

# **1 Einleitung**

## **1.1 Salutogenese in der inklusiven Schulentwicklung**

In zunehmendem Maße werden in Schulen die am Inklusionsparadigma orientierten Vorgaben der Vereinten Nationen implementiert. Grundsätzlich setzt sich eine an Inklusion orientierte Schulentwicklung mit Heterogenität auseinander und zielt auf das Erkennen und Überwinden ausgrenzender und marginalisierender Praktiken und Strukturen ab (Sturm 2013; Werning 2014).

Die in der UN Konvention geforderten Standards wurden deutschlandweit bisher nicht erreicht. So konstatiert das Institut für Menschenrechte acht Jahre nach Ratifizierung der Konvention auf der Umsetzungsebene in Deutschland erhebliche Mängel und »eine ernüchternde Stagnation« (Aichele & Kroworsch 2017, 3). Es sei den Bundesländern nicht gelungen, ein inklusives Schulsystem zu etablieren, so dass Deutschland als Vertragsstaat der UN-Behindertenrechtskonvention hinter den völkerrechtlichen Erwartungen weit bis extrem weit zurückbleibe.

Der mit dem Inklusionsauftrag transportierte Schulentwicklungs auftrag fordert insbesondere Personen in Leitungspositionen innerhalb der Regelschulen heraus, also Schulleitungen und Lehrkräfte, die sich innerhalb von Steuergruppen und Leitungsgremien engagieren. Nach einer Befragung von Schulleitungen in Deutschland äußert sich jedoch die Hälfte der Befragten gegenüber der Umsetzung des Inklusionsauftrages gemäß der Menschenrechtskonvention skeptisch oder unentschieden. Insbesondere fehlende externe Ressourcen, vor allem personelle, sachliche und räumliche, werden von den befragten Schulleitungen als Begründung für ihre

skeptische Haltung genannt. Die gegenüber der Umsetzbarkeit des Inklusionsauftrages positiv eingestellten Schulleitungen dagegen nennen vorrangig die bereits in Grundzügen erfolgreiche Prozessgestaltung als Grund für die Umsetzbarkeit (Badstieber et al. 2017). Aus den Befragungsergebnissen kann man ableiten, dass »Machbarkeitserfahrungen« in inklusiven Schulentwicklungsprozessen besonders wichtig sind und dazu beitragen, dass die Prozessgestaltung positiv gestimmt und konstruktiv weitergeführt wird.

Schulen werden bei der Einführung von Inklusion aufgefordert, die Schulentwicklungsprozesse intern zu regulieren und auszugestalten. Hierfür erforderliche Orientierungs- und Einführungskonzepte sind in der Schullandschaft unterrepräsentiert, so dass Einzelschulen und regionale Vertretungen aus Schulamt und Bezirksregierung sich an externe Anbieter\*innen von Fort- und Weiterbildung zum Thema Inklusion und Schulentwicklung wenden. Gefragt wird nach Konzepten sowie nach Veranstaltungsangeboten für Einzelschulen oder Schulen in der Region, die sich jedoch hinsichtlich der Umsetzung und Umsetzungsmöglichkeiten stark unterscheiden. Unterschiedlichen Ausgangsbedingungen entstehen u. a. aufgrund der Spezifika des Kollegiums, der Schüler\*innenschaft, des vorhandenen Know-hows und des Budgets für die erfolgreiche Gestaltung von Schulentwicklung. Schulinterne Kontroversen rund um das Thema generieren innerhalb der Schulen nahezu unüberwindliche Gräben, auch innerhalb der Kollegien, zwischen vehemente Befürwortung und Skepsis bzw. Ablehnung der anstehenden Veränderungen. Darunter leiden nicht nur Unterricht und Schüler\*innenschaft, sondern auch die Gesundheit von Lehrkräften und Schulleitungen.

Daher hat sich in den letzten Jahren insbesondere auch die Unfallkasse NRW u. a. im Modellprojekt »Inklusion ressourcenorientiert umsetzen« zur Aufgabe gemacht, Angebote zu entwickeln und eingesetzte Maßnahmen zu evaluieren. Denn es besteht ein nachweislicher Zusammenhang zwischen der Qualität von Schule und der Gesundheit ihrer Lehrenden und Lernenden: »Das Wohlergehen aller ist nicht nur ein Zeichen von Schulqualität, es fördert sie auch. Wer Qualität will, muss also die Gesundheit fördern und umgekehrt« (Rolff 2004, 42; Dadacynski & Paulus 2011). Gesundheitsorientierte Qualifizierungsformate setzen insbesondere an der Stärkung des Kohärenzgefühls (Antonovsky 1997) an: Mit einem

hohen Kohärenzgefühl erleben Menschen Anforderungen als stimmig, da sie diese verstehen, sie für bedeutsam und für bewältigbar halten. Neue Anforderungen werden dann als weniger bedrohlich erlebt und motiviert verfolgt, da eine Identifikation mit der Aufgabe stattfindet und den eigenen Problemlöse- und Gestaltungsmöglichkeiten vertraut wird (Krapp & Ryan 2002). Gesundheitskonzepte aus der Salutogeneseforschung wurden daher in diesem Band und in den hier enthaltenen Selbsthilfeimpulsen auf inklusive Schulentwicklungsbedarfe hin adaptiert.

Veränderungen in Schulen lassen sich nur schwer erreichen, wenn sie ausschließlich von außen ›angeordnet‹ werden. Anordnungen, insbesondere wenn diese größere Veränderungen nach sich ziehen, wird an Schulen eher mit Skepsis und Ablehnung begegnet werden, eine Veränderungsbereitschaft bei allen Mitwirkenden kann diesbezüglich nicht vorausgesetzt werden. Schulentwicklungsprozesse sind demnach nur dann erfolgreich, wenn sie ›verstanden‹ (Verstehbarkeit), ›gekonnt‹ (Machbarkeit) und ›gewollt‹ (Bedeutsamkeit) werden, d. h. wenn die Akteur\*innen innerhalb der Schule das notwendige Wissen und Können besitzen und wenn den Mitgliedern der Schulgemeinschaft deutlich ist, welchen Nutzen sie von einer entsprechenden Entwicklung haben. Die aus der Salutogeneseforschung bekannten Faktoren der Verstehbarkeit, Machbarkeit und Bedeutsamkeit sind also in inklusiven Schulentwicklungsprozessen besonders zu berücksichtigen.

Eine gesundheitsfördernde Schulentwicklung im hier vertretenen Ansatz nimmt auch schulische Arbeits- und Organisationsbedingungen in den Blick. Schulen unterscheiden sich von anderen Organisationen. Sie besitzen einerseits eine bürokratische Organisation und andererseits eine starke Autonomie mit eher loser Kopplung der Tätigkeiten der einzelnen Lehrkräfte, so dass dann das Gefühl aufeinander angewiesen zu sein und kooperieren zu müssen häufig fehlt. Oft verstehen Lehrkräfte sich noch als Einzelkämpfer und nicht als Mitglieder eines wechselseitig gebrauchten Teams. Dementsprechend stellt Schumacher (2012) heraus, dass sowohl für die Erreichung der Bildungsziele als auch für die Förderung von Gesundheit es unerlässlich ist, dass Lehrkräfte ihre Schule als Kollektiv begreifen, das gemeinsam seine Ziele verfolgt, Orientierung und Schutz bietet, aber auch Engagement und Loyalität verlangt. Im System Schule liegen demnach vielfältige Ressourcen, beispielsweise soziale Unterstützung und

Wertschätzung seitens der Kolleg\*innen und Schulleitung, ein hoher Zusammenhalt im gesamten Schulteam und eine gute, effiziente Schularbeit, die wirksam zur Bewältigung von Stress und Belastung und zur Förderung von Wohlbefinden und Gesundheit beitragen können.

Bezüglich einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung orientiert sich das hier entwickelte Selbsthilfeprogramm für Schulen auch an den Vorgaben der European Agency »Teacher Education for Inclusion TE4I« (EAFDISNE 2012). Demnach sind vier Bereiche im Hinblick auf die Qualifizierung von schulischem Personal zu berücksichtigen: Inklusion als Wertschätzung von Vielfalt (valuing learner diversity), Unterricht mit der Unterstützung aller Lernenden (supporting all learners), Zusammenarbeit innerhalb der Schule und darüber hinaus (working together), Weiterentwicklung des Personals (personal professional development).

## 1.2 Aufbau des Buches

Die Heterogenität der Ausgangsbedingungen an den Einzelschulen sowie der dringende Bedarf legen nahe, dass Bücher zur Entwicklung schulischer Inklusion als Ratgeber konzipiert werden – als »Hilfe zur Selbsthilfe«. Dieser Band bietet entsprechend konkrete Unterstützungsangebote, die auf die unterschiedlichen Ausgangslagen von Einzelschulen adaptiert werden können. Vielfach erprobte Erfolgskonzepte aus langjähriger Fortbildungserfahrung, die die Selbsthilfepotentiale innerhalb von Schulen aktivieren, sind hier gebündelt.

Das Buch ist erfahrungsbasiert und praxisnah konzipiert. Es enthält kurzgefasste inhaltliche Statements, Übersichten, Grafiken, Arbeitsblätter und Übungen sowie didaktische Hinweise. Adressat\*innen des Selbsthilfeprogramms sind Schulen, die sich bereits in einer Umsetzungsphase der Inklusion befinden, ein reflexionsorientiertes Angebot wünschen und bereits sind zum gemeinsamen Austausch und zur gemeinsamen Entwicklung. Falls die Selbsthilfeangebote extern moderiert werden sollen, ist bei den Moderator\*innen auf Beratungs- und Kommunikationskompetenzen

zu achten. Insbesondere sollten diese ihre eigenen ambivalenten Einstellungen zu Inklusion kennen und in ihrer professionellen Rolle als Vorbild einen produktiven und konstruktiven Umgang damit vorleben. Weitere relevante Akteur\*innen, z. B. aus der Region, sollten nach Möglichkeit im Prozess einbezogen werden.

Die hier gesammelten Übungen und Reflexionsanstöße können allein, zu zweit, in Gruppen bzw. Teams und im gesamten Kollegium eingesetzt werden. Im Buch wurden die Übungen mit entsprechenden Hinweisen versehen:

- E: Einzeln
- T: Tandem
- G: Gruppen
- K: Kollegium

In den hier erstellten Vorlagen und Arbeitshinweisen wurde im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes gearbeitet, der in Selbsthilfeprozessen durchgehend beibehalten werden sollte. Teilnehmende werden gebeten, sich einzulassen und defizitäre Kommunikationsmuster zu unterbrechen. Dies setzt auch voraus, dass während gemeinsamer Arbeitsphasen ermüdende und kräftezehrende Argumentationen innerhalb von Arbeitsgruppen möglichst unterbunden werden. Dazu kann auch der Hinweis erfolgen, dass das Selbsthilfeprogramm als Experimentieren mit einer Ressourcenhaltung und als forschender Lernprozess gestaltet ist. In den einzelnen Übungen werden entsprechende Hinweise zu verwendbaren Arbeitsblättern und Folien gegeben, die die praktische Umsetzung unterstützen. Alle verwendeten Arbeitsmaterialien können über den Link im Inhaltsverzeichnis online abgerufen werden.

## 1.3 Übungen zu Beginn, Abschluss und während des Selbsthilfeprozesses

### Übung 1: Soziometrische Aufstellungen in gemischten Gruppen (G/K)

Zeitumfang	Inhalt und Ziel	Didaktischer Kommentar
30–60 Min.	Wie weit sind Sie angereist? (Regionalgruppen)  Welche Schulform vertreten Sie? (Schulformgruppen)  Wie groß ist das Kollegium Ihrer Schule? (groß – mittel – klein)  In welcher Rolle sind Sie hier? (Schulleitung, Jahrgangseleitung, Steuergruppenmitglied, sonderpäd- agogische Qualifizierung etc.)	Gruppenzugehörigkeit jeweils z. B. mit Zahlkar- ten oder Farben markie- ren, damit die Gruppen im Seminarverlauf nutz- bar bleiben.

### Übung 2: Skulptur (G/K)

Zeitumfang	Inhalt und Ziel	Didaktischer Kommentar
30–60 Min.	Es werden Kleingruppen gebildet. Die Gruppe wählt ein Thema aus und stellt dieses Thema als wortlose Skulptur dar (z. B. zur Teamarbeit, Gesundheit). Anschließend werden die Skulpturen der Gesamtgruppe präsentiert.	Es bietet sich an, dass eine Person in der Kleingruppe das Thema vorgibt und die Skulptur aus den drei anderen Teilnehmer*innen >baut.

### Übung 3: Gemeinsamer Spaziergang (T/G/K)

Zeitumfang	Inhalt und Ziel	Didaktischer Kommentar
45 Min.	Die Teilnehmer*innen machen zu zweit einen Spaziergang. Hier lassen sich in Ruhe Ergebnisse aus vorigen Arbeitsphasen besprechen.	Tandems per Zufallsprinzip bilden

**Übung 4: Eckengespräche zur Inklusion (G/K)**

<b>Zeitumfang</b>	<b>Inhalt und Ziel</b>	<b>Didaktischer Kommentar</b>
30 Min.	<p>Frage: Woran denken Sie momentan beim Thema Inklusion?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestimmte Schüler*innen</li> <li>• Bestimmte Kolleg*innen</li> <li>• Unterricht/Unterrichtsentwicklung</li> <li>• Schule/Schulentwicklung</li> </ul> <p>Die vier Bereiche werden als Überschriften auf Karten vorbereitet und in die vier Raumecken ausgelegt.</p>	Die Teilnehmer*innen gehen in die Ecke, in der die Überschrift mit der gewählten Antwort liegt. Dort bilden sich Gruppen für den Austausch (»Eckengespräche«).

**Übung 5: Sammeln von Erwartungen (T/G/K)**

<b>Zeitumfang</b>	<b>Inhalt und Ziel</b>	<b>Didaktischer Kommentar</b>
15 Min.	Abfragen spezifischer Erwartungen an die Veranstaltungen.	Zu Beginn oder während der Veranstaltungen werden Erwartungen schriftlich erfragt und einbezogen.
10 Min.	Ausblick auf nächste Schritte.	Hinweis auf weitere Abfragen.
30 Min.	Offen gebliebene Fragen, Kommentare und Wünsche ansprechen.	

**Übung 6: Kartenabfrage zu Gruppenpotentialen (G/K)**

<b>Zeitumfang</b>	<b>Inhalt und Ziel</b>	<b>Didaktischer Kommentar</b>
10 Min.	<p>Reflexion der Zusammenarbeit als Kartenabfrage:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potentiale der Gruppe (grün)</li> </ul>	Die ausgefüllten Karten werden auf einer Pinnwand gesammelt und können immer wieder

**Übung 6:** Kartenabfrage zu Gruppenpotentialen (G/K) – Fortsetzung

Zeitumfang	Inhalt und Ziel	Didaktischer Kommentar
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Herausforderungen der Gruppe (orange)</li><li>• Ressourcen der Gruppe zur Bewältigung der Herausforderungen (blau)</li></ul>	von den Teilnehmer*innen betrachtet werden. Diese Methode kann nach unterschiedlichen Arbeitsphasen wiederholt werden.

## 1.4 Prozessbegleitung mit Fallberatungsgruppen

**Übung 7:** Einführung Kollegialer Fallberatung (G/K)

Zeitumfang	Inhalt und Ziel	Didaktischer Kommentar
20 Min.	<p>Einführung in die Methode der Kollegialen Fallberatung und Erläuterung des Leitfadens</p> <p>Vorbereitung: Sitzordnung im Stuhlkreis ohne Tisch, Schweigepflicht vereinbaren, Moderator*in bestimmen, Probleme sammeln, Fallauswahl (z. B. über Abstimmung oder Dringlichkeit) ► Folie 1: Leitfaden Kollegiale Fallberatung).</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Falldarstellung: Der Fallgeber schildert kurz und prägnant das Problem (max. 5 Min.). Die anderen hören zu, Nachfragen sind nicht zulässig.</li><li>2. Frage klären: Was genau will der Fallgeber für sich klären? Am Ende der Beratung wird hierauf erneut Bezug genommen.</li></ol>	Darauf hinweisen, dass in der systemischen Beratung Probleme nicht negativ assoziiert werden.

**Übung 7: Einführung Kollegialer Fallberatung (G/K) – Fortsetzung**

<b>Zeitumfang</b>	<b>Inhalt und Ziel</b>	<b>Didaktischer Kommentar</b>
10 Min.	<p>3. Nachfragen: nur Informationsfragen, keine Unterstellungen, keine indirekten Lösungsvorschläge (Hast du denn nicht schon überlegt, ob ...).</p> <p>4. Ich als ....: Die Beratenden teilen ihr Verständnis des Falls in der Situation mit und schlüpfen in die Rollen von Menschen, die im Bericht vorkamen. Der Fallgeber kann am Ende der Runde Rückmeldung geben.</p> <p>5. Ich als ... werde ....: Die Beratenden denken zukünftige Handlungsmöglichkeiten vor (► Folie 2: Ablauf Kollegiale Fallberatung 1).</p> <p>6. Der Fallgeber zieht eine kurze Bilanz: Wie fühle ich mich? Was nehme ich mit? Was lasse ich hier?</p> <p>7. Sharing: Wer möchte, kann erzählen, was der Fall bei ihm*ihr auslöst, was er*sie mitnimmt, oder er*sie kann etwas zur Methode sagen (► Folie 3: Ablauf Kollegiale Fallberatung 2).</p> <p>8. Verabschiedung: Feedback innerhalb der Gruppe (► Arbeitsblatt 1: Kollegiale Fallberatung).</p>	<p>Die Aufteilung der Gruppe nach Statusgruppen bzw. Rollen/Aufgaben innerhalb der Schule kann hier sinnvoll sein. Jedoch sollte die Gruppeneinteilung mit der Gesamtgruppe abgesprochen werden. Es können auch Gruppen ausgelost werden.</p>

### Kollegiale Fallberatung (Leitfaden)

- Vorbereitung:** Setzen Sie sich in einen Stuhlkreis ohne Tisch.  
Bestimmen Sie eine\*n Moderator\*in.
- Problemsuche:** Jede\*r schildert ein Problem, einen ›Fall‹.  
Probleme zu haben ist Normalität.
- Auswahl:** Ein Fall wird ausgewählt.

### Folie 1: Leitfaden Kollegiale Fallberatung

1. Schritt Falldarstellung
2. Schritt Frage klären
3. Schritt Nachfragen
4. Schritt Ich als ...
5. Schritt Ich als ... werde ...

### Folie 2: Ablauf Kollegiale Fallberatung 1

- Sharing:** Wer möchte kann erzählen, was der Fall bei ihm\*ihr auslöst, was er\*sie mitnimmt oder etwas zur Methode sagen.
- Abschluss:** Feedback an die Gruppe/Moderation.

### Folie 3: Ablauf Kollegiale Fallberatung 2

### Übung 8: Kollegiale Fallberatung (G/K)

Zeitumfang	Inhalt und Ziel	Didaktischer Kommentar
80 Min.	Die Fallberatungen werden durchgeführt. Sie dienen der Bearbeitung aktueller Probleme bei der innerschulischen Umsetzung von Inklusion. Mithilfe der Methode werden neuralgische Punkte besprech- und	Die Moderation kann auf Wunsch der Gruppen von den Referenten übernommen werden.