserer Arbeit dar. Die Wirksamkeit unserer Arbeit und die Selbstwirksamkeit der Förderlehrkräfte bewegt sich seit Beginn auf einem sehr hohen Niveau. Einige wenige sehr kritische Entwicklungsverläufe bei geförderten Schülern finden fast immer bei gleichzeitig guter Kooperation zwischen Förder- und Klassenlehrkräften statt. Aus der Evaluation können alle Beteiligte Bestätigung ihrer Fördersettings und gleichzeitig ihrer Selbstwirksamkeit erhalten. Kritische Feedbacks werden zum Anlass genommen, im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten (z.B. Zeitressourcen) so weit wie möglich nachzusteuern.

Die Ergebnisse der Evaluationen sind in unseren Jahresberichten nachzulesen (www.dfe-kreisoffenbach.de).

6 Ausblick

Das vorliegende Konzept für inklusive Beschulung stellt die aktuelle sonderpädagogische Sicht der Dezentralen Schule dar. Es fehlt hier die fachliche Sicht der allgemeinen Schule, die sich nach unseren Beobachtungen selten mit den Zielen deckt, die Wissenschaft oder Politik für die Inklusion postulieren. Zwischen den theoretischen Ansätzen der Inklusion und den praktischen Belastungen des schulischen Alltags haben wir dennoch konstruktive Wege gefunden, Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten eine positive persönliche und schulische Entwicklung zu ermöglichen.

⁶ Quelle: Wikipedia



Häufig gelingt dies, wenn die Beteiligten ihre Sicht auf die Schülerinnen und Schüler verändern, weil sie verstehen, warum oder wozu ein bestimmtes Verhalten Sinn macht. Dafür wollen wir uns auch weiterhin einsetzen.