

BLICK JEZHOEW^{#08}

Beiträge zu einer inklusiven Waldorfpädagogik



Schülerprojekt der Parzivalepoche in der 11. Klasse unter der Fragestellung „Wer bin ich, wenn ich mir selbst begegne?“

Blickwechsel_8



<i>Inhalt</i>	VORWORT	5
	ALLE WOLLEN LERNEN! — AUF DER SUCHE NACH GRUNDBEGRIFFEN FÜR EINE INKLUSIVE WALDORFPÄDAGOGIK	
	Ein Gespräch von Maud Beckers, Volker Heimann und Daniel Jaeger	6
	AUFTAKT	7
	HALTUNG	10
	INTEGRATION VERSUS INKLUSION	11
	HETEROGENITÄT	13
	DIE SELBSTLERNENDE GRUPPE	15
	ERMÄCHTIGUNG	21
	WÜRDIGUNG	25
	DIAGNOSTIK UND HEILPÄDAGOGIK	28
	SCHULUNG	37
	Impressum	43





LIEBE LESERIN, LIEBER LESER!

Der Übergang von der Integration zur Inklusion in der Waldorfpädagogik beginnt mit der Ausbildung und Vertiefung einer pädagogischen Haltung, in der *jedes* Kind als reich begabt und gesegnet mit geistigen Entschlüssen wahrgenommen wird. Alles ruht auf der Frage: Kann ich den anderen in umfassender Weise als Mensch wahrnehmen? Kann ich in mir den Reflex überwinden, seine mir zunächst fremden Eigenschaften und Verhaltensweisen als Defizite und Störungen wahrzunehmen, und stattdessen darin Ausdrucksformen seiner Individualität und seiner allgemeinen Menschlichkeit zu erleben? Und mehr noch: Aus diesen Eigenschaften des Einzelnen sein Potential an Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten künstlerisch hervorzulocken und für das Lernen in der sozialen Gemeinschaft einer Schulklasse fruchtbar zu machen – das ist die Aufgabe des Lehrers.

Doch damit verlassen wir bereits die Ebene der pädagogischen Haltung. Letztlich muss jede Haltung einfließen in pädagogisches Schaffen, in Schulgestaltung und in fachliche Methodik. Sonst erleidet sie das Schicksal vieler Ideale, die am Ende unsichtbar versinken unter Kompromissen, unreflektierten Gewohnheiten und eigenen inneren Barrieren. Beurteilen wir uns ehrlich, so müssen wir konstatieren, dass uns in vielen Fällen der Mut fehlt, unsere Ideale konsequent umzusetzen.

Maud Beckers und Volker Heimann haben im Rahmen des Projektes *Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik* einen solchen konsequent systematischen Ansatz inklusiver Methodik entwickelt und mit Kolleginnen und Kollegen aus den Projektschulen bearbeitet. Es ist geplant, auch über das im Sommer 2018 endende

Projekt hinaus diesen Ansatz im Rahmen der *WERKSTATT Inklusion* als Fortbildungsangebot für Lehrerinnen und Lehrer auszubauen.

Im hier vorliegenden Blickwechsel berichten sie von ihrem Anliegen, von den Erfahrungen während ihrer Forschungstätigkeit und von den weitreichenden Konsequenzen, die die Entwicklung inklusiver Waldorfpädagogik für die Traditionen in unseren Schulen haben wird.

Für die Redaktion



Bärbel Blaeser

PS: Die Autoren sind sehr daran interessiert, von den Leserinnen und Lesern eine Rückmeldung zu ihren Gedanken zu erhalten, und erbiten Kommentare unter:

beckers@waldorfseminar.de

ALLE WOLLEN LERNEN!

— AUF DER SUCHE NACH GRUNDBEGRIFFEN FÜR EINE INKLUSIVE WALDORFPÄDAGOGIK

Ein Gespräch

von Maud Beckers, Volker Heimann und Daniel Jaeger

Wie wollen wir über eine inklusive Waldorfpädagogik überhaupt schreiben, wenn sie in ihrem Wesen ein fortwährend dynamischer Prozess ist? Gibt es Grundbegriffe und Methodiken, die einerseits vonnöten sind, andererseits die nötige Dynamik nicht einengen? Diese Fragen stellten wir uns lange Zeit.

Als sich im Sommer 2011 unsere Wege kreuzten und Volker Heimann und ich als Team die Klassenbetreuerschaft für die erste inklusive Oberstufenklasse der Waldorfschule in Berlin-Kreuzberg übernahmen, stand das beiderseitige Interesse an der Heterogenität in einer Klassengemeinschaft stark im Vordergrund. Ich konnte damals nicht ahnen, dass die Forschung an der eigenen Praxis uns drei Jahre später zu schulenden Menschen in den Projektschulen machen würde und dass durch diese Schulung wiederum unsere eigenen Lernprozesse sich fortwährend bewegen und vertiefen würden. Eine Vertiefung, die unter anderem dazu geführt hat, dass wir heute sagen: „Ja, es gibt sie, die Grundbegriffe für eine inklusive Waldorfpädagogik“ und „Ja, wir wollen diese verschriftlichen“.

Für die Verschriftlichung im Blickwechsel haben wir die Form des lebendigen Gesprächs gewählt. Daniel Jaeger, der uns

im letzten Jahr bei der Dokumentation und Recherche unserer Aktivitäten im Projekt unterstützte, führte an drei Terminen im Februar und März 2017 ein Interview mit uns, mit dem Ziel, als unbefangenen Fragen-der einen tieferen Einblick in unsere Forschung zu gewinnen. Ich habe die langen Gespräche als intensive Auseinandersetzungen erlebt, oft auch als ein Ringen um das genaue Erfassen im Wort und letztendlich als einen weiteren Vertiefungsschritt für unsere Arbeit. Der nachfolgende Text ist ein Ausschnitt aus den drei Gesprächen.

Die hervorgehobenen Zeilen verweisen auf die zentralen Begriffe, die wir in einem Lehrbuch veröffentlichen wollen. Es sind die Begriffe, die aus unserer heutigen Sicht wesentlich sind für eine inklusive Methodik vor dem Hintergrund der Menschenkunde. Angedacht ist eine Veröffentlichung des Lehrbuchs in Form eines interaktiven Portals, voraussichtlich im Sommer 2018.



Maud Beckers

AUFTAKT

DANIEL JAEGER: Könntet ihr zu Beginn kurz davon berichten, wie es dazu kam, dass die Freie Waldorfschule Kreuzberg eine inklusiv arbeitende Schule geworden ist?

MAUD BECKERS: Das hat angefangen vor 14 Jahren, mit Beginn des zweiten Zuges 2003. In den ersten zwei Jahren wurde uns, einer Gruppe von Pädagogen im doppelzügigen Jahrgang, klar: Das ist anders! Die Arbeit in den ersten vier Jahren wurde zunehmend von den Gedanken geprägt, dass unsere pädagogische Praxis und die Strukturen sich spätestens ab der fünften Klasse verändern sollten. Das führte dann tatsächlich zu richtigen Veränderungen in der Mittelstufe.

Was waren das für Veränderungen?

M: Einige traditionelle Strukturen und Unterrichtsmethoden wurden aufgehoben, auf jeden Fall im praktisch-handwerklichen Bereich; es wurden neue Unterrichtszeiten eröffnet für Freiarbeit, außerschulische und fächerübergreifende Projekte wurden eingeführt und neue Lernformen ausprobiert.

Wenn du jetzt Freiarbeit, außerschulische Projekte und interdisziplinäre Ansätze erwähnst, dann sind das zweifellos Veränderungen. Ich könnte mir aber genauso gut vorstellen, dass eine Schule, die nicht inklusiv arbeitet, zu den gleichen pädagogischen Formen kommt. Was hatte das denn mit Inklusion zu tun?

M: Nichts, denn es gab damals noch kein Inklusionsbewusstsein, es ging um Integration. Man bemerkte aufgrund einer deutlicheren Vielfalt, dass man viel mehr Bewegungsfreiheit brauchte, um differenzieren zu können. Die Grundidee war, dass die allgemeine Bildung im Epochenunterricht für *alle* ist. Da musste man versuchen, unterschiedliche Zugänge zum Inhalt zu schaffen. Das zweite Modul nannte man Fachmodul, damit waren die wiederholenden und übenden Tätigkeiten wie zum

Beispiel die Sprachen, Eurythmie und Sport gemeint. Da mussten nicht mehr immer alle mitmachen. Dann hat man als drittes Modul ein Fähigkeitsmodul benannt, in dem war der Akzent auf die individuellen Fähigkeiten gelegt. Man ermöglichte den Schülern, ihren individuellen Fähigkeiten nach im praktischen Bereich tätig zu sein und die Epocheninhalte in Freiarbeit individuell zu bearbeiten. Der Schultag wurde ab der fünften Klasse neu rhythmisiert. Die Integration stand dabei als Begriff im Vordergrund.

Das heißt, das Konzept der Inklusion ist eigentlich in diesen Klassenkollegien entwickelt worden?

M: Ja. In diesen ersten zwei Jahrgängen, den sogenannten Pilotjahren, gab es regelmäßige Kinderkonferenzen und Stufenkonferenzen, also klassenübergreifend. Die A-Klasse – also die nicht-integrative Großklasse – war dabei nicht allein gelassen, sondern einbezogen und profitierte auch von der Teamarbeit. Pädagogen und Schüler sind sich begegnet und haben zusammen Projekte durchgeführt. Das waren diese ersten zwei Jahrgänge. Danach hat das aufgehört.

Jetzt hat Maud gerade davon erzählt, wie es angefangen hat in der Unter- und Mittelstufe. Du, Volker, unterrichtest ja nur in der Oberstufe und bist auch später dazugekommen. Wie war denn für dich dein Einstieg und deine erste Begegnung mit der Pädagogik in der Pilotklasse?

VOLKER HEIMANN: Man hatte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen, das hieß für mich als neuer Lehrer in der Oberstufe, in dieser Pilotklasse, dass ich mit den Kindern inklusiv arbeiten sollte. Das war der Anspruch. Aber die Standards waren ganz diffus.

War das auch Teil deiner Motivation, an die Kreuzberger Schule zu kommen?

V: Ja, das klang schon interessant. Ich hatte mich vorher eingelesen, hatte mich erkundigt, was denn Inklusion überhaupt

ist, und das fand ich schon spannend – den Ansatz, in den Grundzügen, so wie ich ihn damals verstanden habe. Ich wusste ja auch, dass in Kreuzberg immer noch beides angeboten wird, der klassische Waldorfunterricht und der inklusive. Von daher war es ein Aufbruch ins Neue.

Kannst du dich daran erinnern, was dein erster Begriff war, den du dir von Inklusion gebildet hast, damals, bevor du an die Schule gekommen bist?

V: Dass man mit Behinderten Unterricht macht. Mit Menschen, die man sonst nicht unterrichtet.

Und hat sich das bei deiner Arbeit mehr oder weniger so bestätigt?

V: Das war dann so, dass sich die schlimmsten Befürchtungen bewahrheitet haben!

Was waren denn deine schlimmsten Befürchtungen?

V: Die schlimmste Befürchtung war, dass ich dem Setting nicht gerecht werden würde; dass mich das überfordern würde, so zu differenzieren; dass ich es nicht schaffen würde, bestimmte Kinder anzusprechen mit meinem Unterricht. Und genau das ist passiert! Dieses offene Setting, in dem also viele Menschen im Team zusammenarbeiten, das hat mit mir nicht funktioniert. Es war eigentlich grausam.

Und wie ging es dann weiter? Wie bist du da herausgekommen?

V: Es war meine bewusste Entscheidung, mich noch mehr zu qualifizieren, also zu sagen: „Ich bin gescheitert in der Klasse, aber ich würde die Klasse gerne als Klassenleiter übernehmen und möchte mich qualifizieren – wo auch immer.“

Das heißt, für dich war das in jenem Jahr zugleich die erste Erfahrung an dieser Schule und die erste Erfahrung mit Inklusion; und für dich, Maud, war es zugleich auch der Übergang in die Oberstufe. Hat sich dadurch für deine pädagogische Arbeit noch einmal etwas verändert?

M: Ja, rigoros, alles! Weil ich mitgewachsen bin, war die Entwicklung für mich

nachvollziehbar. Wir haben nur die fünfte und sechste Klasse evaluiert, nicht mehr die siebte und achte. Deswegen bestehen zur fünften und sechsten Klassenstufe Konzeptpapiere, danach gibt es nichts mehr. Von den Elementen, die ich genannt habe, wurde für die Oberstufe aus meiner Sicht nichts übernommen.

Das heißt, die Veränderungen und Erneuerungen, die Maud beschrieben hat, die betrafen die Mittelstufe?

M UND V: Ja.

Wie seid ihr denn ein Team geworden?

M: Für mich kam der Schnitt genau im neunten Jahr der Pilotklasse. Ich hatte die Pilotklasse von Anfang an in der Rolle als Handarbeits- und Kunstlehrerin miterlebt, das war mein Beruf. In diesem Pilotklassenkollegium war ich stark beteiligt an den Veränderungsprozessen, die ich vorher geschildert habe. Dann habe ich mich dazu entschlossen, die Klassenbetreuung für die Oberstufe im Team zu übernehmen – ohne Konzept. Der einzige Gedanke war, es sollte ein Heil- oder Sonderpädagoge in die Klasse dazukommen. Der kam, aber diese Idee haben wir dann wieder verworfen, weil es nicht funktionierte – was gar nicht nur an dem Menschen lag. Wie Volker sagte, es gab nicht einmal einen Richtgedanken, wie das funktionieren sollte. Das hat für mich persönlich dazu geführt, dass mein Leben sich komplett verändert hat. Ich habe die Fachstunden bis auf wenige abgegeben, den *Heilpädagogischen Kurs* in Hamburg studiert und die Rolle des Inklusionspädagogen im Pilotjahrgang Neun eingenommen.

V: Mein Empfinden war in dieser Zeit, in den ersten Wochen meiner Tätigkeit, dass es total chaotisch war und dass man überhaupt keinen klaren Begriff davon hatte, was man da machte. Die „besonderen“ Kinder waren da und man versuchte, die Situation irgendwie zu managen. Wie vorher gesagt, war mein Interesse geweckt, mich qualifizieren zu wollen. Ich bin auf Maud

zugegangen und habe ihr mein Interesse an einer Klassenbetreuerschaft im Team angetragen.

M: In der damaligen chaotischen Situation im neunten Jahrgang hat mich das starke persönliche Interesse von Volker nach einer neuen Pädagogik beeindruckt. Obwohl wir uns kaum kannten – er war ja gerade erst neu als Lehrer angekommen und ich fand ihn eher einen komischen Vogel –, spürte ich intuitiv: Dieser Mensch hat ein echtes Interesse!

V: Das hat dazu geführt, dass wir in so ein Junktum von Forschen und Anwenden gekommen sind. Wir fuhren zu Kongressen und Austauschseminaren und merkten schnell, dass eigentlich wir diejenigen waren, von denen man Antworten erwartete. Daraus ist dann sozusagen ein Forschungsprojekt entstanden. Und es wurde dann immer besser ...

M: ... und intensiver.

Wenn ich jetzt mal davon ausgehe, dass ihr nicht zufällig in diese Inklusionssache reingerutscht seid, was hat das denn mit euch oder, wenn ihr weiter zurückschaut, mit eurem Leben zu tun?

M: Als ich vor fünfzehn Jahren im kunsthandwerklichen Bereich in der Oberstufe anfang, merkte ich dort sehr schnell, dass die Menschen, die im Unterricht aus dem Strom fielen, in welche Richtung auch immer, genau die Fälle waren, mit denen ich arbeiten sollte; dass sie mich verwiesen auf die wirklichen Fragen. Es faszinierte mich, wach zu werden für das, was mir nicht gelang; mich zu fragen: Warum erreiche ich diese Menschen nicht? Dies hat sich jetzt durch das Hineinspringen in die inklusive Pädagogik enorm vertieft. Und es erfüllt mich, dass ich jetzt genau an dieser Stelle arbeiten kann.

Du sagst, diese Schüler haben dich auf die wirkliche Frage gestoßen. Was ist denn die wirkliche Frage?

M: Die wirkliche Frage ist für mich: Was

müssen wir in der Schule tun, damit sich jeder Mensch in seinem Sosein zur Freiheit entwickeln kann? Das gilt übrigens auch im gesellschaftlichen Zusammenhang, aber ich bleibe jetzt mal bei der Waldorfschule. Es gab und es gibt immer noch Menschen in der Oberstufe, die die Schule verlassen müssen, weil die Schule ihnen nichts bieten kann. Die fallen dann langsam ab, spätestens ab der zehnten Klasse. Ich fühlte mich nicht gut dabei. Jetzt ist da die Überzeugung, dass die Waldorfpädagogik für die Entwicklung eines jeden Schülers eine echte Hilfe sein kann, ungeachtet dessen, was er für Zuschreibungen hat. Das ist natürlich die Umkehrung und für mich eine wunderschöne Herausforderung!

V: Ich bin nicht so weit von dem entfernt, was ich früher auch gemacht habe; eher wieder dort angekommen. Ich merke: Wenn ich jetzt unterrichte, bin ich mehr bei meinen Wurzeln, als ich das im ersten Jahr hier in meinem Projekt war – weil damals so viele integrative Maßnahmen um mich herum waren, dass es unglaublich eng war und ich eigentlich nicht bei allen Schülern war. Durch diese Rückbesinnung, das hat das Forschungsprojekt gebracht, merke ich, dass ich wieder bei den Grundgedanken der Anthroposophie angekommen bin: Dass die Menschen gut sind, dass sie lernen wollen, dass sie soziale Wesen sind, dass sie zusammen lernen wollen, dass der Lehrer nur ein Medium ist, dass er vom Kind ausgesucht wird, dass es einen karmischen Zusammenhang gibt zwischen den Menschen! Das entlastet mich auch, gerade im Umgang mit der Heterogenität der Menschen, mit denen ich zu tun habe. Mich beunruhigt es nicht mehr, wenn ich weiß, dass jemand einfach nie Lesen und Schreiben lernen wird. Dafür wird er andere Dinge von mir lernen und die sind genauso wichtig. Und ich werde von ihm ebenso lernen. Das ist ein karmisches Verhältnis und darauf kann ich vertrauen.



Produkt einer selbstlernenden Gruppe – Deutschepeche, 9. Klasse

NATÜRLICHE INKLUSION BEZEICHNET EINEN SOZIALEN NATURZUSTAND, IN DEM DER JE ANDERE MENSCH IN SEINEM SOSEIN DER RICHTIGE IST.

HALTUNG

Was muss gegeben sein, damit Inklusion gelingen kann?

V: Eigentlich nicht viel. Grundsätzlich erst einmal nur eine Haltung: Dass der andere richtig ist, so wie er ist.

Haltung von wem?

V: Na, von allen.

Und wer ist alles daran beteiligt?

V: Alle, die da sind. Ich würde nicht einmal zwischen Lehrern und Schülern unterscheiden. Es braucht einfach die Haltung: Der andere ist so, wie er ist, und so ist er richtig; und wenn ich mit ihm etwas zu tun haben möchte, dann muss ich auf ihn zugehen; und das verändert mich, weil er ja anders ist. Das ist etwas anderes, als wenn ich jeden anderen erst einmal als fremd wahrnehme in seinen Differenzen zu mir und sage: „Wenn du etwas von mir willst, dann musst du dich mir anpassen.“ Ich finde, das ist das Menschenrecht, was dort formuliert worden ist: Der andere ist in seinem Sosein völlig in Ordnung und

muss sich nicht ändern. Das ist eigentlich das Wesen der Toleranz.

M: Für mich hat das auch etwas mit Liebesfähigkeit zu tun, mit dem Ideal der Nächstenliebe. Das klingt vielleicht ein bisschen abgehoben. Aber ich finde schon, dass man dadurch auch merkt, wie einer selbst, auch ich, als Mensch geworden ist in seiner Entwicklung und welche Rolle das Ego dabei spielt. Ich finde, das ist eine sehr große Herausforderung. Ich kann leicht darüber reden, aber es fällt mir zum Beispiel viel schwerer, den Kollegen mit dieser Haltung zu begegnen als den Schülern. Aber deshalb ist genau da für mich eine Aufgabe.

V: Ich habe ein richtig großes Problem mit dem Begriff der Nächstenliebe, wenn es um Inklusion geht. Die Gefahr ist doch, dass man dann auf den Fremden zugeht mit der Frage: „Was ist das Bedürfnis vom anderen und wie kann ich es erfüllen?“ Und das finde ich ganz schädlich.

M: Aber so verstehe ich die Nächstenliebe nicht.

V: Oft meint man doch, Inklusion bedeute, dass man etwas tun müsse für andere. Und dann ist man wieder in diesem Defizitdenken. Ich denke, das Fremde ist immer das, was man haben will, um sich selbst zu entwickeln; das hat auch etwas ganz Egoistisches. In der Arbeit mit den Schülern merke ich immer mehr, dass sie auch ein Recht darauf haben, das Fremde in der Klasse zu haben – weil sie sich damit auseinandersetzen können; weil es ihnen etwas gibt, von dem sie noch gar nicht wissen, dass es ihnen etwas geben kann. Und das hat mit Nächstenliebe gar nichts zu tun. Zu einem Schüler erzieherisch zu sagen: „Kümmere dich mal um den, arbeite mal mit dem!“, das ist der falsche Ansatz.

Das klingt für mich so, als ob der Lehrer diese zwei Aufgaben hätte: als Erstes für sich selbst diese Haltung zu entwickeln und als Zweites den Unterricht so zu gestalten, dass diese Haltung auch in der Klassengemeinschaft entstehen kann. Aber wie ist das bei den Schülern? Habt ihr das Gefühl, bei denjenigen, die in so eine inklusive Klasse hineinwachsen, wird eine solche Haltung zu einer Selbstverständlichkeit, oder gibt es da auch viele Widerstände?

V: Nun, wir sprechen von natürlicher Inklusion und meinen damit einen Naturzustand. Nehmen wir einmal an, ganz junge Kinder kommen zusammen, dann ist der andere erst einmal in seinem Sosein der Richtige. Wenn man diese Situation erhalten würde – oder nicht beeinflussen, also frei nach Rousseau: „Diese Gruppensituation ist gut“ –, dann müsste man eigentlich nicht mehr viel tun. Aber leider drängt sich die Leistungsgesellschaft mit ihren Ansprüchen und Anforderungen hinein, denen viele Menschen nicht gerecht werden. Und dann fängt man an, zu selektieren. Auch die Klassen, die bei uns hochgewachsen sind, hatten sehr viel mit Selektion, zum Beispiel als Integrationsmaßnahme

oder Leistungs differenzierung, zu tun. Um diesen alten Geist wieder dort hineinzu bringen, also um wieder anzuknüpfen an diese natürliche Situation, muss man einen unglaublichen Aufwand betreiben.

INTEGRATION VERSUS INKLUSION

Vorhin habt ihr gesagt: „Da haben wir Integration gemacht, aber noch nicht Inklusion.“ Wie würdet ihr diese beiden Begriffe gegeneinander abgrenzen oder jeweils charakterisieren?

M: Grob gesagt: Das eine engt ein und das andere bietet Raum. Integration bedeutet für mich immer noch: Wer kommt, passt sich an; ich muss mich nicht verändern; ich helfe dem, der kommt, damit er sich anpassen kann. Bei der Inklusion hingegen muss ich erst einmal den anderen kennenlernen und fragen: „Wer bist du?“ – um dann herauszufinden, wohin bewege ich mich, damit er und ich, damit sich jeder von uns in diesem neuen Raum bewegen kann. Es geht dabei immer um etwas Neues. Und bei Integration gar nicht.

V: Der Umgang mit dem Anderssein, der bewegt die Integration und der bewegt die Inklusion, aber man pflegt zwei verschiedene Umgangsformen damit. Die Integration geht aufs Defizit und überlegt sich: Wie kann ich das ausgleichen, was kann ich tun? Ich Sorge dafür, dass dieser Mensch sozusagen einen Entwicklungsprozess gehen kann, um in der Gemeinschaft und deren Leistungszielen, die gesetzt sind, bleiben zu können. Das ist eine ganz wohlwollende Geste, die ist auch unglaublich human. Die darf auch sein und die muss auch im inklusiven Setting weiter sein. Aber was jetzt neu dazu gekommen ist, das ist die inklusive Geste „weg vom Defizit“.

Dann stellt sich ja auch ganz neu die Frage: Welches Kind nimmt man auf und nach welchen Kriterien?

V: Die Frage ist: Wie betrachtet man vor einem inklusiven Hintergrund eigentlich einen Menschen, wenn man nicht seine

Defizite fokussieren will? Was ist eigentlich zu tun, damit ein Mensch, der anders ist, hierher kommen kann? Und wie sehen wir überhaupt seine Fremdheit? In der Inklusionstheorie geht man davon aus, dass die Behinderung nicht mehr im Menschen liegt, sondern außerhalb von ihm, in der öffentlichen Organisation, die seinen Zugang behindert. Das ist der eigentliche sogenannte Paradigmenwechsel. Die Organisation hat jetzt die Aufgabe, auf das Fremdsein zuzugehen und, wenn nötig, die Barriere wegzuräumen, die diesen Zugang versperrt. Das simpelste Beispiel ist das vom Rollstuhlfahrer: Die Treppe wäre die Behinderung, die Rampe eine mögliche Variante, um die Barriere wegzuräumen. Ganz simpel. Die Organisation müsste sich sozusagen immer in einem dynamischen Prozess befinden, um die Barrieren ihrer Akteure wegzuräumen. Und weil ich als Lehrer Teil dieser Organisation bin, fällt mir ein wesentlicher Teil dieser Arbeit zu; auch weil es sein kann, dass ich selbst eine Barriere für jemanden bin. Sollte es der Organisation Schule nicht gelingen, eine Barriere wegzuräumen, dann könnte man ein Kind auch nicht aufnehmen.

M: Aber denkst du nicht, dass die Menschen, die im Aufnahmegremium sehr bewusst nach den verschiedenen Temperamenten eine Menschengruppe zusammenstellen, sich dabei mit der Frage auseinandersetzen, was sich da gegenseitig auch durch das Anderssein entwickeln kann? Das ist doch eigentlich auch schon ein inklusiver Gedanke?

V: Das finde ich gar nicht.

M: Nein? Warum nicht? Das ist doch auch etwas, was man mitbringt als Mensch.

V: Dabei besteht die Gefahr, dass du dir eine Gruppe zusammenbastelst, die so funktioniert, dass du Homogenität erzeugst. Wenn ich mir die Waldorfklassen anschau – die, die ich jetzt so gesehen habe in den anderen Schulen –, dann sind die unglaublich homogen, bis in die Hautfarbe, bis ins Bildungsbürgertum, bis in

DER PARADIGMENWECHSEL VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION BESCHREIBT DAS NEUE VERHÄLTNISS VOM MENSCHEN ZUR ÖFFENTLICHEN ORGANISATION: INTEGRATION HEISST, DER MENSCH PASST SICH DER ORGANISATION AN; INKLUSION HEISST, DIE ORGANISATION PASST SICH DEM MENSCHEN AN.

den Sozialstatus. Man nimmt eben gerade nicht das Fremde als Entwicklungschance, sondern man homogenisiert. Und man nimmt dann vielleicht noch unterschiedliche Temperamente, aber das ist das Maximum.

Aber war es nicht für dich, Volker, eine größere Herausforderung, mit dieser Vielfalt umzugehen, als für die Schüler in der Klasse, die schon seit acht Jahren als Gemeinschaft zusammen waren?

V: Spitze These! Teilweise stimme ich dir zu. Ich hatte erst einmal ein Problem damit, meine Leistungsansprüche loszulassen. Aber das mit den Schülern möchte ich bezweifeln. Sie waren zwar daran gewöhnt, dass da Menschen mit Defiziten akzeptiert wurden; und die Defizite waren klar, mit Zuschreibungen und mit all den Förderbedarfen. Aber dass das ein natürlicher Zustand ist, der auch etwas mit ihnen zu tun hat und der ihnen auch etwas gibt – diese Einstellung, glaube ich, war überhaupt nicht da. Das war eine Sache, die man erst ganz langsam erarbeiten musste. Inwiefern das jetzt geglückt ist, müssen andere evaluieren. Aber vorher gab es sicherlich nur ein Akzeptieren, dass da Behinderte sind. Und das ist nicht Inklusion.

Und was wäre dann Inklusion statt Akzeptieren?

V: Nicht nur „statt Akzeptieren“, sondern „statt zu akzeptieren, dass da Behinderte sind“. Diskriminierung funktioniert immer nur über eine Zuschreibung. Und im guten Willen, Integration zu machen, hat man knallharte, einseitige Zuschreibungen gewählt: „Du bist Förderkind“,

„Du bist Autist“. So konnte es auch bei uns zu Diskriminierungen kommen, zum Beispiel, indem Eltern gesagt haben: „Ich möchte nicht, dass mein Kind mit diesem behinderten Kind in einem Raum

DIE BEHINDERUNG LIEGT NIE IM MENSCHEN, SONDERN SIE IST EINE ÄUSSERE BARRIERE, DIE DEN MENSCHEN DARAN HINDERT, IN DER ORGANISATION SCHULE AM LEHR- UND LERNPROZESS TEILZUNEHMEN. ES IST AUFGABE DER ORGANISATION, DIESE BARRIERE WEGZURÄUMEN.

zusammen lernt, da kommt es nicht weiter.“ Wir sprechen deshalb weder von Integrationskindern noch von Inklusionskindern – wenn, dann wären das ja alle! –, sondern wir sprechen einfach nur noch von Kindern oder von Menschen. Das ist sozusagen der Paradigmenwechsel, der da gemacht wird. Weg von den Defiziten, hin zu den Fähigkeiten und zu einer Heterogenität, die sich selbst schätzt und würdigt – als Naturzustand.

Wenn man es umkehrt und vom Defizit und den Zuschreibungen wekommt, muss man dann nur noch Positives sehen?

V: Das wäre genauso problematisch. Dem Menschen mit positiven Zuschreibungen zu begegnen, ist so unangemessen, wie wenn man sagt: „Du bist behindert.“ Zu sagen: „Du bist begabt“, ist genauso gemein.

Für mich klang es vorhin so, als ob dieses dritte Modul, das ihr etabliert hattet an der Schule – es muss nicht mehr jeder überall mitmachen, sondern man sucht für jeden Schüler etwas Passendes, das er

machen kann –, ganz viel damit zu tun hätte, dass man Fähigkeiten und Begabungen bei diesem Kind wahrnimmt.

V: Jaja, das war integrativ. Ich bin völlig gegen diese drei Module. Da sind wir, glaube ich, auch uneins.

M: Ich nehme jetzt mal ein konkretes Beispiel: Das Verhalten von Schüler x wirft viele Fragen auf, auch bei mir. Ich sehe, dass bis jetzt alles, was ihm nicht gelingt, wahrgenommen wurde, defizitär also. Jetzt ist es meine Aufgabe, die Dinge so in Bewegung zu bringen, dass wir die Barrieren für diesen Schüler wegräumen können. Was ist genau der richtige Weg oder an welcher Stelle muss überhaupt etwas bewegt werden? Ich weiß keine Antwort darauf. Eine grobe Richtung sehe ich, ja, aber nicht so fein, dass es auch irgendwie greifen könnte. Wenn ich dann stattdessen frage: „Wo siehst du seine Qualitäten?“, dann ist das erst einmal eine totale Umdrehung. Oft kommt darauf nicht sofort eine Antwort, auch bei mir nicht. Aber es hilft ungemein, diese Frage zu stellen.

HETEROGENITÄT

Ein Begriff, der ja auch gefallen ist, ist der der Heterogenität. Aber wie kann ich Heterogenität denken, wenn ich diese Vielfalt nicht benenne, wenn ich nicht sage: „Der hat diese Eigenschaft, der hat jene Fähigkeit und das kommt alles zusammen“? Mir gefällt, wie du das differenziert hast, Maud, dass man die Zuschreibungen eher in Form von Fähigkeiten als in Form von Defiziten macht. Aber wenn man sagt: „Ich möchte gar keine Zuschreibungen machen“, dann zerfällt ja der Begriff der Heterogenität.

V: Wir sprechen gerade auf zwei verschiedenen Ebenen. Was Maud gerade beschreibt, ist Diagnose. Das ist die Wahrnehmung eines Menschen nach Defiziten oder die Wahrnehmung nach Fähigkeiten. Und da entstehen Zuschreibungen. Und

meine These ist, dass beide Zuschreibungsarten böse sind, weil sie nämlich aus der Perspektive eines Menschen auf einen anderen gemacht werden und ihn mit einer oder zwei Eigenschaften markieren. Das würde für die Kinderbetrachtung bedeuten: Wenn du dort eine Diagnosearbeit machst, müsste diese so breit sein, dass sie sozusagen neutral wird. Das heißt: So vorurteilsfrei beschreibt man den ganzen Menschen, dass dann über die Bildgestaltung intuitiv das Wesen dieses Menschen auftaucht. Das wäre für mich die Diagnoseebene, die für die Inklusion wahnsinnig gut funktioniert und die man erhalten sollte. Aber die ist jenseits von Fähigkeiten und Defiziten.

INKLUSION ERFORDERT VON DER ORGANISATION SCHULE EINE STÄNDIGE, FORTLAUFENDE **DEKONSTRUKTION** DER EIGENEN STRUKTUR, UM SICH DEN BEDÜRFNISSEN DER MENSCHEN IM SINNE EINER **BARRIEREFREIHEIT** ANZUPASSEN.

So hattest du das vorhin auch formuliert: Nicht eine Zuschreibung, sondern so viele, dass die Dinge ...

V: Ja, das heißt, Heterogenität müssen wir im Menschen selber sehen. Und nur über diese vielen, über diese heterogenen Merkmale können sich immer wieder neue Schülergruppen finden. Die knüpfen sozusagen an diese Vielfalt des anderen an. Mich interessiert als Pädagoge: Wie können Menschen im pädagogischen Setting mit Fähigkeiten und Defiziten umgehen? Und da können diese dann auch vereinzelt und zugeschrieben sein, das kann dann schon sein: „Der kann genau das“ und „Sie kann genau das nicht“. Aber nur für

diesen Moment gilt das, zeitlich und örtlich begrenzt, nur für diese Situation. Das sind zwei verschiedene Ebenen und die werden ganz oft durcheinandergebracht. Und deshalb hat man diese komischen Kalamitäten. Denn die Diagnostik über die „sonderpädagogischen Förderbedarfe“ funktioniert nur über ganz bestimmte, einseitige, krankhafte Merkmale.

M: Sogenannte krankhafte! Es ist ja auch die Frage, ob nicht gerade das krankmachend ist.

V: Ja, das ist noch einmal eine andere Sache. Der Diagnose folgt ja dann die Medizin. Das ist es ja. Im inklusiven Setting würde die Medizin darin bestehen, dass der heterogene Mensch mit dem anderen heterogenen Menschen zusammenarbeitet.

M: Ich merke jetzt, während wir reden, wie anspruchsvoll das ist – weil es gleichzeitig bedeutet, dass man als Pädagoge ständig dabei ist, neue Situationen herbeizuführen, die überhaupt ein derartiges inklusives Setting erst ermöglichen. Also, wir sind lehrend und lernend ständig dabei, Räume zu schaffen; und zwar in einem dynamischen Prozess, damit es nicht zu diesen einseitigen Erlebnissen kommt.

V: Das sehe ich anders. Du sagst, du bist jetzt sozusagen als Inklusionspädagogin damit beschäftigt, Ort und Zeit zu bestimmen, wo diese Begegnungen, diese Heterogenitätsbegegnungen stattfinden können. Ich verstehe die Not. Aber diese Not entsteht dadurch, dass die klassische Schule, so wie wir sie jetzt kennen und so wie sie parallel zu uns läuft, genau andersherum funktioniert. Man entwirft sozusagen immer denselben Raum, immer dieselbe Situation und arbeitet mit anderen pädagogischen Mitteln, damit die Schüler lernen. Und deshalb bist du, wenn du inklusiv unterrichten willst, in der Not, das Setting immer neu verändern zu müssen, damit diese Selbstbegegnung stattfinden kann. Du musst sozusagen das zerstören, was da habituell angelegt worden ist – das nennt man Dekonstruktion. Mein Ideal wäre,



Schüler lernen und lehren – Geschichtsepoche jahrgangsübergreifend, 5. und 10. Klasse

dass man eigentlich überhaupt keine Situation mehr anlegen muss, sondern dass die Situation aus dem Schülerinteresse entsteht.

M: Jetzt verstehe ich dich.

V: Ein interessengesteuertes kooperatives Lernen lassen wir kaum zu. Aber ich glaube, genau das wäre der Grundschlüssel für inklusives Lernen: dass man darauf vertraut, dass die Menschen natürlich miteinander umgehen wollen und dass sie Interesse haben, Weltinteresse. Sie *wollen* lernen. Und wenn ich Umkreis bin als Fachmann, dann wollen sie *mit mir* lernen. Daran glaube ich immer mehr. Dieses Loslassen, das wäre der Paradigmenwechsel. Und die Barriere wären die eigenen Räume, die eigenen Vorstellungen und Interessen. Der Paradigmenwechsel ist dieser Übergang, diese Umkehr von Integration zu Inklusion. Inklusion würde heißen, die Organisation passt sich den Akteuren an; Integration heißt, die Akteure passen sich der Organisation an. Wir müssen also den Lernprozess verändern!

DIE SELBSTLERNENDE GRUPPE

V: Wir wollen den Lernprozess an die Menschen zurückgeben; damit sie mit ihrer natürlich-inklusiven Haltung anfangen, interessengeleitet und kooperativ die Heterogenität des anderen zu nutzen und zu akzeptieren. Oder auch mal nicht zu nutzen und auch mal nicht zu akzeptieren: „Junge, du stinkst, hau ab!“, das darf genauso sein. Wir müssen uns nicht lieb haben. Man sollte sich gegenseitig nutzen, weil Heterogenität einfach auch eine kluge Sache ist. In der Teamarbeit potenzieren sich die Fähigkeiten der Menschen. Wir nennen diese Veränderung des Lernprozesses „selbstlernende Gruppe“.

Könntet ihr den Begriff erläutern? Was genau ist eine „selbstlernende Gruppe“?

M: Ich habe dabei immer folgendes Bild vor Augen: Schüler und Pädagogen, die gemeinsam in einem Setting aktiv sind, bilden insgesamt eine selbstlernende Gruppe. Innerhalb dieser Gruppe kann man die Pädagogen als einen Außenkreis sehen und die Schüler als einen Innenkreis.

Auf dem Außenkreis bewegen sich die Pädagogen und geben ihren Input in die Schülergruppe, also in den Innenkreis, hinein. Was dann passiert, ist, dass die Schüler das Lernen autonom gestalten. Das heißt, der Inhalt kommt von den Pädagogen, aber danach tritt sofort ein Bewegungsprozess ein: Die Schüler nehmen die Inhalte auf und gestalten das Lernen autonom mit sich oder mit einer Gruppe, egal wie groß oder wie klein die Gruppe ist. Von diesem Moment an aber gibt es auch Reaktionen der Schüler auf die Pädagogen, das heißt, es gibt eine Bewegung von den Schülern zurück zum Außenkreis. Und das, was aus der Schülerschaft kommt, aus diesen autonom selbstlernenden Gruppen, das nehmen die Pädagogen wieder auf. Und so

DER AUSSTIEG AUS DER LEHRER-ZENTRIERTHEIT IM LEHR- UND LERNPROZESS IST DER KÖNIGSWEG, UM INKLUSION IN DER SCHULE ZU ERMÖGLICHEN. VOM LEHRER KONTROLLIERTE LERNPROZESSE DURCH NOTEN, TESTSITUATIONEN UND KLAUSUREN VERHINDERN INKLUSION.

gestalten sie ewig dauernd, bis zum Ende, diesen Prozess zusammen. Das ist das Bild, das ich immer bei der selbstlernenden Gruppe habe; es beschreibt diese aber nicht vollständig.

Ich kann mir vorstellen, dass viele Pädagogen sagen würden: „So unterrichte ich doch auch. Ich gebe Inhalte hinein, aber gebe den Schülern nicht alles vor, die Schüler tragen auch etwas bei.“ Kannst du konkret einige Punkte angeben, wo du sagen würdest, wenn es keine selbstlernende Gruppe ist, dann macht das noch der Lehrer, und bei der selbstlernenden Gruppe machen diese Sachen die Schüler?

V: Ja. Wir haben gemerkt, dass das Verhältnis Schüler-Lehrer im Prinzip das zentrale Verhältnis ist, das man durchdringen muss, wenn man Inklusion machen will. Wir haben bei den Hospitationen und bei unserer eigenen Arbeit immer wieder beobachtet, dass das klassische Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler so ist: Der Lehrer trägt Lernstoff an den Schüler heran. Der Schüler muss diesen Lernstoff verarbeiten und gibt ihn zurück an den Lehrer, der diesen Lernerfolg dann beurteilt in Form von Noten oder Tests; oder einfach nur in Form von Bewertungen. Wir nennen das „lehrerzentriertes Lernen“. Selbst wenn der Lehrer eine Gruppenarbeit anlegt, gibt er der Gruppe den Unterrichtsstoff, fordert dann aber immer wieder ein Lernerfolgsergebnis ein. Diese Lehrerzentriertheit funktioniert wunderbar in einem Gymnasium oder in anderen homogenen Gruppen. In einer heterogenen Gruppe muss der Lehrer im Extremfall, um dieses Verhältnis zu halten, unglaublich viel vorbereiten, leistungsdifferenzieren. Damals sind wir mit diesem Problem sozusagen in den inklusiven Diskurs eingestiegen. Man hat uns immer gefragt: „Wie leistungsdifferenziert ihr?“, und man meinte immer Lehrerzentriertheit. Für uns ist sozusagen der Ausstieg aus der Lehrerzentriertheit der Königsweg, um zur Inklusion zu kommen.

M: Das Wort „autonom“ müsste man noch einführen – was es heißt, wenn eine Gruppe das Lernen autonom gestaltet. Das ist ein Aspekt, der ganz wichtig ist. Und ich glaube auch, dass es nicht per se so ist, dass der Lehrer auch bei der selbstlernenden Gruppe wieder das Ende ist. Das können auch die Schüler sein und das können auch wieder alle sein, also Lehrer und Schüler.

V: Ein bestimmter Punkt wäre autonom, aber nicht das ganze Verhältnis. Wir sind da noch in der Unschärfe. Also, wir versuchen, dieses lehrerzentrierte Verhältnis aufzulösen, indem wir sozusagen den Lernprozess an die Schüler zurückgeben.



KOOPERATIVE LEHR- UND LERN-METHODEN ERMÖGLICHEN DIE TEILHABE ALLER MENSCHEN IN DER SCHULE MIT IHREN HETEROGENEN FÄHIGKEITEN UND BEDÜRFNISSEN.

Wir binden den Lernprozess ans Interesse. Das Einzige, was wir in eine selbstlernende Gruppe hineingeben – die ein Einzelner sein kann oder mehrere Personen oder eine ganze Klasse –, ist eine Problemstellung, und zwar indem wir ein bestimmtes Produkt fordern. Das heißt, die Schüler sind nicht mehr zentriert auf uns als Lehrer, sondern auf ein Produkt. Und alles, was jetzt nötig ist, um dieses Produkt herzustellen in dieser selbstlernenden Gruppe, das müssen die Schüler sich besorgen, autonom. Das ist ein autonomer Prozess zur Produkterzeugung. Das heißt, wenn sie Wissen brauchen, müssen sie sich Wissen holen. Wenn sie dieses Wissen nicht haben, müssen sie es sich aus dem Umkreis holen. Man kann mich als Fachlehrer nach dem Wissen fragen, das man braucht, um das Produkt zu produzieren. Man kann die Inklusionspädagogen nutzen, wenn man im Team Schwierigkeiten hat oder wenn bestimmte soziale Abläufe nicht funktionieren. Man kann sich externes Wissen sowie Materialien besorgen. – Hier wird auch deutlich, dass es kein Paradox ist, zu sagen, eine selbstlernende Gruppe könne auch aus einem einzelnen Menschen

bestehen; denn der ist sozusagen in einem Lernprozess mit seinem Umkreis und zu diesem Umkreis gehören auch wir Lehrer. – Die Verbindlichkeit, die dann entsteht, ist nicht mehr lehrerzentriert, sondern produktzentriert, problemorientiert. Das Produkt wird nicht vom Lehrer bewertet, sondern es muss in der Welt funktionieren. Die Akteure der selbstlernenden Gruppe reflektieren dann selbst das Ergebnis so, dass der Prozess noch einmal nachvollzogen wird und als Lernprozess durchsichtig gemacht wird. Das Pfund, das dabei entsteht für die Inklusion, ist, dass die selbstlernende Gruppe selber schauen muss: Wer hat welche Fähigkeiten, wie gleicht man die aus, wie kann jeder seine Fähigkeiten in die Produktion einbringen? So wie im wirklichen Leben. Und wie geht man sozial miteinander um, wie löst man Probleme und wie reflektiert man sie? Vor allem aber: Wie lässt man auch Versagen zu, die Erkenntnis „Da sind wir nicht fertig

geworden, da müssten wir beim nächsten Mal mehr machen“? Das heißt, wir ziehen uns als Lehrer heraus aus dem Prozess und wir disziplinieren nicht mehr. So könnten wir auch zulassen, dass ein Produkt dann scheitert. Aber der Lernprozess wäre trotzdem ein Erfolg. Das ist also der große Unterschied. Vielleicht hast du noch etwas zu ergänzen?

M: Ich merke, dass das Ganze in seinem Kern zwei Ebenen hat. Man gibt einerseits dieses Lernen wirklich in deren Hand, so wie du es beschrieben hast, ...

V: Und das Lehren.

M: Genau. Auch das gab es schon. Das gibt es in der Waldorfpädagogik bisher noch nicht so sehr, aber in anderen, staatlichen Schulen gibt es schon sehr viele Formen des selbstständigen Lernens. Die Umgebung ist dann so, dass die Schüler sich dementsprechend in der Schule bewegen können, forschen können und so weiter.

V: Darf ich da einhaken? Weil ich das für einen ganz kritischen Punkt halte: Die Schüler sind trotzdem lehrerzentriert, weil sie auf das Curriculum und auf Noten bezogen sind.

M: Ja, das will ich auch gar nicht vergleichen. Das Zweite ist aber, und das ist, finde ich, fast noch spezifischer für die Inklusion, dass man vollkommen loslässt und darauf vertraut, dass die Schüler den Lernprozess übernehmen. Denn das ist nämlich das Dilemma – und hier wird auch der Unterschied zwischen Integration und Inklusion so deutlich –, dass man merkt: Man muss heraus aus dieser alten Rolle! Kein Pädagoge darf der Helfer für irgendjemanden aufgrund irgendeiner Zuschreibung sein! Deswegen ist für mich die Autonomie der Gruppe ein wichtiger Begriff. Die Schüler lernen tatsächlich, wie man mit den unterschiedlichen Fähigkeiten umgeht. Das ist eigentlich das ganze Soziale für mich. Das ist auch die Aufgabe und eine Zielstellung.

V: Das heißt für uns, wenn ich da anknüpfen darf, wir „ermächtigen“ die Schüler

innerhalb der selbstlernenden Gruppe, die inklusive Problematik der Heterogenität selbst zu lösen. Sie wissen am besten, wie sie mit dem anderen umzugehen haben. Dadurch werden sie in der selbstlernenden Gruppe nicht nur zu Lernenden, sondern auch zu Lehrenden. Das ist uns ganz, ganz wichtig.

M: Interessant ist dabei, dass diese Komponente in den ersten vier Schuljahren kaum eine Rolle spielt. In den ersten vier Schuljahren besitzen die Kinder die natürliche Fähigkeit, miteinander umzugehen. Sie nehmen von anderen Menschen nicht wie wir Erwachsenen die Defizite wahr. Da läuft das ganz natürlich. In der Oberstufe müssen wir das sehr bewusst angehen. Was dann in den Zwischenjahren pädagogisch notwendig ist, das ist noch eine große Frage. Wir haben festgestellt – und dadurch sind auch diese Ideen so stark geworden –, dass die Schüler beim Eintritt in die Oberstufe nicht zu einem derartigen inklusiven Arbeiten fähig sind. Also ist es nötig, methodisch etwas zu entwickeln, was diese Fähigkeit ständig aufs Neue fördert.

V: Die Methode der selbstlernenden Gruppe ist für uns universell, sie funktioniert in jeder Klassenstufe, in jedem Fach.

Wenn es den Schülern so schwerfällt in der Oberstufe, ist das nun die Konsequenz davon, dass dies als Kultur nicht gepflegt wurde, oder ist es nicht vielleicht auch die Konsequenz von einer natürlichen Entwicklung, die die Schüler durchlaufen? In der Pubertät gehen ja immer Fähigkeiten verloren, die wir vorher hatten.

M: Ja, umso notwendiger ist es, die Methode vorher zu praktizieren. Wenn vor Eintritt der Pubertät eine inklusive Kultur nicht wirklich angelegt worden ist, dann kann man auch nicht erwarten, dass dies in der Phase gelingt, wo jeder durch sein eigenes Nadelöhr kriechen muss. Nach meiner persönlichen Wahrnehmung entspricht dieses Miteinander eigentlich genau dem





„Ermächtigung“ – Mathematikepoche, 12. Klasse

Ideal, das in den jungen Menschen lebt. Aber es sind wir, die Erwachsenen, die das so nicht als Bildungsziel verfolgen.

Magst du davon erzählen, wie das die Schüler erleben?

M: Es ist dann so, dass in einer Gemeinschaft gewisse Menschen einen geduldeten Status haben. Die sind gar nicht verhasst oder so. Aber einige empfinden es als Zumutung, mit denen und ihren Defiziten arbeiten zu müssen. Das ist für mich nicht-gelungene Inklusion, wenn nicht Exklusion. Das kannst du am Verhalten dieser Menschen sehen. Diese Beispiele findest du eigentlich ständig und überall, bis hin zu Schülern, die sich dann aufgeben. Aber wir waren bei der selbstlernenden Gruppe. Ich glaube, es ist ein absoluter Kernpunkt, dass man diese ermöglicht. Durch das Ermächtigen der Schüler entsteht ein großer Raum und mit dem müssen sie selbst umgehen. Das erfordert vom Pädagogen – weil man ja gewohnt ist, in gewissem Maße einzugreifen – auch Zurückhaltung

DIE METHODE DER **SELBSTLERNENDEN GRUPPE** BASIERT AUF KOOPERATIVEN UND INTERESSENGESTEUERTEN METHODEN. DURCH DIE METHODE WERDEN DIE MENSCHEN ERMÄCHTIGT, DIE MÖGLICHKEITEN UND PROBLEME VON HETEROGENITÄT IM LEHR- UND LERNPROZESS SELBST ZU LÖSEN, BARRIEREN SELBSTSTÄNDIG AUFZULÖSEN.

und echtes Vertrauen. In meiner Rolle als Inklusionspädagogin habe ich oft erfahren müssen, dass tatsächlich die Schüler bessere Lösungen fanden, als ich sie mir vorher hatte denken können. Und mein Bewusstsein oder unser beider Bewusstsein sorgt schon dafür, dass wir Kombinationen schaffen, die eine gegenseitige Entwicklung ermöglichen. Aber ganz viel ist auch dadurch entstanden, dass wir einfach beobachtet und aufgenommen haben und plötzlich gesehen haben: wow!

In der Unterstufe gibt es eine natürliche Inklusion – dann müsste doch eigentlich die Kultur so weiter gepflegt



„Ermächtigung“ – Mathematikepoche, 12. Klasse

DIE **SELBSTLERNENDE GRUPPE** IST KEINE GRUPPEN- ODER PROJEKTARBEIT IM EIGENTLICHEN SINNE, SONDERN SIE IST EIN GEGENMODELL ZUR LEHRERZENTRIERTHEIT. SO KÖNNEN SOWOHL EIN EINZELNER MENSCH ALS AUCH ALLE MENSCHEN EINE SELBSTLERNENDE GRUPPE BILDEN, WENN SIE KOOPERIEREN KÖNNEN.

werden können, dass diese Kompetenz kontinuierlich zunimmt. Gibt es da Abbrüche in der Pubertät, also dass die Schüler plötzlich etwas gar nicht mehr können, was sie vorher konnten? Und sind diese einer natürlichen Entwicklung geschuldet oder einem pädagogischen Versäumnis in der Zwischenzeit?

V: Der Kerngedanke dabei ist: natürliche Inklusion! Es ist ein Grundbedürfnis des Menschen, mit Heterogenität zu tun zu haben, weil diese einen bereichert. Diese Kultur, die als natürliche Inklusion schon da ist, muss gar nicht angelegt oder trainiert oder gelernt werden, sondern sie braucht nur erhalten zu werden. Aber in der Mittelstufe passiert es, dass

die Lehrerzentrierung viel stärker wird – übers Disziplinieren und dadurch, dass Tests und Noten Gewicht bekommen. Da gibt es Testsituationen, die sind den Lehrern nicht unbedingt bewusst. Sie merken gar nicht, dass sie gerade testen oder dass sie eine Note geben, sondern sie wollen nur eine kleine mathematische Aufgabe und überprüfen das Ergebnis: richtig gerechnet, falsch gerechnet, Sternchen, kein Sternchen. Und das macht immer der Lehrer! Das heißt, er ist immer das Maß der Dinge und hat sozusagen sein eigenes Curriculum im Kopf. Und das führt dazu, dass die Schüler in Konkurrenz kommen. Es entstehen Konkurrenzsituationen und wir haben dann in der Oberstufe das Problem, dass wir die Schüler nicht mehr aus den Konkurrenzsituationen herausbekommen; dass sie immer sagen: „Ja, wir können in der Gruppe zusammenarbeiten, aber wir werden doch einzeln benotet! Also muss ich aufpassen. Wenn ich mit dem Doofmann hier zusammenarbeite, dann

kriege ich doch nicht so eine gute Leistung hin.“ Und das kann nur heißen, dass sich das Verhältnis zum Begriff Leistung verändern muss. Hinzu kommt noch, dass in der Oberstufe, zum Beispiel in der zehnten Klasse, wenn die Menschen über den zweiten Rubikon gehen, sich soziale Kompetenzen auflösen. Dann können sie manche Mitschüler nicht mehr sehen, den „doofen Downi“. Das ist aber völlig okay, auch in der selbstlernenden Gruppe. Das sind total spannende Prozesse. Man muss zulassen, dass jemand sagt: „Mit diesem Menschen kann ich jetzt erst mal nicht.“ Und das muss gar nicht das Kind mit dem Förderstatus betreffen. Inklusion erfordert nicht, dass jeder Mensch zu jedem Menschen in einem harmonischen Verhältnis steht – ganz im Gegenteil! Wir wollen strittige Verhältnisse, das sind ja Arbeitsverhältnisse. Nur, grundsätzlich wollen Menschen mit Menschen zusammensein. Und sie wollen nicht als Einzelkämpfer betrachtet werden.

ERMÄCHTIGUNG

Ein wichtiger Begriff bei euch ist der Begriff der Ermächtigung. Ermächtigung, so habe ich das verstanden, hat etwas damit zu tun, die Lehrerzentriertheit und die Kontrolle der Schüler durch den Lehrer aufzugeben. Was ist eure Rolle als Lehrer in dem Prozess, in dem es keine Lehrerzentriertheit gibt?

M: Ich glaube, da gibt es eigentlich gar keinen Unterschied zu anderen Methoden. Der Lehrer ist in diesem Prozess genauso nötig wie vorher, nur auf eine ganz andere Weise. Ich muss mich als Lehrer viel mehr auf das Wesentliche besinnen, das ich vermitteln will, und nicht auf das, was es schon als Form gibt. Ich muss also sehr sicher sein in der Waldorfpädagogik. Und wenn ich das kann oder wenn ich das im Team kann, dann gibt es durchaus ganz wichtige Momente – das sind vielleicht nicht so viele und nicht in einer tradierten Form –, in denen ich agiere. Dann gebe ich sozusagen

den Impuls in die Gruppe hinein. Aber danach sind die Schüler ermächtigt, den Lernprozess zu gestalten und durchzuführen. Ab diesem Moment bin ich als Lehrer nicht mehr nur der Lehrende, sondern auch der Lernende; ich werde als Lehrer Teil der selbstlernenden Gruppe. Das finde ich ganz wichtig.

Ich erinnere mich daran, dass du davon erzählt hast, Maud, wie in einer Physik-epoche in der zehnten Klasse die Schüler gleich am ersten Tag um acht Uhr morgens hinaus in die Stadt geschickt wurden, um sich mit Beschleunigung auseinanderzusetzen. Der Physiklehrer sagte: „Schade, dass ich nicht mit dem Fahrrad gekommen bin, dann könnte ich zu den Gruppen fahren!“ Und du hast geantwortet: „Wie gut, dass wir kein Fahrrad haben! Denn wir ermächtigen die Schüler nur, indem wir ganz die Kontrolle aufgeben, sie also nicht beobachten und ihnen den Lernprozess voll überlassen.“ In welchem Umfang greift man als Lehrer noch ein?

V: Mein idealistischer Standpunkt ist da ganz radikal: Man greift überhaupt nicht ein, sondern vertraut darauf, dass die Menschen lernen und lehren wollen. Eine Funktion, die ich dann hätte, wäre, Medium für Stoff zu sein, der nachgefragt wird. Meine andere Funktion wäre, sozusagen Diagnostiker zu sein, also der, der schaut: Welche Gruppenprozesse und welche individuellen Prozesse laufen da ab, und sind diese gesund? In dem Augenblick, wo sie ungesund werden, zum Beispiel diskriminierend, wäre ich genötigt, einzugreifen. Die Prozessgestaltung müsste idealerweise bei den Schülern selbst liegen. Die sind dazu ermächtigt, den Lehr- und Lernprozess und die sozialen Prozesse zu gestalten. Es ist ganz wichtig, dass man nicht versucht, sie zu kontrollieren. Das Problem dabei sind die Lernziele. Kommen diese von außen, sind sie sogar staatlich vorgegeben, dann müssen sie kontrolliert werden. Vertraut man aber den inneren Lernzielen



der Menschen, weil sie menschenkundlich berechtigt sind, dann muss man Vertrauen haben. Aber das ist eben das Spannungsfeld: Wir haben noch äußere, staatliche, Ziele, müssten aber idealerweise immer mehr zu den inneren Notwendigkeiten vordringen.

M: Es ist eine ganz zentrale Sache, was du über das Diagnostizieren in Relation zu dem Nicht-Eingreifen gesagt hast. Da stimme ich dir zu, so rigoros zu sagen: gar nicht eingreifen! Der Lehrer begibt sich auf diese beiden Ebenen, Außenraum und Medium, aber auch Diagnostiker zu sein.

DIE METHODE DER SELBSTLERNENDEN GRUPPE IST UNIVERSELL, SIE KANN IN JEDER KLASSENSTUFE UND IN JEDEM FACH ANGEWENDET WERDEN. SIE BASIERT AUF DEN GRUNDLAGEN DER WALDORFPÄDAGOGIK UND IST DIESER VERPFLICHTET.

Das bedeutet für mich im anthroposophischen Sinne, das reine Beobachten zu schulen und in der Pädagogik zu praktizieren. „Man soll jedes Kind dort abholen, wo es ist“, das wird in unseren Kreisen schnell gesagt; es zu tun, ist aber etwas ganz anderes. Ich glaube, das kann eine neue Dimension bekommen im inklusiven Setting, wenn die Lehrerrolle sich verändert und dadurch neue Möglichkeiten entstehen, um wirklich zu beobachten. Da sind zum einen die sozialen Prozesse und zum anderen, immer fortwährend, diese individuellen Entwicklungen. So werden aus Lernzielen Entwicklungsziele, und mit denen arbeitet der Inklusionspädagoge.

Wie profitiert der Prozess davon, wenn die Lehrer sich so viel Zeit zum Beobachten nehmen?

M: Durch den Austausch im Team, oft während des Prozesses, bekommt man

Ideen für neue Schritte und Situationen für Einzelne und Gruppen. Der Prozess behält seine Dynamik.

V: Eigentlich ist das ja ein Paradox, oder? Man diagnostiziert, will aber nicht eingreifen. Da würde jeder Arzt sagen: Warum diagnostiziere ich dann, wenn ich kein Medikament geben darf? Wir haben das so gelöst, dass wir sagen, wir diagnostizieren und machen daraus einen Entwicklungsplan – mit dem Menschen und mit seinem Umfeld zusammen –, um den Bildungsweg und die Bildungsmöglichkeiten beschreiben zu können. Und wir greifen natürlich ein, aber wir greifen nicht in den Lernzusammenhang ein, sondern in die äußere Rahmung; das heißt, wir räumen die Barriere weg. Das ist das Neue. Wir versuchen immer, den Weg zu den individuellen Bildungszielen so frei zu machen, dass jeder Mensch seine eigenen individuellen Bildungsziele erreichen kann. Das heißt, was bei uns im Unterricht durch Ermächtigung an Kraft frei wird, das setzen wir dafür ein, diese Barrieren wegzuräumen.

Könnt ihr dafür ein Beispiel geben?

M: Ich habe mir gestern unsere Filmfragmente aus der zehnten Klasse angeguckt. Dabei sah ich etwas, was ich vorher, im Außenraum seiend, nicht wahrgenommen hatte. In der Szene war ein Schüler, für den man während dreier Kinderbesprechungen schon darum gerungen hatte, die pädagogischen Mittel zu finden. In der Szene konnte ich ein Symptom dieses Schülers ganz deutlich erkennen: dass er absolut nicht in die Tat kommen kann. Er befand sich im Prozess einer selbstlernenden Gruppe; niemand griff ein, die Pädagogen waren tatsächlich Umfeld. Und nun schaffte es die Gruppe – nicht durch verbale Auseinandersetzungen, sondern im sozialen Miteinander –, dass dieser Schüler in die Tat kam! Ich konnte zusehen, wie das passierte! Das war für mich ein sehr überzeugendes Beispiel dafür, dass, wenn man nicht eingreift, sondern es *aushält* – also die Schüler ermächtigt –, die Gruppe es regelt!



Schüler lernen und lehren – Geschichtsepoche jahrgangübergreifend, 5. und 10. Klasse

In einer klassischen Situation hätte der Pädagoge längst eingegriffen. Die Gruppenzusammenstellungen empfinde ich dabei als sehr wichtig. Man verhindert dadurch, dass Einzelne in einer Klassengemeinschaft zu Rollen verdammt werden – wie das bei der Integration oft der Fall ist, da hat man dann die Helferrollen. In der selbstlernenden Gruppe muss so etwas überhaupt nicht passieren, im Gegenteil.

Könnt ihr zu den Gruppenzusammenstellungen noch mehr sagen?

V: Wir chargieren da so ein bisschen zwischen unseren Anfängen und unseren Idealen. Das Ideal wäre, dass man überhaupt keine Gruppen mehr zusammensetzen muss, sondern dass die Menschen daran gewöhnt sind, natürlich miteinander zu lernen und zu lehren. Punkt. Wenn man die natürliche Inklusion von der ersten Klasse oder noch früher an anlegen – oder bewahren – würde, dann müsste man das nicht mehr steuern. Das wäre das Ideal. Zur Zeit befinden wir uns in bestimmten Klassen in so einem Zwischenbereich. Es

kommt ganz darauf an, was die Menschen in der Unter- und Mittelstufe erlebt haben. Diese Frage nach Kontrolle oder Nicht-Kontrolle ist da wie ein Spiel. Das Spiel heißt „Wir wollen die Kontrolle aufgeben“, aber natürlich müssen wir trotzdem manchmal noch Kontrolle ausüben. Das ist das Paradox. Grundsätzlich haben wir aber Vertrauen.

Ihr seid ja auch als Supervisoren tätig und helft Kollegen dabei, in eine inklusive Praxis hineinzukommen. Ich kann ich mir vorstellen, dass die Gruppenzusammensetzung bei diesen ersten Schritten noch eine größere Rolle spielt, damit die Schüler erst einmal die Erfahrung machen können: So geht es!

V: Wir müssen mit dem Gruppenbegriff vorsichtig sein. Die selbstlernende Gruppe ist ja keine Gruppenarbeit im eigentlichen Sinne, sondern sie ist ein Gegenmodell zur Lehrerzentriertheit. Das Wichtige in der Unterstufe ist, nicht die Lehrerzentriertheit zu installieren, sondern Lernprozesse zuzulassen, die sich mit Interesse einem



Die selbstlernende Gruppe – Goethe-Schiller-Epoche, 9. Klasse

Gegenstand zuwenden, anstatt dem Lehrer und seinen Zielen. Das ist das A und O. Wenn der Unterricht lehrerzentriert ist, dann entsteht kaum ein künstlerischer Prozess, der etwas Neues schafft, etwas Zukünftiges. Es entsteht nur die Reproduktion des ewig Gleichen.

Du, Maud, hast ja auch einmal einen kleinen Text geschrieben mit dem Titel „Die Kunst ist das Zentrum der Inklusion“. Warum ist das so? Wie verstehst du das?

M: Ohne das Künstlerische im Denken und im Tun geht es nicht im inklusiven Setting. Es ist mir eine ganz aktuelle Frage, wie ich Pädagogen so schulen kann, dass sich ihre Fantasiekräfte entwickeln können und dass sie beweglich im Denken und kreativ im Tun werden. Denn das ist ja die Sache mit der Menschenkunde: Ich muss den Stoffkern künstlerisch durcharbeiten. Es muss mir deutlich werden: Was ist der Kern, der hinter diesem Inhalt steckt? Warum ist das Motiv von Parzival für den Elftklässler passend? Das muss ich verstehen.

IM ZENTRUM DER METHODE **DER SELBSTLERNENDEN GRUPPE** STEHT DIE ERARBEITUNG EINES **PRODUKTES**. DIESES HAT IMMER EINE FUNKTION IN BEZUG ZUR WELT. ES IST NIE AUF DEN LEHRER BEZOGEN. ES ENTSTEHT IMMER IN KOOPERATION UND DIENT DER WEITEREN KOOPERATION.

Das ist das, was ihr „Menschenkunde“ nennt, oder?

M: Ja, genau das. Und dann muss alles offen sein. In diesen offenen Raum müssen dann die Ideen kommen, wie ich an diesem Motiv mit den Schülern arbeiten kann. Dann verlasse ich die Bücher, dann verlasse ich das, was es schon gab. Diesen Stoffkern muss ich selber durchkauen und künstlerisch neu greifen.

Könnt ihr ein Beispiel geben für eine Jahrgangsstufe: Was ist da der Stoffkern, was hat das mit dem Alter der Schüler zu tun und inwiefern befruchtet das genau den Prozess, der stattfinden soll?

M: Eigentlich hat jede Jahrgangsstufe ihren Stoffkern für das ganze Jahr und

danach richten sich alle Fächer. Pro Jahrgangsstufe sollte es ein Motiv als roten Faden geben.

Jedes Fach bringt dabei aber andere Aspekte, indem es einen anderen Stoff bringt, oder?

V: Einen anderen Inhalt.

M: Einen anderen Inhalt, aber der Kern ist der gleiche.

Was muss man als Inklusionslehrer über den Stoffkern der zehnten Klassenstufe verstanden haben, um ein inklusives Setting für die Schüler aufbauen zu können?

V: Man muss wissen, auf welchem Entwicklungsstand die Menschen jetzt gruppentypisch sind. Sie lösen sich gerade von ihrem Ätherischen, sie lösen sich von ihren erlernten Astralkräften. Das heißt, sie verlieren in der zehnten Klasse ihre tradierte Welt. Deshalb spricht man auch davon, dass sie über den zweiten Rubikon gehen. Alles, was vorher bei ihnen verankert wurde, alle habituellen Gesetzmäßigkeiten, geben sie auf: physische, das Längenwachstum kommt zum Ende; emotionale, der Höhepunkt der Pubertät; und geistige, also kein Denkgesetz ist mehr so, wie es verordnet wurde, jede Regel ist reflektierbar. Deswegen versuchen wir in der zehnten Klasse, als Motiv, als Stoffmotiv, alles, was gewesen ist, wieder aufzurufen, damit sie sozusagen wieder Wurzeln bilden können aus der reflektierten eigenen Vergangenheit: Woher komme ich? Wir arbeiten da vor allem mit der Verstandesseele. Bis hierher ist das – in meinen eigenen Worten – die Menschenkunde der zehnten Klasse, die für jede Waldorfkasse gilt. Für uns war aber anfangs die Frage viel wichtiger, ob denn wirklich jeder Mensch in einer heterogenen Klasse an diesem Entwicklungsschritt teilhat. Kann jeder eine Verstandesseele ausbilden? Wir haben gemerkt, dass zwar einige auf ihre Verstandeskräfte zugreifen können, andere das aber nicht können. Ihr Verstand bleibt sozusagen noch im Außenraum und da

wird er vielleicht auch in diesem ganzen Leben bleiben. Aber während der Prozesse der selbstlernenden Gruppe erleben sie die Verstandesseele, begegnen ihr und haben Anteil. Sonst könnten wir einige Menschen zum Beispiel immer in der dritten Klasse belassen.

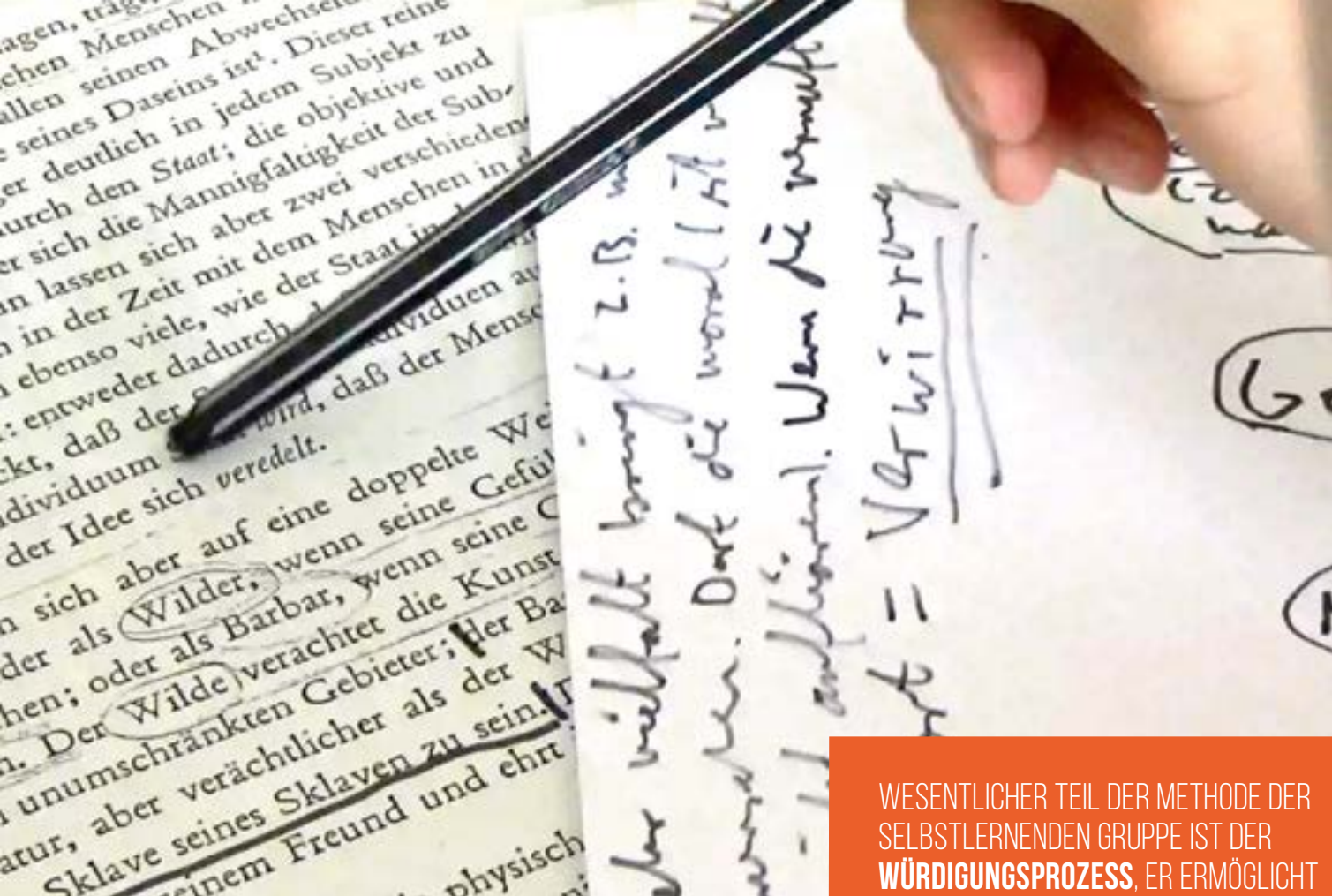
M: Es ist ein ganz wichtiger Punkt, dass Menschen, die verstandesmäßig etwas nicht aufgreifen können, sich trotzdem altersgemäß in genau der gleichen Entwicklung befinden und wie die anderen diese Schritte brauchen. Darüber stolpern oft die Erwachsenen. Dann kommt die Frage über den Zehntklässler: „Was soll der eigentlich noch hier?“ Ein großer Gewinn des inklusiven Settings ist, dass dieser Mensch nicht hängen bleibt, nur weil er etwas bezogen auf seine kognitiven Fähigkeiten „nicht kann“, sondern dass der Stoff genauso auf ihn wirken und er sich daran entwickeln kann.

V: Das hat mit der anthroposophischen Vorstellung zu tun, dass alle Wesensglieder eigentlich immer anwesend sind, oder? Die Frage ist nur: Inwieweit sind sie inkarniert? Wenn man davon ausgeht, dass jeder Mensch, der in der Gemeinschaft ist, auch über sämtliche Wesensglieder verfügt, dann kann man auch mit jedem Wesensglied arbeiten. Und Diskriminierung wäre dann in diesem Sinne, dass man ihm die einfach aberkennt. Aber auch das ist waldorfpädagogischer Standard, wenn man bedenkt, dass viele waldorfpädagogische Förderschulen nach diesem Ansatz unterrichten.

WÜRDIGUNG

Ein anderer zentraler Begriff bei euch ist ja der der Würdigung. Worin besteht die Würdigung, was hat es mit dem Prozess der Würdigung auf sich?

M: Ja, die Würdigung spielt eine sehr zentrale Rolle, gerade in diesem Prozess. Wenn die Gruppe ermächtigt wurde und selbst gehandelt hat und auch im Sozialen sich



Die selbstlernende Gruppe – Goethe-Schiller-Epoche, 9. Klasse

reguliert hat, dann ist auch etwas dabei herausgekommen – oder es ist nichts dabei herausgekommen. Aber auf jeden Fall soll darauf geblickt werden und es soll gewürdigt werden, was dabei passiert ist und was jeder dazu beigetragen hat.

Und was bedeutet Würdigung für euch?

M: Für mich bedeutet Würdigung, dass ich Andacht schenke. Dass meine Andacht einer Sache gewidmet ist oder einem Menschen. Das hat nichts mit Bewertung zu tun. Ich gebe einmal ein prägnantes Beispiel: Es gab den Auftrag zur Erstellung eines Produktes. Die Schüler wurden ermächtigt, den Lernprozess bis zur Erstellung des Produktes zu vollziehen. Am Ende sollten sie ihre Produkte und den Prozess der Produktentstehung präsentieren. Es gab aber eine Gruppe, die hatte das Produkt nicht erstellt. Trotzdem konnte diese Gruppe auftreten. Sie präsentierte den Prozess ohne Produkt und das wurde gewürdigt. Es wurde ganz ernsthaft gewürdigt.

WESENTLICHER TEIL DER METHODE DER SELBSTLERNENDEN GRUPPE IST DER **WÜRDIGUNGSPROZESS**. ER ERMÖGLICHT EINEN QUALITATIVEN LEISTUNGSBEGRIFF. AUCH INTEGRATIVE MASSNAHMEN LASSEN SICH SO IM INKLUSIVEN SETTING ANWENDEN.

Das heißt, die Klasse verfolgte die Darstellung dieser Gruppe mit Aufmerksamkeit? Und diese Gruppe wurde mit ihrem individuellen Prozess ins Bewusstsein der Klasse gehoben?

M: Ja, es wurde absolut nicht kommentiert. Es klangen keine Vorurteile, keine Bewertungen an – überhaupt nicht! Alle waren genauso andächtig wie bei einer anderen Gruppe, die vielleicht ein riesiges Erfolgserlebnis gehabt hatte. Und das habe ich als Würdigung erlebt in dieser Großgruppe. Auch wir Pädagogen haben uns zurückgehalten, haben keine Leistungserwartung geäußert.

Was trägt denn die Würdigung dessen, was die Schüler gemacht haben, noch zusätzlich bei zu dem, was da an Gutem passiert? Warum ist die Würdigung so wichtig?

V: Würde ist ein sozialer Begriff, sie funktioniert nur im Sozialen. Und ein Würdigungsprozess hat gar nichts mit Bewertung zu tun. Und eigentlich auch nicht mit Andacht, finde ich; oder höchstens Andacht in dem Sinne von „an den anderen denken“ oder „den anderen wahrnehmen in seinem Sosein, so, wie er ist“. Es wäre also durchaus auch möglich, ein Scheitern zu beschreiben, ohne jemanden herabzuwürdigen. Der Würdigungsprozess ist für uns im inklusiven Setting deshalb so unglaublich wichtig, weil er als Grundlage die Teilhabe hat. Im integrativen Setting ist dagegen oft zu beobachten, nicht nur wie einzelne besondere Menschen vom Lernprozess der anderen abgekoppelt werden, zum Beispiel indem sie mit der Sonderpädagogin im Nebenraum arbeiten, sondern auch dass die Mitmenschen nicht einmal die Chance bekommen, zu errahnen, was diese Menschen da eigentlich machen. Ohne diese einfache Wahrnehmung sprechen wir von Exklusion. Für die selbstlernende Gruppe, für diese Methode, bedeutet das, dass der Würdigungsprozess immer dem eigenständigen ermächtigten Lernen und Lehren in der sozialen Gemeinschaft folgen muss. Anfangs legen wir diesen von außen an, bis er sich habitualisiert hat. Auch dieser Prozess läuft idealerweise nicht lehrerzentriert ab, sondern hängt natürlicherweise an der Produktpräsentation. Durch die Lehrerzentrierung und vor allem durch die externen Bildungsziele und die Benotung wird der Lernprozess nicht gewürdigt, sondern bewertet. Eine Note ist eine Herabwürdigung auf einen externen Maßstab. Man reduziert den Menschen auf diesen Maßstab.

M: Ich denke gerade noch nach über dieses Wahrgenommen-Werden – und was ich vorhin gesagt habe mit der Andacht. Was ist eigentlich das richtige Wort für Würdigung? Andacht trifft es auch noch nicht ganz. Aber wenn man es reduziert auf Wahrgenommen-Werden, das kommt dann wieder ganz nah an dieses

Geduldet-Sein heran, weißt du? Ich kann jemanden wahrnehmen, aber dabei brauche ich ihn noch nicht zu würdigen. Ich frage mich, ob in diesem Moment der Würdigung nicht eine wirkliche Begegnung stattfindet. Eine Begegnung setzt voraus, dass ich mich wirklich öffnen muss für den anderen; also eine wahre Begegnung, nicht eine trügerische.

In dem Wort „Andacht“ scheint ja auch „Achtung“ zu stecken: „Ich achte dich in deinem Sosein.“ Das ist ja etwas, das noch über die Wahrnehmung hinausgeht.

M: Ja, genau. Ich finde, dass Wahrnehmung allein zu wenig ist.

V: Es kommt jetzt darauf an, wo man die verortet. Wenn ich im Prozess des Lehrens und Lernens den anderen wahrnehme, also wenn ich seine Meinung, seine Fähigkeiten wahrnehme und er diese einbringen kann, dann liegt eine Würdigung vor. Der eigentliche Reflexionsprozess, den wir jetzt bei der Methode noch anschließen, das ist ja nicht der primäre Würdigungsprozess, sondern das ist der sekundäre Würdigungsprozess, und hier kann es auch zu Urteilen kommen.

M: Der Lehrer hat ganz schnell diese Neigung, ein Urteil zu fällen. Ich finde, dass das bei der reinen Würdigung nicht passieren sollte.

V: Da sind wir ganz unterschiedlicher Meinung. Ich glaube, dass zur Würdigung sehr wohl auch die Urteilsbildung gehört. Wir sind Menschen und wir sind ...

M: Ja, aber ich habe ganz viel aus diesem Beispiel gelernt, das ich vorhin gegeben habe. Diese eine Gruppe fiel komplett heraus. Ich musste mich fragen: Warum fällt sie denn heraus? Na, wenn ich es böse sage, weil sie keine Leistung erbracht hatte. Aber die Klasse war eine zehnte Klasse, und ich fand es hilfreich, zu wissen, dass ich in diesem Moment nichts Urteilendes abgab. Und es war etwas ganz Besonderes, zu erleben, wie diese Gruppe von allen anderen die Würdigung bekam. Das ging aber nur,

weil die anderen auch keine Urteile bekommen hatten. Ich denke also, dass die Rolle der Würdigung in dieser großen Heterogenität eine ganz andere sein sollte als die des Urteilens. Das hat man dann eher in der Reflexion, da geht man auch diesen Schritt. Aber würdigen, das ist eine ganz andere Geste. Es ist auch eine Kunst, alles einfach mal so anzunehmen, wie es einem erscheint, ohne die eigenen Gedanken schon in Bewegung zu bringen.

V: Im Würdigungsprozess, der sich der Präsentation des Produktes anschließt, wollen wir doch zumindest in der Oberstufe auch Urteilsfähigkeit anlegen. Die Schüler urteilen meist schneller, als sie beschreiben. Wichtig ist, dass Beschreibung und Urteil eng aufeinander bezogen sind – das ist für mich würdevoll. Und wie gesagt, ich finde es richtig tragisch, wenn man annimmt, bei der Würdigung müsste immer ein positives Urteil herauskommen.

M: Ja, das sehe ich genauso. Es ist sehr förderlich, zu lernen, dass es nicht darum geht, ob die Dinge positiv oder negativ sind.

V: Ja, aber dass sie trotzdem positiv und negativ sein können! Im Idealfall wird der sekundäre Würdigungsprozess ganz von den Schülern gestaltet und wir brauchen als Lehrer nur zuzuhören – und schreiben aus dem Gehörten die Zeugnisse.

DIAGNOSTIK UND HEILPÄDAGOGIK

Ein großes Thema ist ja auch das der Diagnostik und der Entwicklungspläne. Ihr sagt, idealerweise schreibt man für alle Schüler Entwicklungspläne und findet für jeden Schüler ein Entwicklungsziel. Wie hilft man den Schülern, zu den für sie gefundenen Entwicklungszielen zu kommen?

M: Also, ich spreche jetzt mal von der Oberstufe. Wenn die Schüler in die neunte Klasse kommen, sollte man sie bei ihrem Übergang in die Oberstufe bewusst neu anschauen. Man muss sich die Zeit

nehmen, alle Schüler, die kommen, kennenzulernen. Und das sollte man nicht alleine tun, sondern mit den Kollegen gemeinsam; das ist unser aller Aufgabe. Ich habe das jetzt gerade für eine zehnte Klasse gemacht, jedem Schüler einen Plan oder einen Planentwurf zu schreiben. Natürlich gibt es einen Verfasser und es gibt Hauptverantwortliche, das ist klar, aber es muss dann auch eine Gruppe von Menschen geben, die das verfolgen und sich weiter damit befassen. Das kann nicht die Einzelarbeit eines Menschen sein. Das wäre auch uninteressant, denn es sollten alle möglichen Beobachtungen einfließen. Mir hilft dabei der *Heilpädagogische Kurs*. Der vertieft mein Verständnis von der Waldorfpädagogik und er hilft mir ungemein, pädagogische Wege zu finden mit einzelnen Menschen. Dabei sind die Menschen, an denen ich besonders deutliche Symptome wahrnehme, also was im Volksmund so die Störfaktoren sind, für mich die Indikatoren, weil ich weiß, dass ich genau da lernen kann. Meistens sind das die verhaltensauffälligen oder die ganz stillen Kinder. Der Grundgedanke ist, dass das ganze Tableau aller Krankheiten in jedem Menschen vorhanden ist. Bei Auffälligkeiten oder sogenannten Krankheiten handelt es sich immer um Dominanzen und Einseitigkeiten, um etwas, was nicht im Ausgleich ist.

Das betont ja jetzt noch einmal einen ganz anderen Aspekt. Es gibt eine Entwicklungshomogenität, also ist für alle Schüler der gleiche Entwicklungsschritt dran. Wenn du jetzt aber diese Entwicklungspläne schreibst, dann schaust du auf das, was die Schüler voneinander unterscheidet, worin sie individuell sind und worin sie individuelle Entwicklungsschritte gehen müssen.

M: Ja, und man kann dadurch auch lernen, dahinter zu schauen; eigentlich genauso, wie wir das mit dem Stoffkern meinten: nicht hängen zu bleiben am Phänomen, sondern hinter die Phänomene zu schauen. Steiner zeigt uns das im *Heilpädagogischen Kurs* und kommt dabei zu teilweise total





Die selbstlernende Gruppe – Goethe-Schiller-Epoche, 9. Klasse

phantastischen Schlüssen, zum Beispiel wann und warum nicht Medikamente, sondern pädagogische Maßnahmen heilend wirken. Wir können durch Unwissen pädagogisch falsch handeln und sogar die Symptome verstärken.

Du hast gesagt, das Wichtige sei, dass es nicht nur jemanden gibt, der diese Entwicklungspläne schreibt, sondern auch Pädagogen, die dann gemeinsam damit arbeiten.

M: Ja, aber da habe ich keine Patentlösung. Ich fände es viel besser, das zu verknüpfen, zum Beispiel mit dem Anfang der zehnten Klasse, denn die zehnte Klasse ist schon ein sehr prägnantes Jahr. Ich rede jetzt nur von der Oberstufe, aber das gleiche passiert auch in der Unterstufe. Nach dem Rubikon ist es ganz anders als vorher. Also sollten wir uns überlegen: An welchen Stellen müssen wir Kollegen innehalten und verstärkt zusammenarbeiten? Ich bin der Überzeugung, wenn das gelingen würde, hätten wir es viel leichter in der pädagogischen

Praxis. Aber vor allem hätten die Schüler viel mehr Möglichkeiten, sich wirklich gut zu entwickeln. Momentan gehen uns ganz viele Chancen verloren, weil wir es einfach nicht wissen und nicht daran arbeiten. Man könnte zum Beispiel sagen: Das neunte Jahr ist so ein Beobachtungsjahr. Dann wären alle, die in dieser Klasse unterrichten, zur Beobachtung aufgerufen. Und zu Beginn des zehnten Jahres würde man als Einstieg so eine Verknüpfung machen, man würde sich besinnen auf das Motiv der zehnten Klasse und dieses dann mit den Entwicklungsplänen der einzelnen Schüler verknüpfen. So etwas stelle ich mir genial vor. Ich glaube, wenn man das in gewissen Perioden gebündelt macht, kann man sich intensiver damit auseinandersetzen und dann trägt es auch die Lehrer. Das würde ich mir davon erhoffen.

Jetzt hast du gesagt, Chancen gingen zum Teil verloren, weil wir das nicht wissen. Das heißt, indem die Lehrer an den Entwicklungsplänen arbeiten und



Die Zeitung – Produkt der selbstlernenden Gruppe – Goethe-Schiller-Epoche, 9. Klasse

die Schüler ins gemeinsame Bewusstsein heben, können Chancen genutzt werden. Wie funktioniert dieser Prozess, dass die Chancen genutzt werden?

M: Nehmen wir mal ein Beispiel. Nach einer Beobachtung stellen wir fest, dass das Verhalten eines Schülers mit vielen Merkmalen des sogenannten ADHS übereinstimmt. Mit einigen Kenntnissen des *Heilpädagogischen Kurses* können wir die ADHS-Merkmale der „Hysterie“ zuordnen und verstehen, dass bei diesem Menschen das Ineinandergreifen der oberen und der unteren Wesensglieder ganz anders abläuft als bei einem Menschen, der überhaupt nicht diese Hysteriemerkmale in solch einer Dominanz hat. Wenn man einen Einblick ins Phänomen gewonnen hat, dann durchschaut man, was man absolut nie machen darf bei diesem Menschen. Es ist völlig nutzlos, zu ihm zu sagen: „Sitz still!“ oder „Jetzt bleib doch mal dran!“ oder all so etwas. Das würde nichts bewirken; im Gegenteil, die Symptome würden sich verschlimmern. Wenn ich das Phänomen

verstehen kann, werde ich auch die pädagogischen Mittel, auf die Steiner ausdrücklich verweist in diesem Fall, verstehen und anwenden können.

Und was wäre in diesem Fall ein Entwicklungsziel, das ihr für einen solchen Schüler benennen würdet?

M: Das eigentliche Ziel wäre, zu ermöglichen, dass dieser Schüler in die Tat kommen kann. Diese Menschen kommen nicht in die Tat, weil sie in einem Raum zwischen der Vorstellung und der Tat hin- und herzappeln. Das ist ein andauernd schmerzender Zustand. Es wäre die Aufgabe des Pädagogen, sie immer wieder über diese Grenze zu bringen, sodass sie erleben: Ich bin angekommen und es hat nicht weh getan.

Jetzt werden die Schüler ermächtigt, ihren Lehr- und Lernprozess selbst zu gestalten. Was kann man da als Lehrer tun, damit dieser Schüler im Hinblick auf so ein Entwicklungsziel gut auf den Weg kommt?

V: Das habe ich befürchtet. Ich bin ganz

anderer Meinung zu den Entwicklungsplänen. Jetzt kommen wir genau an den Bruchpunkt.

Ah, sehr gut.

V: Jetzt fängt der Lehrer plötzlich wieder an, Kontrolle auszuüben, über den Entwicklungsplan. Heftig!

M: Wieso Kontrolle ausüben?

V: Na, jetzt hat man eine Diagnose und jetzt schafft man speziell für einen Menschen ein Entwicklungsziel. Das hat man formuliert, das weiß jetzt jeder der anderen Pädagogen, und jetzt: Alle drauf!

M: Nein, ein Entwicklungsziel hat jeder in der Klasse.

V: Vorher haben wir darüber gesprochen, dass wir die Schüler dazu ermächtigen, im Lernprozess der selbstlernenden Gruppe herauszufinden: Was braucht der andere? Welche Fähigkeiten hat er und wie kann er sich einbringen? Und jetzt drehen wir das Ding um, indem wir sagen: Wir machen eine viel feinere Diagnostik und wir gucken mal, was wir da als Entwicklungsziel herausbekommen. Damit greifen wir in die Gruppenarbeit ein. Das ist ein Problem. Es ist auf alle Fälle ein Paradox.

M: Ich verstehe nicht, wieso ich damit in die Gruppenarbeit eingreife. Noch habe ich nichts gemacht.

V: Du hast doch gerade gesagt: „bei so einem Menschen“ – das ist eine Zuschreibung, nennen wir ihn „ADHS“ oder „hysterisch“...

M: Das habe ich nur gesagt, um das zu erklären.

V: Das ist ein Urteil über einen Menschen! In den Förderplänen haben wir dauernd diese Urteile, und wenn wir die auch in den Entwicklungsplänen haben, dann haben wir nichts anderes als einen Förderplan gemacht, der ein bisschen differenzierter ist.

M: Nein, ich würde das in einen Entwicklungsplan so nicht schreiben. Im Entwicklungsplan würde ich nur das Phänomen beschreiben, also das, was man tatsächlich beobachten kann: dass der Schüler, wie in

diesem Beispiel, nicht in die Tat kommen kann.

V: Das ist ein Urteil!

M: Ja. Und wenn ich das belegen und beschreiben kann anhand meiner Beobachtungen, dann kann es sein, dass andere sagen: „Das siehst nur du.“ Oder aber man kommt zu einer gemeinsamen Sicht auf eine Verhaltensweise.

V: Ja, aber die Frage war ja: Wozu ist das dann gut? Und dann war so eine halbe Antwort: Daraus formt man ein Entwicklungsziel.

M: Nein!!!

V: Und der nächste Schritt ist dann, man hat ein Entwicklungsziel und greift ein.

M: Ja, aber wie greife ich ein? Jetzt haben wir die Situation der selbstlernenden Gruppe, ich nehme das mal als Beispiel. Ich richte nichts aus auf diesen einen Schüler – weil ich dreißig Entwicklungspläne habe! Ich kann trotzdem die Schüler ermächtigen. Die Entwicklungsziele können aber für mich eine Rolle bei der Gruppenzusammenstellung spielen.

V: Das ist ja ein Kontrollmechanismus. Das Ideal wäre, man arbeitet mit dem, der da ist, und das ist der Richtige. Ende.

M: Da stimme ich voll zu, aber so weit sind wir einfach noch nicht.

V: Okay, wenn das klar ist, dann ist da aber trotzdem noch die Frage: Welche Funktion haben die Entwicklungspläne idealerweise? Das ist eine andere Frage als die Frage: Welche Funktion haben die Entwicklungspläne jetzt? Und noch eine andere Frage wäre: Welche Funktion hatten die Entwicklungspläne früher?

M: Das stimmt.

V: Wir müssen klar kriegen: Was wollen wir eigentlich mit den Entwicklungsplänen? Denn das, was du jetzt beschrieben hast, das will ich überhaupt gar nicht. Ich möchte nicht, dass du die Entwicklungspläne alleine machst. Was ist denn das? So hörte sich das an wie ein Förderplan, also etwas Schriftliches, wo ein Entwicklungsziel draufsteht. Ich möchte da kein

Entwicklungsziel drin haben. Und mir ist überhaupt nicht klar, welche methodische Funktion das überhaupt hat.

M: Na, die methodische Funktion hat es in dem Sinne, dass ich gerade bei diesen Prozessen, bei denen die Schüler selbst tätig sind, damit spielen kann. Manchmal zeigen mir die Schüler aus einer Natürlichkeit, dass sie in einem Prozess des gleichwertigen Mit-und-voneinander-Lernens sind. Das kann ich umso mehr sehen, je mehr Einsicht ich in die individuellen Entwicklungen habe.

V: Also wäre die Funktion jetzt, dass du eine Erkenntnis hast? Dazu brauchst du die Entwicklungspläne? Wir wissen, dass nicht einer dem anderen hilft. Das ist eine ganz basale Erkenntnis, dafür brauchen wir keinen Entwicklungsplan. Das haben wir gemerkt, als wir geforscht haben. Aber das ist jetzt nicht mehr nötig, davon gehen wir jetzt aus.

M: Nein, das stimmt nicht ganz. Für dich vielleicht, aber für mich nicht ganz. Denn durch all diese Entwicklungsgespräche, bei denen ich dabei war, hat noch einmal eine Vertiefung für mich stattgefunden. Es ist feiner geworden, auch detaillierter; gar nicht im Sinne von fest, dass es stigmatisieren würde. Es bleibt insgesamt ein lebendiges Tableau. Es ist keine Stigmatisierung.

V: Ich verstehe nicht, warum der Entwicklungsplan da eine Funktion für dich hat.

M: Für mich selbst nicht, aber im Schulzusammenhang schon, weil so viele verschiedene Menschen mit den Schülern zusammenarbeiten. Wenn nur wir beide immer diese Klasse hätten, bräuchte ich die Pläne nicht zu schreiben.

V: Ja, guck mal, aber dann ist die Funktion des Entwicklungsplans irgendwann einmal, wenn man einen idealen Zustand hat, obsolet. Das kann ja nicht sein.

M: Doch, da stimme ich dir voll zu.

V: Ich würde das gerne mal drehen. Die Entwicklungsplanarbeit gab es in der Waldorfschule schon immer. Das ist die karmische Arbeit mit dem Kind. Das ist der

alte Spruch, wenn der Klassenlehrer sagt: „Ich nehme dieses Kind mit in die Nacht.“ Das ist die Situation, wenn man sagt, man macht eine Kinderkonferenz, wo man gemeinsam das Wesen des Kindes zusammenträgt. Das heißt, die Grundlage, die anthroposophische, dafür ist ja: Da kommt ein Mensch, der hat einen Wesenskern und dieser Wesenskern hat in sich schon die Potenz für dieses Erdenleben; und wir sind im Prinzip nur die Entwicklungschance für diesen Wesenskern. Das ist also ein karmischer Zusammenhang. Und wir als Nicht-Verstehende versuchen diesen karmischen Zusammenhang zu be-greifen. Nicht zu verstehen! Sondern uns dem anzunähern. Wir gehen auf einen Menschen willensmäßig zu und gelangen so zu einer Intuition. Das heißt, wenn wir Entwicklungspläne machen in diesem Sinne, dann vollziehen wir eine magische Handlung. Wir machen eben keine kognitive Handlung wie im Förderplan, sondern eine magische. Der muss nicht ausgeschrieben werden, der Entwicklungsplan, sondern den muss man einfach machen, weil man Teil dieses Plans ist. Ich bin Teil dieses Plans, weil dieser Mensch sich mich ausgesucht hat. Aber eben auch seine Mitschüler. Die sind alle Teil dieses Plans. Und wenn wir jetzt eine heterogene Gruppe haben, dann stehen wir vor dem Problem, dass wir da Menschen haben, von denen uns noch viel weniger willensmäßig einsichtig ist. Deswegen haben wir ja mit diesen Entwicklungsplänen angefangen – weil diese Menschen uns so fremd sind. Die sind uns einfach fremd, weil sie so exkarniert sind oder was auch immer, begabt oder sonst was. Die sind nicht ich. Und deshalb wird es noch viel notwendiger, sich mit denen zu verbinden. Deshalb machen wir zusammen Entwicklungspläne und nicht einer. Das ist mir ganz wichtig! Das muss immer eine kollektive Arbeit sein, zu der jeder etwas beiträgt, also auch der Mensch selber, die Eltern, die ganze Umwelt und eben wir – um sozusagen ein Wesensbild herzustellen von jemandem.



Das Interview – Geschichtsepoche jahrgangübergreifend, 5. und 10. Klasse

Und dieses Wesensbild, das müsste im Entwicklungsplan aufscheinen.

M: Bei der neuen Version der Entwicklungspläne habe ich die Ziele auch ganz herausgelassen. Die einzige Funktion, die ich so richtig materialisiert sehen würde, das ist die Funktion, die Barrieren wegzuräumen. Denn die Barrieren sind etwas Äußeres, die gehören nicht zu diesem Menschen. Das habe ich als letzte Kategorie hineingeschrieben, anstatt „Ziel“ ist es der „Abbau von Barrieren“ geworden. Zugeschnitten auf diesen einen Menschen: Was gibt es in der Organisation für Barrieren für ihn, die abgebaut werden müssen? Was müssen wir tun, damit dieser Mensch zur Tat schreiten kann?

V: Und jetzt noch einmal zurück zur zentralen Funktion der selbstlernenden Gruppe. Wir wollen ja nicht eingreifen. Wenn man jetzt aber aus so einer Diagnostik kommt und auch die Zuschreibung kennt, dann will man eingreifen. Dann heißt es: „Der ist im Zwischenraum zwischen Vorstellung und Tat und kommt da

nicht heraus, und wir nennen das ADHS. Das müssen wir jetzt schieben.“ Und die Frage wäre: Schiebt das die Gruppe alleine? Und wie hilft jetzt da der Entwicklungsplan? Ich würde sagen, der Entwicklungsplan hilft mir, loszulassen, also es in die Gruppe zurückzugeben und diese zu ermächtigen. Mal sehen, was das für die Gruppe notwendig macht, wenn dieser Mensch im Zwischenraum bleibt und man das mit Güte begleitet.

Aber das ist für den Schüler doch auch etwas Wohltuendes und eine Art Würdigung, wenn der Lehrer sagen kann: „Die anderen sind schon beim Schreiben, du noch nicht, dir fällt das schwerer.“

M: Nein, nein, nein, nein! Das wäre nicht das Richtige! Ich glaube, das Wohltuende ist genau das Loslassen. Das merke ich daran, dass ich immer wieder neu damit spiele. Ich denke nicht: Da sind drei Schreiber und deswegen wird er dann auch schreiben. Oder: Der kommt nicht in den Willen, also muss er mindestens in der Gruppe zwei Willenskräftige haben. So ist es nicht!



Humorepoche - Commedia dell'arte - Die Szene als Produkt, 9. Klasse

Es ist wie ein Spiel. Ich frage mich zum Beispiel: Wem kann er gut tun durch sein Sosein? Und nur durch das Sehen dessen, was in der Gruppe passiert, entdeckt man neue Möglichkeiten. Dabei kann es auch passieren, dass die Gruppe feststellt: Mit uns geht es nicht. Aber *ich* muss das nicht sagen.

Ihr unterscheidet ja oft: „Dies wäre das Ideale, aber jenes ist das Reale.“ Die Frage ist dann: Wo beschreibt man das, was gerade notwendig ist? Im realen oder im idealen Fall? Einige Schüler haben mit Sicherheit oft von Lehrern zu hören bekommen: „Guck mal, die anderen können das, dann musst du es doch auch können!“ Dabei wäre es für ihn einfach eine positive Würdigung, wenn man ihn – wie ihr gesagt habt – „dort abholte, wo er ist“; wenn man ihn wahrnehme und achtete als das, was er ist, und ihm sagte: „Du bist anders als die anderen und du darfst genauso sein, wie du bist.“ Das könnte doch für den Schüler eine große Erleichterung bedeuten und ihm dabei helfen, überhaupt wieder beweglich zu werden und aus der Starre herauszukommen, die durch so einen Vorwurf entstanden ist.

V: Warum muss man so etwas sagen?

M: Ich glaube, dass es darum geht: Ich muss immer beides sehen – auch das, was er oder sie gut tun kann für die Gruppe. Denn das ist unter Umständen genauso wohlthuend.

V: Man kann auch einer Gruppe „schlecht tun“ und kann dadurch unglaubliche

Entwicklungsschritte motivieren. Gut ist, was jemand tut. Das ist immer gut. Wertfrei. Jemand ist so, wie er ist, und handelt danach. Kann man das zulassen? Leider fallen wir immer wieder in dieselbe Haltung zurück, dass wir sagen: „Die anderen können alle schreiben – wie lernt er denn jetzt schreiben? Schreiben sollte er doch schon können!“ Oder ich spiegele ihm zumindest: „Diese drei schreiben, aber du schreibst nicht!“ Doch warum sage ich das? Es sieht doch jeder, dass er nicht schreibt.

Vielleicht weil jemand anderes ihm gesagt hat: „Du musst schreiben lernen!“

V: Aber selbst dann müsste man ihn darin bestärken, dass er so ist, wie er ist. Das kann man auch machen, indem man ihn ganz einfach gut sein lässt.

Wahrscheinlich spreche ich einfach aus meiner eigenen Erfahrung heraus. Mir hätte es gut getan, wenn es in der Schule einen Lehrer gegeben hätte, der zu mir gesagt hätte: „Du bist anders als die anderen und du bist in Ordnung, so wie du bist.“

V: Ja, oder er hätte dich einfach so gelassen. Das ist ja eine Haltungsfrage. Die Schüler bekommen sehr wohl mit, was du für eine Haltung hast. Wenn du etwas gut sein lassen willst, dann kannst du darüber auch schweigen. Was mich dabei viel mehr interessiert: Wie kann man jemandem helfen, einen Entwicklungsschritt zu gehen? Schreibenlernen ist ja kein Entwicklungsschritt. Es ist ein Unterrichtsziel. Und wir haben Menschen in den Klassen, die dieses



Ziel nie erreichen werden. Dieses kulturelle Defizit will man mit denjenigen dann aufholen, denn es gibt dieses gesellschaftliche Postulat, dass man schreiben können muss. Das ist die alte integrative Haltung; die darf sein, wenn sie für den Einzelnen sinnvoll ist. Aber über die wollen wir ja eigentlich nicht sprechen - sondern wir sprechen über Inklusion.

Also, wenn wir einen Entwicklungsplan haben, dann ist das immer per se entwicklungsorientiert? Das heißt, der Grundgedanke ist immer: Jeder Mensch entwickelt sich?

M: Der ganze Integrations-Inklusions-Unterschied spiegelt sich in diesen Begrifflichkeiten. Weil sich auch hier der Paradigmenwechsel auswirkt. Was müssen wir tun, damit der Schüler sich entwickeln kann? Die Umgebung muss sich verändern, damit er sich entwickeln kann. Wenn wir festhalten an Tradition und Norm, kann er sich nicht entwickeln, weil ständig das passieren wird, was du schilderst - er wird das Gefühl haben: Ich lebe im Defizit.

V: Der Mensch verändert sich von Tag zu Tag, jeder Mensch. Das darf er und das ist Menschsein. Das individuelle Entwicklungsziel trägt jeder Mensch schon in sich, wir folgen dem nur. Das heißt es für mich, wenn du sagst, man müsse sich dem anpassen. Wenn du damit meinst, die Barriere wegräumen, dann sage ich ja.

M: Ja, das meine ich damit.

V: Dazu fällt mir das Beispiel eines Jungen ein, von dem wir dachten, er würde in der Schule nichts lernen. Er verließ ständig den Raum, setzte nie eigenständig den Unterrichtsstoff willentlich in irgendeine sinnvolle Tat um, schien mit seinen Mitschülern auch nicht sinnvoll auf den Arbeitsprozess bezogen kommunizieren zu können und verhielt sich öfter aggressiv. Eigentlich hätten wir ihn exkludieren müssen, denn am Lernprozess nahm er augenscheinlich nicht teil. Die Fragen waren: Was ist die Barriere? Wie können wir uns anpassen? Was kann die Gruppe machen? Ich wusste keine Antwort. Aber die Gruppe wusste sie intuitiv. Sie übernahmen für



ihn die Umsetzung, ließen ihn bei offener Tür draußen bleiben, merkten, dass er sehr kurze intensive Wahrnehmungsphasen hatte und dass er sehr wohl mit ihnen auf den Unterrichtsstoff bezogen interagierte. Die Barriere war hier deutlich die klassische Unterrichtsanlage „Niemand verlässt den Raum“.

M: Da würden einige Heilpädagogen sofort sagen: „Genau das ist es, das müssen wir für diese Menschen übernehmen, damit sie an ihrem Karma arbeiten können.“

V: Ja, und genau dagegen wehre ich mich. Ich sage ja, die soziale Gemeinschaft macht das natürlicherweise. Es ist denen nur abgewöhnt worden in unserer Leistungsgesellschaft: „Dieser Autist hält alle nur auf.“

M: Das sehe ich auch so.

V: Und die Gruppe versorgt den nicht, darum geht es gar nicht. Sondern sie setzt das heraus, was in seinem Kopf an Vorstellung ist. Weil sie das errahnen, weil sie mit ihm umgehen, weil sie mit ihm sprechen. Weil er um sie herumläuft und sabbert.

Das ist das Spannende dabei. Wenn wir den heterogenen Rahmen aufmachen, dann müssen wir unsere landläufigen Vorstellungen, diese alten Leitbilder, aufgeben. Auch, dass wir helfen würden, indem wir einen Entwicklungsplan und ein Ziel hätten. Das haben wir nicht!

M: Nein, aber ich glaube, beim momentanen Stand der Dinge wäre es schon ein Schritt, ins Bewusstsein zu heben, dass innerhalb der Altershomogenität jeder seinen eigenen Entwicklungsweg hat. Im Kollegium braucht es eine Kultur und ein Bewusstsein dafür, wie die Kollegen miteinander um eine Klasse herum arbeiten sollten. Es ist schön und nett, Dinge festzuhalten in Entwicklungsplänen, aber das nützt nichts, wenn es kein Bewusstsein dafür und keinen Umgang damit gibt.

V: Aber welchen Umgang willst du denn?

M: Alle sind eingeladen, ihre Beobachtungen zusammenzutragen. Und man trifft sich, wie bei einer Kinderbesprechung, um genau das zu tun: um herauszufinden, was das Wesen dieses Menschen ausmacht und



was die Motive für seinen Weg hier bei uns sein könnten.

V: Was folgt denn jetzt in der Arbeit daraus?

M: Es könnte daraus folgen, dass man viel besser fächerübergreifend ein Gespür dafür bekommt, was ein Mensch braucht und was nicht. Zum Beispiel: Der Mensch x darf nicht ausgerechnet beim Sport die ganze Zeit am Rand sitzen und nichts tun. Oder: Er könnte statt zu plastizieren eine Weile mal in Holz beißen. Oder: Die Sprachlehrer sollten endlich damit aufhören, diesem Menschen, der gar nicht schreiben will oder kann, Vokabeln zum Abschreiben aufzudrücken. Oder ... Es gibt tausend Möglichkeiten. Das Ziel wäre, dass man besser versteht, was Sache ist.

Das ist jetzt ein Ziel, das bei den konkreten, realen Zuständen, wie sie sind, ansetzt und dort etwas verändern will, oder?

M: Ja.

Wenn bei jedem Schüler das Ziel darin besteht, die Barriere für ihn

wegzuräumen, dann ist die Frage: Welche Schritte müssen vorher gemacht werden, damit ihr als Lehrer das tun könnt?

V: Im Idealfall räumt die selbstlernende Gruppe selbst die Barriere weg. Das heißt, ich lasse dafür nur den Vertrauensraum; und helfe dabei natürlich auch in der Funktion – in der Verwaltungsfunktion oder in meiner medialen Funktion für den Unterrichtsstoff. Aber was ich brauche vom Entwicklungsplan, ist sozusagen ein magisches Verhältnis zu jedem Schüler, zur Gruppe überhaupt, ich muss mich als Teil von ihr verstehen. Magie ist die Aufhebung von Subjekt und Objekt. Das, was die Schüler brauchen, brauche ich auch, wenn ich demselben Prozess verpflichtet bin. Das würde für mich der Entwicklungsplan schaffen. Es geht darum, sich tiefergehend mit dem Wesen all der Menschen im Raum auseinanderzusetzen. Um mehr nicht. Das ist ein Würdigungsprozess, genau wie die anderen Würdigungsprozesse auch, nur dass der viel grundlegender ist. Wenn wir ihn veranlassen mit einem Bewusstsein, dann wirkt er nicht nur in uns, nicht nur bei den Eltern, sondern auch bei den Schülern. Die Gruppe selbst bemerkt dann: „Hey, hier ist etwas anderes. Diese Aufmerksamkeit der Lehrer, dieses Sein, dieses Vertrautsein, das ist komplett anders. Hier vertraut uns jemand, weil er uns kennt, und nicht, weil er uns reflektiert hat.“ Das wäre für mich der ideale Entwicklungsplan. Dass wir den verschriftlichen, wäre für mich nur wichtig, um Organisationsabläufe effizienter zu gestalten, denn wir können nicht zu jedem Kind eine Konferenz machen.

SCHULUNG

Ihr berätet ja auch Lehrer, die Inklusion an ihren Schulen einführen wollen. Was sagt ihr denen, wenn ihr beobachtet, dass sie noch sehr weit davon

entfernt sind, solch eine Haltung der Gelassenheit und des Vertrauens zu entwickeln?

V: Ganz basale Tricks: „Geh mal nicht hin!“, „Geh mal raus!“, „Mach mal keine Unterrichtsvorbereitung!“

M: „Kauf dir mal einen Kaffee im Kiosk gegenüber während des Unterrichts!“

Ich vermute, dass 98 Prozent der Lehrer nicht in der Lage dazu sind, „mal keine Unterrichtsvorbereitung zu machen“; ganz einfach, weil ihnen die Haltung fehlt, sich darauf einzulassen.

M: Ja, aber Haltung kannst du auch nicht erzwingen.

V: Sie können sich ändern, wenn man spielerisch mit ihnen übt. Wir haben eine Grundübung, die heißt „Der blinde Lehrer“: „Stellen Sie sich vor, Sie erblinden am Sonntag und wollen am Montag schön Ihren Unterricht machen. Wie machen Sie das?“ Und da trennt sich sofort die Spreu vom Weizen. Da gibt es die einen, die deutlich merken, dass sie sehr stark unter Kontrollverlust leiden. Und es gibt die anderen, die sich besinnen können auf ihre eigenen Fähigkeiten und die sich vor allem vertrauensvoll darauf verlassen können, dass ihr Umfeld da ist, in Güte da ist. Das macht Spaß und das schafft bei vielen schon einmal einen Aha-Effekt; zu merken, was es heißt, eine Behinderung zugeschrieben zu bekommen, und was eigentlich die Barriere ist, die man wegräumen müsste. Du kannst eine Haltung nur über den Habitus verändern, indem du etwas anders machst. Reflexion zeigt kaum Wirkung. Das geht bei den wenigsten. Die fallen auch immer wieder in die alten Formulierungen zurück, selbst wenn der Habitus sich schon umgestellt hat.

M: Die reden dann immer noch von Inklusionskindern.

V: Grundsätzlich versuchen wir, mit den Menschen am Habitus zu arbeiten. Eine Einstellung ist eingeschrieben in den Leib, und da muss sie wieder heraus – wenn man das will.

Ihr unterrichtet ja Methodik an den Schulen, die inklusiv arbeiten wollen. Was gibt es denn für eine Gesamtheit von Methodiken, die relevant sind für die inklusive Pädagogik?

V: Die Kernmethode ist die selbstlernende Gruppe. Für das ganze inklusive Setting, also für die Metaebene sozusagen, arbeiten wir am Rollenverständnis der Akteure, die um die selbstlernende Gruppe herum sind: die Fachpädagogen, die FSJler, die Integrationspädagogen, die Assistenten, der Esel im Schulgarten ... ja, alle Ressourcen, die genutzt werden können, um sozusagen Heterogenität zu ermöglichen.

Und der Esel arbeitet auch an seinem Rollenverständnis?

V: Der Esel muss mit ins Rollenverständnis. Wenn du nicht klar hast, welche Rolle der Esel in diesem Zusammenhang hat, dann kann der Esel nämlich ganz schnell zur Disziplinarmaßnahme werden und zur Exklusion führen. Dann sind nämlich bestimmte Kinder in bestimmten Phasen des Unterrichts immer draußen beim Esel.

Rollenverständnis bedeutet also nicht nur, welches Verständnis habe ich von meiner eigenen Rolle, sondern auch welches Bewusstsein habe ich von den vielfältigen Rollen all der anderen im Umfeld, oder?

V: Ja. Und: Welchem Ziel sind die verpflichtet? Was ist das Ziel von inklusivem Unterricht?

M: Da ist das Rollenverständnis und da ist dieses und jenes in der Methodenschulung. Es wäre gar nicht so verkehrt, die Kategorien einmal feiner zu beschreiben.

Wollen wir das gerade einmal machen?

V: Wir können einmal die Ebenen benennen. Die erste Ebene hatten wir ja schon, das ist diese Kultur- oder Handlungsfrage: Warum bist du eigentlich hier? Welche Absicht hast du? Wie stehst du zu den Menschen um dich herum? Wie stehst du zu Heterogenität? Wie heterogen bist du? Das wäre die erste Ebene, die individuelle. Die zweite Ebene ist die unterrichtliche Ebene:

Wie steht man mit den Schülern, wie steht man vor der Klasse und wie geht man methodisch mit Inklusion um? Hier ist es auch ganz wichtig, mit den Handlungen, mit den habituellen Umgangsweisen zu arbeiten. Hier üben wir auch die Methode der selbstlernenden Gruppe. Die dritte Ebene ist dann die Teamebene. Denn das Kollegium insgesamt arbeitet im heterogenen Setting viel stärker zusammen. Die müssen Teams bilden und ein reflektiertes Rollenverhalten und ein gemeinsames unterrichtliches Ziel haben. Das versuchen wir zu erarbeiten.

M: Sie müssen sich überhaupt verabschieden von der Idee, dass man alleine in einer Klasse agiert.

DER PARADIGMENWECHSEL VOLLZIEHT SICH VOR ALLEM IN DER NEUEN HALTUNG DER HANDELNDEN MENSCHEN. DER **NEUEN HALTUNG** STEHEN BESONDERS DIE GEWOHNHEITEN UND TRADITIONEN DER MENSCHEN IM WEG. INKLUSION ZU LEBEN, HEISST, AM HABITUS ZU ARBEITEN!

V: Und vor allen Dingen müssen sie auch Umgangsweisen für die sinnvollen Integrationsmaßnahmen finden, sonst kann es ihnen passieren, dass der Schüler dadurch exkludiert wird. Die vierte Ebene, das ist die eigentliche Organisationsebene, also die der Selbstverwaltung. Der zentrale Begriff ist da der der Entscheidung: Wie trifft man Entscheidungen vor dem Hintergrund eines inklusiven Leitbildes? Daran arbeiten wir auch.

M: In Schulen, die sich wandeln wollen, haben wir oft mit kleineren Gruppen von Impulsträgern zu tun. Im günstigsten Fall sind die auch ermächtigt, diese Impulse weiterzutragen.

V: Die fünfte Ebene ist die Leitbildarbeit, also die Konzeptarbeit: wie aus einer Imagination Konzept wird, richtige Verabredungen, Gesetze, Programm, ja, Verbindlichkeiten. Das ist die letzte Ebene, die wir unterstützen. Mit der haben wir manchmal angefangen, was ein Fehler war. Oft sind wir losgegangen und haben Schritt eins und fünf zusammen gemacht. Das war schlecht. Denn die Projektschulen fangen alle so an, dass sie Menschen mit Behinderung aufnehmen und sich dabei schon inklusiv fühlen. Dann müssen sie aber erst einmal an der Haltung arbeiten. Die Haltung, Menschen mit Behinderung aufzunehmen, ist schon einmal schön, aber sie ist noch deutlich vom Willen zur Integration geprägt. Versucht man dann Inklusion theoretisch zu erklären, erzeugt man nur Antipathie.

M: Ja, das fasst alles zusammen: Haltungs-, Methoden-, Team-, Organisations- und Konzeptebene.

V: Und dann gibt es eigentlich noch eine sechste Ebene: die Lehrerbildung. Wie bildet man schon außerhalb der Schule, sozusagen im Vorhinein, Menschen mit einer inklusiven Haltung aus, mit inklusiven Methoden ausgestattet, mit der Möglichkeit, inklusive Entscheidungen zu treffen, mit der Möglichkeit, ein inklusives Leitbild zu implementieren? Aber das ist Zukunftsmusik.

M: Wir sind im Projekt während dieser drei Jahre schon zufrieden damit, wenn die Schulen die Inklusion in ihr Leitbild aufgenommen haben. Zu gestalten, wie das dann genau umgesetzt wird, das ist nicht unser Anspruch. Wir schicken sie auf den Weg und geben ihnen die Grundlagen, auf denen sie sich entwickeln können. Aber das ist eine Mordsarbeit.

V: Du meinst, die Methodenschulung ist eine Mordsarbeit.

M: Ja. Das braucht Zeit und es braucht immer Reflexion und dann immer wieder Vertiefung.



Das ist ein sehr langer Prozess!

V: Ja, das ist ein sehr langer Prozess und den können wir auch nicht mit jedem gehen. Darum haben wir dieses Prinzip der Ansteckung: Wir sind der Virus, wir gehen in die Kollegien hinein und arbeiten mit wenigen Menschen, stecken diese an, richtig leiblich, und die stecken dann ihrerseits wieder andere an. Wenn es klappt, haben wir eine kleine Epidemie. Dann ebbt die ab, dann wird geimpft und dann hat man so einen abgesunkenen, virulenten Begriff der Inklusion. Wie heutzutage der Humanismus völlig abgeebbt ist, aber im Leib der Lehrer verankert. Keiner macht mehr wirklich preußische Staatsschule, also das gibt es zwar auch noch, aber eigentlich hat sich der Humanismus durchgesetzt. Der muss zu seiner Zeit auch schon so ganz virulent gewesen sein.

M: Man macht sich oft gar keine Vorstellung davon, wie es in gewissen Zeiten zugeht, als neue Strömungen kamen. Das kann man sich jetzt ein bisschen besser

vorstellen. Das ist auch eine etwas zwiespältige Situation: Man ist einerseits beflügelt und im gleichen Moment hat das auch so etwas von „Hilfe!“.

V: Und vor allem, was wir gemerkt haben bei unserer Arbeit mit den Menschen in den Kollegien: Hier braucht es dieselbe Methode! Die müssten zur selbstlernenden Gruppe werden! Die müssten ihre eigenen Prozesse gehen, ihren eigenen Würdigungsprozess, und wir sind der würdevolle, vertrauensvolle Außenrahmen und ermöglichen ihnen so, jedem nach seiner Façon, an einem Produkt zu arbeiten, das dann eben Unterricht heißt oder Schulgestaltung. Das gelingt uns jetzt immer besser. Am Anfang war es ziemlich schwierig, auch für uns, diese Einstellung zu haben. Erwachsenen gegenüber Vertrauen zu haben, ist viel schwieriger, weil die ja zum Teil noch vermurkster sind als Oberstufenschüler – wenn man an den Begriff der natürlichen Inklusion denkt. Die sind ja gegenseitig voller Zuschreibungen und

böswilliger Verdächtigungen. Da ist es manchmal nicht so einfach, ihnen zu zeigen, wie man die Fähigkeiten der anderen nutzt.

M: Jetzt gehen wir viel mehr auf die Menschen und auf deren Bedürfnisse ein, wir hospitieren viel mehr. Früher haben wir bei den Schulungen viel mehr von uns vorgestellt und am Begriff der Inklusion gearbeitet. Wir sind in unserer Arbeit konkreter geworden, arbeiten an ihren Unterrichtsentwürfen mit.

Du hast gerade gesagt: „Jetzt können wir an diesem Beispiel, wie Inklusion in die Kollegien hineingetragen wird, uns

eine Vorstellung davon machen, wie so ein Paradigmenwechsel, zum Beispiel in der Pädagogik, stattfindet.“ Das heißt, wir sprechen über unsere Gegenwart als über eine Zeit des Umbruchs. Eine Frage, die ich noch habe, ist: Warum ist Inklusion gerade ein Thema dieser Gegenwart? Was ist hier los? Was findet hier gerade für ein Umbruch statt?

M: Ich glaube, dass kein Umbruch stattfindet

V: Ich glaube auch nicht, dass ein Umbruch stattfindet. Deine Fragen müssen andere beantworten. Wir wollen nur Lehrer für alle Menschen in der Klasse sein!

BILDNACHWEIS

*Künstlerische Arbeiten auf dem Umschlag, auf S. 2 und 44 sowie sämtliche Fotos:
Freie Waldorfschule Kreuzberg*





Maud Beckers, 2002 - 2017 LEHRERIN AN DER FREIEN WALDORFSCHULE KREUZBERG, BERLIN. SEIT 2015 TÄTIG IM PROJEKT „ENTWICKLUNGSPULSE DURCH INKLUSIVE PÄDAGOGIK“. SEIT SOMMER 2017 DOZENTIN AM LEHRERSEMINAR FÜR WALDORFPÄDAGOGIK IN HAMBURG.



Volker Heimann, LEHRER AN DER FREIEN WALDORFSCHULE KREUZBERG, BERLIN. SEIT 2015 TÄTIG IM PROJEKT „ENTWICKLUNGSPULSE DURCH INKLUSIVE PÄDAGOGIK“.



Daniel Jaeger, 2016 - 2017 FREIE MITARBEIT IM PROJEKT „ENTWICKLUNGSPULSE DURCH INKLUSIVE PÄDAGOGIK“. SEIT SEPTEMBER 2017 TÄTIG ALS INKLUSIONSPÄDAGOG AN DER FREIEN WALDORFSCHULE KREUZBERG, BERLIN.

IMPRESSUM

Herausgeber

Bärbel Blaeser

Projekt „Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik“
beim Bund der Freien Waldorfschulen

Redaktion

Bärbel Blaeser, Helga Karig

Anschrift der Redaktion

Bärbel Blaeser

Am Schmachtenberg 14

42555 Velbert

b.blaeser33@gmx.de

Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien
Waldorfschulen

Wagenburgstraße 6 _ 70184 Stuttgart

© edition waldorf

Stuttgart 2018

Sie finden uns im Internet unter

www.forschung-waldorf.de

www.waldorfbuch.de

ISBN 978-3-944911-72-4



Der Blickwechsel ist Bestandteil des Projektes
„Entwicklungsimpulse durch inklusive Pädagogik“,
das vom Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
und durch großzügige finanzielle Unterstützung
der Software-AG-Stiftung getragen wird.
Seine Herausgabe findet in Kooperation mit der
Pädagogischen Forschungsstelle beim
Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
sowie dem Arbeitskreis Inklusion,
ebenfalls beim Bund der Freien Waldorfschulen, statt.

Die Redaktion des Blickwechsels ist in der Auswahl und der
inhaltlichen Gestaltung der Redaktionsbeiträge frei und nicht
weisungsgebunden. Die Verantwortung für den Inhalt der Bei-
träge tragen die Verfasser. Bildquelle: Windrather Talschule,
soweit nicht anders angegeben.

Der Blickwechsel wird direkt an die
Waldorfschulen und Seminare versandt.
Anfragen diesbezüglich bitte an die Geschäftsstelle beim
Bund der Freien Waldorfschulen, Wagenburgstr. 6,
70185 Stuttgart; Tel.: 0711/21042 - 0.

gedruckt bei Printmedienservice Enßen,
Jägerweg 25, 45525 Hattingen

Satz, Bildbearbeitung und Gestaltung
zeichenware designbureau

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen
Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung der
Pädagogischen Forschungsstelle Stuttgart.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografi-
sche Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.





Produkt einer selbstlernenden Gruppe - Faustepoche, 12. Klasse



WIR SPRECHEN WEDER VON INTEGRATIONS-
KINDERN NOCH VON INKLUSIONS-
KINDERN, SONDERN NUR NOCH VON
KINDERN ODER MENSCHEN. DAS IST
DER PARADIGMENWECHSEL. WEG VON
DEN DEFIZITEN, HIN ZU DEN FÄHIGKEI-
TEN UND ZU EINER HETEROGENITÄT, DIE
SICH SELBST SCHÄTZT UND WÜRDIGT –
ALS NATURZUSTAND.