

Blickwechsel^{#02}

Beiträge zu einer inklusiven Waldorfpädagogik



Blickwechsel_2



Roggen

<i>Inhalt</i>	VORWORT	5
	LEBENSORTGESTALTUNG UND LERN- SZENARIEN — IDEEN ZUR INKLUSIVEN SCHULE VON MORGEN	
	<i>von Reinald Eichholz</i>	6
	KONTINUITÄT UND NEUE IMPULSE	7
	ANTHROPOLOGISCHE GRUNDLAGEN	
	UND MORALISCHES RECHT	9
	INKLUSION IM SCHULALLTAG	11
	WENN LERNEN IM UNTERRICHT	
	EINE CHANCE HABEN SOLL ...	15
	CHANCEN UND GRENZEN	
	DES GEMEINSAMEN UNTERRICHTS	16
	LEBENSORTGESTALTUNG UND LERNSZENARIEN	19
	DIE INKLUSIVE SCHULE ALS ZUKUNFTSAUFGABE	23
	LEBEN UND LERNEN IN EINER INKLUSIVEN WALDORFSCHULE	
	<i>von Bärbel Blaeser</i>	26
	DER TAGESLAUF IN DER UNTERSTUFE	26
	GEMEINSAM IM HOCHGEBIRGE WANDERN	28
	DER SCHULBAUERNHOF	
	— LEBENSORT DER KLEINSTEN	30
	LEBENSORT SCHULKÜCHE	31
	MATHE IM ADVENT	33
	HANDWERKERWOCHE	33
	EURYTHMIE ALS PROJEKT	34
	TRAININGSKURSE NACH BEDARF	
	— UND NACH VERGNÜGEN!	36
	ERZÄHLSTOFF IN DER 8. KLASSE: MÄRCHEN!	37
	Weiterführende Literatur	39
	Impressum	41





LIEBE LESERIN, LIEBER LESER!

So kennen wir das: Nach den Sommerferien empfangen wir in unseren Schulen jedes Jahr feierlich unsere neuen 1. Klassen. Und die Aufgabe der ersten Wochen und Monate eines Schuljahres besteht im Wesentlichen darin, aus diesen quirlig wuselnden Kindergrüppchen richtige Schulklassen zu machen! In dieser Entwicklung bilden sich Gewohnheiten und Eigenarten heraus, die eine Gemeinschaft prägen. Und vieles wird davon abhängen, ob sich aus zunächst losen Ansammlungen von Kindern tatsächlich echte Gemeinschaften herausbilden: aufeinander eingespült, einander vertrauend, beweglich, getragen von Zuversicht und Lebensfreude!

Doch die Zeiten ändern sich. Mehr und mehr Kolleginnen und Kollegen machen die Erfahrung, dass die Ausbildung einer Klassengemeinschaft angesichts der immer größeren Unterschiede zwischen den Kindern zunehmend anspruchsvoller wird. Immer wieder erfahren wir, dass auch in stabilen Klassenorganismen Kinder an den Rand des Geschehens rücken, dass wir Kinder verlieren oder das Gefühl entsteht, diesen Schüler kann ich nicht mittragen, er braucht eigentlich etwas ganz anderes ... Oder wir beobachten Unterrichte, in denen zwar alle Kinder ganz freundlich dabei sitzen, die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aber ehrlicherweise als Statisten zu bezeichnen wäre! Durch die Anfragen von Kindern mit Behinderung oder von Kindern aus Flüchtlingsfamilien verstärkt sich dieser Eindruck und mit ihm die Dissonanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

Reinald Eichholz greift dieses Spannungsverhältnis im vorliegenden Beitrag auf und stellt es in einen direkten Zusammenhang mit dem globalen Ringen um Menschenwürde, um die Erfahrung von Zugehörigkeit zur Gemeinschaft und um individuelle Wertschätzung, kurz: mit der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung.

Damit fordert er uns auf, mit dem so häufig geäußerten Anspruch, auf die individuellen Bedürfnisse unserer Schülerinnen und Schüler einzugehen, ernst zu machen! Und er regt uns an, endlich eine offene Debatte darüber zu beginnen, wie unsere Schulen tatsächlich individuelle Lernwege einzelner Schüler ermöglichen können, ohne dabei die starke Pflege des Gemeinschaftslebens aufgeben zu müssen. Denn gerade dieses Gemeinschaftsleben, die kraftvolle Lebenssphäre unserer Schulgemeinschaften, offenbart sich in Reinald Eichholz' Ausführungen als Keimanlage für eine zukünftige inklusive Schulkultur!

In welche Richtung lässt sich eine inklusive Waldorfschule also in Zukunft denken? Wie können inklusives Leben und Lernen zu einer Erneuerung der Schulkultur beitragen? Und können wir dann noch von „Grenzen der Inklusion“ sprechen?

Kleine Skizzen aus dem Lebensalltag einer inklusiven Waldorfschule, der Windrathertalschule in Velbert-Langenberg, ergänzen die grundsätzlichen Gedanken. Sie können uns einerseits daran erinnern, wieviel „inklusives Potential“ wir längst an unseren Schulen haben, andererseits mögen sie unsere Fantasie beflügeln, wie vielfältig inklusives Leben und Lernen in Zukunft noch werden kann.

Wir hoffen, dass dieser zweite Blickwechsel dazu beiträgt, den Begriff der Inklusion aus der Perspektive der Waldorfpädagogik neu zu beleuchten. Und dass daraus Ermunterung, ja Begeisterung für das Abenteuer inklusiver Waldorfpädagogik entspringen möge!

Für die Redaktion



Bärbel Blaeser

LEBENSORTGESTALTUNG UND LERNSZENARIEN

— IDEEN ZUR INKLUSIVEN SCHULE VON MORGEN

von Reinald Eichholz

Die politische, gesellschaftliche und pädagogische Auseinandersetzung über Inklusion hat sich mehr und mehr verengt auf die Frage, wie Kinder mit und ohne Behinderung im Gemeinsamen Unterricht zusammen lernen können. Die Rückbesinnung auf die im Völkerrecht enthaltenen menschenrechtlichen Grundlagen fördert eine differenziertere Betrachtung des Lebens und Lernens in der Schule. Daraus entsteht die Chance, den Impulsen der Behindertenrechtskonvention zur gesellschaftlichen Teilhabe ebenso gerecht zu werden wie dem der Individualität des einzelnen Kindes geschuldeten Lernen.

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen hat nicht nur in der Arbeit für und mit Menschen mit Behinderungen für Aufbruchstimmung gesorgt. Vor allem in der Pädagogik wird die Besinnung auf die Menschenrechte von vielen ganz allgemein als erneuernder Impuls empfunden. Der Blick richtet sich jenseits dessen, was in den letzten Jahren durch PISA und andere Bildungsuntersuchungen in den Vordergrund gerückt ist, auf die Frage, wie wir zusammenleben und wie wir verhindern können, dabei Menschen mit Behinderungen, aber auch alle anderen an den Rand gedrängten Gruppen aus der Gemeinschaft auszuschließen. Inklusion als die selbstbestimmte Teilhabe am Leben der Gemeinschaft haben wir dank der Behindertenrechtskonvention immer deutlicher als Menschenrecht von hohem Rang erkannt.

Umso bemerkenswerter ist, dass angesichts der praktischen Schwierigkeiten

bei der Umsetzung der Konvention intensiv über die Grenzen der Inklusion nachgedacht wird. Bildungspolitisch gilt eine Inklusionsquote von 80 % als ein durchaus sinnvolles Ziel. In der Schule sei es abwegig, sich gemeinsamen Unterricht vorzustellen, an dem gleichzeitig schwer mehrfach-behinderte Kinder und Hochbegabte teilnehmen – keiner komme hier zu seinem Recht!

Wenn man ernst nimmt, dass Inklusion ein Menschenrecht ist, heißt das allerdings auch anzuerkennen, dass dieses Recht allgemeingültig und unteilbar ist – das heißt, dass die Schule sich so verändern müsste, dass 100 % der Kinder mit und ohne Behinderung darin ihren Ort finden. Denn eine solche Beschränkung kann es bei Menschenrechten nicht geben. Sie gelten universell für *jeden* Menschen uneingeschränkt, ohne jede Diskriminierung. So fordert der Universalanspruch der Menschenrechte dazu heraus,

Grundgesetz Artikel 1

(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

(2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.

der „Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte ... aller Mitglieder der menschlichen Familie“, spricht daraus ein großes Bild gleichberechtigter Zusammengehörigkeit aller Menschen. Oder wenn die Kinderrechtskonvention die Stellung des Kindes als eigenständiges Subjekt betont und zugleich die uneingeschränkte „aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft“ verlangt.

KONTINUITÄT UND NEUE IMPULSE

Die Völkerrechtsgemeinschaft hat die gleichwohl in der gesellschaftlichen Realität weltweit gebliebene Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen als Herausforderung verstanden, diese grundlegenden Menschenrechte in der Behindertenrechtskonvention zu präzisieren und die „uneingeschränkte Teilnahme“ der Menschen mit Behinderungen am Leben der Gemeinschaft einzufordern – kein neues Recht, aber eines, dessen Durchsetzung für Menschen mit Behinderungen als das barrierefreie Zusammenleben der Menschen mit und ohne Behinderung in allen gesellschaftlichen Lebensfeldern aussteht. Mitgedacht sind dabei die Grund- und Menschenrechte aller vorausgegangenen Menschenrechtsverträge. Als verbindender Grundgedanke ergibt sich aus der Präambel der Pakte von 1966, dass sich alle diese Rechte „aus der Würde des Menschen herleiten“.

Zu verstehen ist die Behindertenrechtskonvention danach nur, wenn man sie in den Zusammenhang der Menschenrechte überhaupt stellt. In ihr finden sich alle Errungenschaften, die Schritt für Schritt in einer immer reicheren Ausdeutung der Menschenwürde erzielt wurden. Auch wenn dies mit dem besonderen Blick auf Menschen mit Behinderungen geschah, so heißt dies zugleich, dass die Menschenwürde so, wie die

noch einmal neu über unser Inklusionsverständnis und damit auch über unsere Vorstellung von Schule nachzudenken:

Greift man zur Behindertenrechtskonvention, die im Rahmen der Menschenrechtsverträge erstmals von Inklusion spricht, ist zu bemerken, dass schon in der Präambel zahlreiche vorausgehende Menschenrechtsvereinbarungen in Bezug genommen sind – von der *Charta der Vereinten Nationen* (1945), der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* (1948) über die *Internationalen Pakte über bürgerliche und politische sowie über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* (1966), das *Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau* (1979) bis hin zum *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* (1989). In anderer Wortwahl taucht in diesen Übereinkommen der Gedanke der Inklusion durchaus schon auf. Wenn etwa in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* die Rede ist von

Behindertenrechtskonvention sie versteht, wiederum eine allgemeingültige Weiterentwicklung und in dieser Deutung für alle Menschen gleichermaßen verbindlich ist.¹

Das ist von größtem Interesse, weil die Behindertenrechtskonvention dem Menschenrechtsverständnis einen wesentlichen Punkt hinzufügt. Das wird deutlich, wenn man realisiert, dass die Menschenrechtsverträge völkerrechtlich nach ihrer Ratifizierung zunächst nur zwischen den Vertragsstaaten gelten. Durch nationales Zustimmungsgesetz werden die verbrieften Grund- und Menschenrechte dann zu innerstaatlichen Verpflichtungen. In diesem Sinne sind sie – wie es juristisch heißt – als ‚objektives Recht‘ Bestandteil der Rechtsordnung wie etwa auf Verfassungsebene Menschenwürde und Grundrechte in unserem Grundgesetz. Von ‚subjektiven Rechten‘ spricht man, wenn aus dieser objektiven Rechtslage individuelle Ansprüche des Einzelnen hervorgehen.

Über dieses Verständnis geht die Behindertenrechtskonvention aber noch einen entscheidenden Schritt hinaus. Sie beschreibt Menschenwürde, Selbstwert und das Recht auf Teilhabe nicht nur als zu achtende Rechtspositionen, die auch Individualansprüche einschließen, sondern verlangt, dass sich diese Rechte dem einzelnen Menschen als „Gefühl“ (*sense*) mitteilen: als Gefühl der Würde (*sense of dignity*), Gefühl des Selbstwerts (*sense of selfworth*) und als Gefühl der Inklusion im Empfinden der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft (*sense of belonging*).² Die Rechte bleiben auf diese Weise nicht abstrakte Rechtsgarantien, sondern Menschenwürde, Selbstwert und Zugehörigkeit müssen in den konkreten Lebensverhältnissen der Menschen erlebbar sein.

Vgl. Arnold Köpcke-Duttler:¹

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Gesammelte Aufsätze zu rechtlichen und pädagogischen Fragen, Würzburg 2014

UN-Behindertenrechtskonvention

Die Vertragsstaaten dieses Übereinkommens, [...]

in der Erkenntnis, dass die Förderung des vollen Genusses der Menschenrechte und Grundfreiheiten durch Menschen mit Behinderungen sowie ihrer uneingeschränkten Teilnahme ihr Zugehörigkeitsgefühl verstärken und zu erheblichen Fortschritten in der menschlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der Gesellschaft und bei der Beseitigung der Armut führen wird,

[...]

haben Folgendes vereinbart:

[...]

Artikel 24

1. Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht der Menschen mit Behinderungen auf Bildung.

Um die Verwirklichung dieses Rechts ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu erreichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen [...],

mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten und das Gefühl der Würde und des eigenen Werts voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; [...]

² Artikel 24 sowie Präambel Buchstabe m BRK; vgl. Heiner Bielefeld: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention, hg. v. Deutschen Institut für Menschenrechte, Berlin ³2009, http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auflage3.pdf





*Der Mensch wird am Du zum Ich.
Nur wenn zwei mit allem, was sie
sind, zu einander sagen:
„Du bist es!“, ist die Einwohnung
des Seienden zwischen ihnen.
Es gibt kein Ich an sich, sondern
nur das Ich des Grundworts Ich-Du
und das Ich des Grundworts Ich-Es.
Wenn der Mensch Ich spricht,
meint er eins von beiden. [...] Ich
sein und Ich sprechen sind eins.*

*Martin Buber:
Ich und Du, Heidelberg 1984*

Recht und Rechtsgefühl verbinden sich. Menschen mit Behinderungen – wie jeder andere auch – müssen spüren, dass sie als Individualität zur Gemeinschaft gehören, dass sie als gleichberechtigte Mitglieder willkommen sind und sich aktiv am Gemeinschaftsleben beteiligen können.

Deshalb genügt es nicht, Inklusion als abstrakte Rechtsgewährung zu diskutieren; entscheidend für die Erfüllung des Rechts auf Inklusion ist das praktische Leben. Im Alltag muss erlebbar sein, dass Menschenwürde wechselseitig geachtet wird, dass jeder und jede in ihrer Art wertgeschätzt werden und sich alle gleichberechtigt ohne Diskriminierung an der Gestaltung des Gemeinschaftslebens beteiligen können. Akzeptanz und eine Grundstimmung der Empathie sind am Ende die entscheidenden Kriterien dafür, ob Inklusion gelingt. Abstrakte Normen und Konzepte genügen nicht; hinzukommen muss das im einzelnen Menschen lebendige Gefühl dazugehören.

ANTHROPOLOGISCHE GRUNDLAGEN UND MORALISCHES RECHT

Dieser menschenrechtliche Ansatz hat eine grundlegende anthropologische Dimension. Sie besteht darin, dass das Menschsein ohne Gemeinschaft nicht denkbar ist – begonnen mit Zeugung und Geburt bis zur vollen Entfaltung im sozialen Leben. Das ‚Soziale‘ ist keine zum Sein des Individuums hinzukommende Qualität; die Gemeinschaft der Menschen wurzelt vielmehr von Anbeginn in einem „apriorischen Beziehungsraum“ (Robert Spaemann). Sie ist mit dem Menschsein als solchem gegeben und damit gleich ursprünglich wie die Menschenwürde selbst. Erst im „Mit-den-andern-in-der-Welt-Sein“ (William Luijpen) kann sich Menschsein verwirklichen.

Was dies im Einzelnen bedeutet, erschließt sich nicht sogleich. Immer aber muss bewusst bleiben, dass sich Inklusion wie die Menschenwürde im Kern auf anthropologische Gegebenheiten bezieht, die unbedingte Anerkennung verlangen. Dabei ist mitzudenken, dass Menschenwürde und Sozialität

sich substanziell nur in einem Raum der Freiheit verwirklichen können. Von außen gelenkt oder verordnet verlieren sie ihren existenziellen Gehalt. Menschenwürde lässt sich nicht verordnen. Für die Menschenwürde wie im Gemeinschaftsleben ist die Autonomie des Einzelnen konstitutiv für die eigentliche menschenrechtliche Qualität. Angeordnete Gemeinsamkeit ist damit genau so wenig vereinbar, wie wenn der Mensch durch direkten Eingriff oder strukturell durch die Umstände daran gehindert wird, am Gemeinschaftsleben aller teilzuhaben.

Das wie die Menschenwürde über allem stehende „Mit-den-andern-in-der-Welt-Sein“ umfasst daher das Zusammensein ebenso wie das menschliche Grundbedürfnis nach Rückzug und Alleinsein, Gemeinsamkeiten ebenso wie Differenzierung, wo sie ohne Verrat an der wesenhaften Gleichheit der Unterschiedlichkeit der Menschen geschuldet ist.

Lässt man sich auf diese anthropologischen Zusammenhänge ein, bekommt Inklusion einen anderen Klang als in der gegenwärtigen politischen und pädagogischen Debatte: Man beschäftigt sich mit grundlegenden Fragen des Menschseins und entwickelt von hier aus, wie die zwischenmenschlichen Verhältnisse zu gestalten sind. Man landet gewissermaßen in anderen gedanklichen Regionen, als wenn man bei den konkreten Regelungen (und Ärgernissen) des gesetzten ‚positiven‘ Rechts ansetzt und als erstes danach fragt, was wo wie geregelt ist. Jenseits der Auseinandersetzung um konkrete Rechte und Pflichten (die für die Durchsetzung des Rechts unschätzbare Bedeutung haben), befindet man sich im Bereich der substanziellen Quellen des Rechts. Hier liegen die tieferen Gründe, die das Verständnis von Inklusion speisen.

So ist unverkennbar, dass Inklusion, Menschenwürde und Freiheit große menschheitliche Visionen sind; es sind unaufgebbare Ziele, die zu erreichen jedoch umso

schwieriger ist, je weiter die konkreten Lebensverhältnisse davon entfernt sind. Das reale Leben wird gesellschaftlich, politisch, aber auch persönlich zu einem langen Weg im Ringen um Annäherung an diese hohen menschheitlichen Ziele.

Man mag dies als sehr philosophisch empfinden, doch täuscht man sich, wenn man dieses ‚moralische Recht‘ für weniger bedeutsam hält als das positive, geschriebene Recht. Im Gegenteil. Das ‚überpositive Recht‘ bildet nämlich den legitimierenden Grund für alles gesetzte Recht; ohne diesen Bezug verliert das positive Recht – mag es auch *legal* zustande gekommen sein – seine moralische *Legitimität*. Alles gesetzte Recht steht zur Menschenwürde und damit auch zum Menschsein in der Gemeinschaft in einem „instrumentellen Verhältnis“ (Paul Tiedemann); erst in diesem dienenden Charakter findet es – ergänzend zur *äußeren* Legitimation durch den Gesetzgeber – seine *innere* Legitimation.

Daraus folgt ein entscheidender weiterer Punkt. Das positive Recht bindet bei Völkerrechtsverträgen, wie erwähnt, primär die Vertragsstaaten; dies begründet bestimmte innerstaatliche Staatenverpflichtungen und im Einzelfall auch eng umrissene Individualansprüche. Immer geht es um die speziell geregelten Rechtsbeziehungen. Das moralische überpositive Recht hingegen hat im Zusammenhang der Menschenrechte universelle Bedeutung – auch in dem Sinne, dass sich daraus moralische Maßstäbe ergeben, die allgemeine Anerkennung verlangen, von jedem also, von mir und dir, auch wenn sich dies (etwa im Sinne einer ‚Drittwirkung‘) aus den Bestimmungen des gesetzten Rechts gar nicht ergibt.

Damit eröffnet sich ein weites Feld gerade auch für pädagogische Fragestellungen. Selbstverständlich haben die äußeren Bedingungen, unter denen Schule zu gestalten ist, und damit auch die konkreten schulrechtlichen Regelungen, große Bedeutung; doch die spezifisch



moralisch-menschenrechtliche Befassung mit dem Thema ermöglicht erst, die wirklich substanziellen Gesichtspunkte zu finden, die erkennen lassen, ob Inklusion zutreffend in die äußeren rechtlichen Regelungen hinein transformiert worden ist. Das Ethos der Menschenrechte birgt die Chance, sich im ganz Grundsätzlichen vergewissern zu können – auch mit Verbindlichkeit für einen selbst –, was es mit Inklusion überhaupt auf sich hat und daraus pädagogisch-künstlerische Fantasie zu entwickeln.

Als Grundlage dafür lässt sich herausarbeiten, dass das Empfinden von Würde und Selbstwert Vertrauensbildung voraussetzt: „Leibvertrauen“ durch Üben im Rahmen der gegebenen körperlichen Fähigkeiten, „Sozialvertrauen“ durch Verlässlichkeit im zwischenmenschlichen Umgang, „Gestaltungsvertrauen“ durch möglichst intensive Erfahrung von Selbstwirksamkeit und „Zukunftsvertrauen“ durch Zuversicht und Ermutigung, den eigenen Weg zu finden (Henning Köhler).

Wenn die Konvention vom Gefühl der Würde, des Selbstwerts und der Zugehörigkeit spricht und man bemerkt, dass dahinter existenzielle moralische Anforderungen stehen, rückt die Auseinandersetzung um Inklusion letztlich in den Bereich persönlicher Verantwortung. Tatsächlich können sich diese Grundbefindlichkeiten ja nur in den konkreten Beziehungen zwischen Menschen einstellen. Die ganz persönlichen Begegnungen und die Gestaltung der alltäglichen Lebensvollzüge werden zum Kern der Auseinandersetzung um Inklusion.

INKLUSION IM SCHULALLTAG

Was bedeutet das nun alles für die Schule? Auch da wird man sehen, dass die Verwirklichung der Menschenrechte ein Weg ist, auf dem man nur schrittweise vorankommen wird.

Zunächst kann man festhalten, dass der Impuls zur Verwirklichung von Inklusion für diejenigen, die in der Schule tätig sind,

nicht primär aus den völkervertraglichen Regelungen folgt und erst recht nicht aus schulrechtlichen Auflagen oder Verordnungen. Eigentliche Grundlage ist die persönliche moralisch-menschenrechtliche Verantwortung und der sich selbst geschuldete Imperativ, im Schulleben eine Atmosphäre gegenseitiger Achtung zu schaffen und das Zusammenleben mit Empathie zu erfüllen, die alle, insbesondere die Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen, im Gefühl der Zusammengehörigkeit einschließt.

Inklusion verlangt eine lebendige Schulkultur – auch im Verhältnis zu den Eltern –, die von Achtung und Dialog geprägt ist. Dadurch entsteht das Lebensgrundgefühl der Beheimatung, das die Behindertenrechtskonvention mit diskriminierungsfreier Inklusion meint. Auf diese Weise wird „Mit-den-anderen-in-der-Welt-Sein“ gelebt.

Diese Bewährung im Alltag verweist auf einen Aspekt von Schule, der aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen gelegentlich wichtiger erscheint als das gesamte Unterrichtsgeschehen: Schule ist Leben der Kinder! Schule ist ein *Lebensort* und mehr als Unterricht. Gegen Ende der Ferien ist zu hören: „Schade, dass sie vorbei sind! Aber ich freue mich auch auf die Schule – wenn ich all die anderen wiedersehe ...!“ So ist das Lernen im Unterricht eingebettet in eine Vielzahl von anderen Ereignissen und Aktivitäten, Beziehungen und Gefühlen – begonnen mit der Entscheidung, mit wem man den Schulweg teilt oder neben wem man im Bus sitzt, wer in der Klasse zusammen sitzen möchte (oder darf), wer wen mag, welche Gruppen und Grüppchen sich bilden oder welche Gemeinsamkeiten in der Pause oder beim gemeinsamen Essen in der Cafeteria entstehen. Die Kinder mit einer Behinderung teilen dies ohne weiteres mit allen anderen, auch wenn im Einzelnen Hilfen erforderlich sein können.

Dies alles stellt das Lernen im Unterricht nicht in Frage. Schule bleibt der Aufgabe



verpflichtet, jedes einzelne Kind als sich entwickelnde Persönlichkeit zu fördern, um auf seinem Lebensweg Lernfortschritte im Ergreifen der Welt zu erzielen. Doch viel geschieht dafür eben auch außerhalb des Unterrichts: in der Facebook-Gemeinde, im Zusammensein mit den „peers“, bei Freundschaften, die manchmal ein Leben lang halten. Auf Klassenfahrten ergeben sich neue Konstellationen, geprägt von unterschiedlichem Unternehmungsgeist oder Durchhaltevermögen. Ähnliches geschieht bei künstlerischen Aktivitäten, wenn verborgene Talente zum Vorschein kommen, die das Zusammensein neu sortieren. Im Übrigen sind Pläne und Verabredungen für die Zeit nach der Schule oder am Wochenende mindestens so wichtig wie der ganze Vormittag. Nicht selten wird bei späteren Klassentreffen schwärmerisch dieser Zeiten und des guten Klassengeistes gedacht.

In diesen Lebensvollzügen ereignet sich Inklusion in elementarer Weise – auch in den Auseinandersetzungen, die täglich zu



bestehen sind. Inklusion ist nicht garantierte Harmonie. Krisen sind Teil des Lebens. So können sozial-emotionale Probleme eine Gemeinschaft schwer belasten. Auch können sich Probleme im Familienalltag, Streit oder sei es nur das fehlende Frühstück belastend auswirken. Nicht zuletzt können Unterschiede der sozialen Herkunft für Auseinandersetzungen sorgen. Im Übrigen sind für die Kinder und Jugendlichen Unfairness, Niederträchtigkeiten bis hin zu Mobbing und Gewalt Erfahrungen, die man nie endgültig ausschließen kann und mit denen fertig zu werden, selbst bei intensiver Hilfe, eine große Herausforderung ist.

Die Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden mit Behinderungen erleben diese Lebensprozesse im Positiven wie im Negativen mit, und zwar ganz unabhängig vom Grad ihrer Behinderung. Auch bei schwersten Behinderungen lässt sich das Gemeinschaftsleben positiv so gestalten, dass alle ihren Platz darin finden können, wo nötig auch in einem

geschützteren Raum, der unterschiedlicher Sensibilität und Belastbarkeit Rechnung trägt. Zu erfahren sind im Zusammenleben Rücksichtnahme und selbstverständliche Hilfsbereitschaft. Zugleich sind aber auch die Kinder mit Behinderungen Streitigkeiten ausgesetzt, wie sie unter Kindern und Jugendlichen vorkommen, manchmal auch Übergriffen, die Hilfe nötig machen – aber auch dies ist wie bei anderen, wenn sie gemobbt werden, mit Problemen nicht zurechtkommen oder überfordert sind.

Bei alledem spielt das Verhältnis zu den Erwachsenen eine entscheidende Rolle. Finden Kinder und Jugendliche in ihren Lehrerinnen und Lehrern Vorbilder und Partner, stellt sich alles völlig anders dar, als wenn sie sich allein gelassen oder nicht wahrgenommen fühlen. Vertrauensvolle Beziehungen ganz abgesehen vom Unterricht sind entscheidend dafür, ob sich die Kinder und Jugendlichen in der Schule beheimatet fühlen, und zwar unabhängig davon, ob sie eine Behinderungen haben oder nicht. Ob Ermutigung von den

Artikel 2 BRK

[...] „angemessene Vorkehrungen“ sind notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen, wenn sie in einem bestimmten Fall benötigt werden, um Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen den Genuss und die Ausübung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu gewährleisten; [...]



Erwachsenen ausgeht oder Kinder ‚links liegen gelassen werden‘, ob ihre Initiative gefragt ist oder sich das Leben in vorgefertigten Bahnen abspielen soll, das prägt die Erfahrungen und entscheidet darüber, ob Würde, Selbstwert und Zugehörigkeit in einer Schulkultur des Dialogs und der gegenseitigen Achtung erlebt werden oder eben Ablehnung und Ausgrenzung.

Die Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen sind auf dieses Gefühl der Zugehörigkeit angesichts der Erfahrungen, die Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft machen, in besonderem Maße angewiesen und dabei kann Unterstützung eine entscheidende Rolle spielen, um an allem teilnehmen zu können – ein Fehlschluss wäre es, über den Gemeinsamkeiten das im Einzelnen gegebene hohe Maß an Unterschiedlichkeit zu übersehen. Erst dadurch erhält die Verpflichtung, „angemessene Vorkehrungen“ (Artikel 2 BRK) zur Teilhabe an der Gemeinschaft zu treffen, die nötige Konkretisierung. Nur so lässt sich auch der Versuchung

entgegentreten, die Standards der Hilfe unter fiskalischem Gesichtspunkt zu senken. Gemeinschaft verträgt keine Gleichmacherei, sondern bleibt in allem der Individualität und den Gegebenheiten des individuellen Daseins verpflichtet.

Dies teilen die Kinder mit Behinderungen mit allen anderen Kindern. Denn Hilfsbedürftigkeit als solche ist nichts Besonderes – *kein* Kind kommt in seiner Entwicklung ohne ‚heilende Unterstützung‘ aus, weil jedes auf seine Art mit Lebenswiderständen ringen muss. Aufgabe der Erwachsenen ist es, diese Herausforderungen im direkten oder inneren Gespräch mit dem Kind zu erkennen, die notwendigen Vorkehrungen zur Teilnahme am Gemeinschaftsleben zu treffen und in Entwicklungsschritte überzuleiten, die das Kind voranbringen.

Was sich auf diese Weise im Alltagsleben der Schule vollzieht, wird den Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen kaum bewusst werden. Es sind gleichwohl grundlegende Lernprozesse, die im Blick

auf Alltagskompetenzen nicht nur für die Kinder mit Behinderungen von größter Bedeutung sind. Sie tragen für alle wesentlich dazu bei, alleine und zusammen mit andern im praktischen Leben zurechtzukommen. Einsatzbereitschaft, Verlässlichkeit und Rücksichtnahme werden hier veranlagt, indem sich diese Qualitäten im Alltag ständig bewähren müssen. So vollziehen sich im gemeinschaftlichen Leben durch „Mit-Lernen“ (Klaus Holzkamp) unmerklich wichtige Lernschritte für alle – ‚informelles Lernen‘, noch lange bevor ein konkretes Curriculum einsetzt.

WENN LERNEN IM UNTERRICHT EINE CHANCE HABEN SOLL ...

Das Lernen im Unterricht steht mit diesem Alltagsleben in der Schule in einem essenziellen Zusammenhang. Beim Blick auf die einzelnen Kinder kann man die Gewissheit gewinnen, dass sie – unabhängig davon, ob sie behindert sind oder nicht – den für ihren individuellen Weg erforderlichen Lernwillen mitbringen. Jedes Kind kann auf seine Weise Schritte tun. Ob sich dieser Lernwille im Unterricht entfalten kann, hängt sicherlich davon ab, ob es gelingt, den Unterricht so zu gestalten, dass er den individuellen Lernbedürfnissen entspricht.

Es hängt aber überdies entscheidend davon ab, welche untergründigen Erfahrungen im alltäglichen Leben in der Schule gemacht werden. Selbstvertrauen und Unternehmungsgeist und das Interesse am anderen müssen in den zwischenmenschlichen Selbstverständlichkeiten des Alltags grundgelegt werden. Auf diese Weise wird das gemeinschaftliche Leben zu einer wichtigen Stütze für das Lernen auch im Unterricht. Ein positives Selbstbild und die Beheimatung in der Gemeinschaft sind die beste Voraussetzung dafür, dass Freude am Lernen entsteht einschließlich der Bereitschaft, sich auch Widerständen zu stellen.

Umgekehrt kann man beobachten, dass es



zu pädagogischen Problemen führt, wenn Schülerinnen und Schüler auf diese Grund-sicherheit nicht zurückgreifen können. Sie können noch so viel über den Sinn des Lernens, gleiche Rechte und aktive (demokratische) Beteiligung hören – wenn sie diese Erfahrungen nicht im gelebten Schulalltag machen, wird allenfalls Kopfwissen angehäuft. Wenn Selbstverantwortung und Verlässlichkeit im Alltag nicht gelebt (und von den Erwachsenen *vorgelebt*) werden, braucht man sich nicht zu wundern, wenn bei Pünktlichkeit am Unterrichtsbeginn, Zuverlässigkeit im Arbeiten und bei der Einhaltung von Verabredungen Fehlanzeige zu vermieden ist. Gelingt es jedoch, eine Schulkultur zu schaffen, in der die Menschenrechte konkret gelebt werden, so trägt dies bis in das Unterrichtsgeschehen hinein.

Was im Unterricht geschieht, hebt sich in seiner Zielsetzung von diesem Untergrund des ‚bloßen‘ Mitlernens ab. Hier soll die individuelle Entwicklung und die Begegnung mit der Welt in Lernschritte

übergeführt werden, die von jedem Kind mit den Bewusstseinskraften, die ihm zur Verfügung stehen, ergriffen werden. Im Unterricht soll sich, was gelernt wird, als „expansives Lernen“ (Klaus Holzkamp) vollziehen. Es baut auf dem individuellen Erleben – gerade auch im Alltag – auf, zielt aber durch die Anforderungen im Unterricht auf konkrete Lernschritte des einzelnen Kindes.

Wie das Alltagsleben in der Schule ist selbstverständlich auch der Unterricht den Menschenrechten verpflichtet:³ Achtung der Würde des Kindes, Bestärkung des Selbstwerts und Unterstützung des Gefühls der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft. Dies konkretisiert sich in der Ausrichtung an der Individualität des Kindes, in ermutigenden Lernzielen, die weder unter- noch überfordern und so das Selbstvertrauen in das eigene Vermögen stärken, und nicht zuletzt in der Gemeinsamkeit im Lernen, die zugleich Kinder und Jugendliche in ihrer Unterschiedlichkeit berücksichtigt. So muss auch im Unterricht das Zugehörigkeitsgefühl wachsen, auch wenn das Lernen hier im Vordergrund steht.

CHANCEN UND GRENZEN DES GEMEINSAMEN UNTERRICHTS

In diesem Sinne findet Inklusion im *Gemeinsamen Unterricht* statt. Inzwischen wird kaum noch bestritten, dass der Gemeinsame Unterricht in heterogenen Lerngruppen, insbesondere auch in der Gemeinsamkeit von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung, pädagogisch große Möglichkeiten eröffnet.⁴ Verschiedene Konzepte bieten sich an: „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“⁵,

Lernwerkstätten⁶, Stationenlernen⁷. Die positiven Erfahrungen sind zahlreich.

In der Tat erfüllt die Beheimatung in einem sorgfältig entfaltetem Bild und dessen individuelle Ausgestaltung in der Eigenarbeit beides – im ersten Schritt breitet sich eine alle einschließende Stimmung der Gemeinsamkeit aus, im zweiten widmen sich Schülerinnen und Schüler jeder für sich, gestützt durch die Atmosphäre gemeinschaftlicher Konzentration, der eigenständigen Auseinandersetzung mit dem ‚Stoff‘ nach ihren ganz individuellen Möglichkeiten.

Viele können bei differenzierten methodischen Ansätzen gerade auch in der Gemeinschaft zu dem Ihren kommen. Es gilt also nicht, dass Einzelunterricht das Ideal wäre. Vielmehr ergeben sich durch den Lernstrom in der Gemeinschaft Lernprozesse auch am Erleben der anderen, durch Erklärungen der Älteren für die Jüngeren – oft leichter zu akzeptieren als das, was der Lehrer sagt – oder auch durch die Herausforderung, andere Perspektiven einzunehmen und anzuerkennen, was jeder nach seinem Vermögen leistet. In der Gemeinsamkeit kann eine Lernstimmung

Vernor Muñoz (Sonderberichterstatte³
der Vereinten Nationen für das Recht auf
Bildung): *Das Meer im Nebel. Bildung auf
dem Weg zu den Menschenrechten*,
Opladen/Berlin/Toronto 2012

Hans Wocken: *Im Haus der inklusiven*⁴
Schule. Grundrisse – Räume – Fenster,
Hamburg 2014

⁵ Georg Feuser: *Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik*.
In: Feuser/Maschke (Hg.): *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Gießen 2013, S. 11 ff.; ders.: *Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand: Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik*.
In: Hildeschiedt/Schnell (Hg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*, Weinheim/München 1998, S. 19–35

⁶ Deutsche Kinder- und Jugendstiftung:
Was ist eine Lernwerkstatt? <http://www.forschendes-lernen.net/index.php/was-ist-eine-lernwerkstatt.html>

⁷ Roland Bauer: *Lernen an Stationen in der Sekundarstufe I*, Berlin 1997

entstehen, die dem Einzelnen bei Verständnislücken oder Untiefen der Aufmerksamkeit in vielfältiger Weise helfen kann.

Die Wechselbezüge zwischen Leben und Lernen gelten aber auch umgekehrt. Alle Bemühungen um eine Schulkultur des Dialogs und der gegenseitigen Achtung im Alltag leiden, wenn im Unterricht der Leistungsschwächere oder Langsamere ständigen Tadel erfährt oder gar vor den anderen niedergemacht wird.

Dabei ist nicht zu verkennen, dass die pädagogischen Anforderungen in heterogenen Lerngruppen, zumal bei Beteiligung von behinderten Kindern, unter den gegenwärtigen Bedingungen schwerlich erfüllt werden können. Schon in räumlicher Hinsicht genügen die herkömmlichen Möglichkeiten nicht: Die Zahl der Räume reicht nicht. Und statt durch schöne Gestaltung das Wohlbefinden zu unterstützen, wird kostengünstige Funktionalität angestrebt – falls der Zustand überhaupt akzeptabel ist. Erst recht bedarf es statt nur eines Lehrers oder einer Lehrerin mehrerer Lehrkräfte in einer Klasse, und zwar je nach Zusammensetzung auch mit heilpädagogischer Qualifikation. Zusätzlich müssen Assistenzkräfte bereitstehen, um aktuell erforderliche Hilfe zu leisten. Mehr als 25 Kinder lassen sich in diesem ‚Setting‘ nicht unterrichten. Es kann vielmehr notwendig sein, diese Klassengröße erheblich zu unterschreiten, wenn sich die Vorteile der Gemeinsamkeit nicht in Störung und Ablenkung verkehren sollen.

Die Tatsache, dass diese Rahmenbedingungen heute fast nie gegeben sind, begründen im Kern die grundsätzlichen Einwände gegen Inklusion – die Grenzen eines Gemeinsamen Unterrichts sind angesichts dieser Vielfalt der Erfordernisse allzu offensichtlich, zumal das Spektrum der Verschiedenheit noch wesentlich größer werden kann, wenn bei einzelnen Kindern schwere oder schwerste Behinderungen vorliegen, die jede Vorstellung von

üblicher Verständigung und üblichem Lernen übersteigen. Hier können höchst diffizile heilpädagogische Ansätze erforderlich sein, die in einem üblichen Klassensetting undenkbar sind.

Die Gleichsetzung von Inklusion mit Gemeinsamen Unterricht ist aber verhängnisvoll. Wo dies geschieht, ist bei allem Bemühen um die Bewältigung der Heterogenität das Scheitern unvermeidlich – und findet heute in weitem Umfang statt. Die Notwendigkeit der Differenzierung nicht nur innerhalb des Unterrichts, sondern auch die Aufteilung in unterschiedliche Lerngruppen kann unbedingt notwendig sein, wenn alle Kinder und Jugendlichen zu ihrem Recht kommen sollen.

Grenzen des Gemeinsamen Unterrichts sind aber nicht Grenzen der Inklusion. Nur muss man Inklusion in der Schule von den menschenrechtlichen Grundlagen her denken. Inklusion allein über das Unterrichtsgeschehen verwirklichen zu wollen, bleibt fixiert auf einen Ausschnitt des Schullebens, dessen Bedeutung unbestreitbar ist; verkannt wird aber, dass die Schule ein umfassender Organismus ist, der als Gemeinschaft *alle* einschließt und auf dieser Basis gleichzeitig den Freiraum für eine Vielfalt von differenzierten Lernformen bietet. Es muss, statt allein auf die Form des Gemeinsamen Unterrichts zu blicken, das gesamte Schulleben als Beziehungsgefüge betrachtet werden. Das „Mit-den-andern-in-der-Welt-Sein“ bezieht sich auf diesen umfassenden Lebenszusammenhang.

Eine Differenzierung in unterschiedliche Lerngruppen kann daher *neben* dem Gemeinsamen Unterricht unbedingt geboten sein, um dem einzelnen Kind gerecht werden zu können. Jeder weiß, dass Kinder unterschiedlich lernen. Die Interessen sind verschieden, auch das Lerntempo unterscheidet sich. Aus dem, was im scheinbar zielgleichen Unterricht angeboten wird, sucht sich jedes Kind das im Moment Geeignete aus – was das eine begeistert, geht an dem anderen völlig



vorbei. Unter diesen Umständen ist es eine Frage des pädagogischen Geschicks zu spüren, was in der großen Gruppe sinnvoll ist und wo in kleinere Gruppen differenziert werden sollte.

Doch dabei wird es allenfalls in Ausnahmesituationen darum gehen, kleinere Gruppen von Kindern mit gleicher Behinderung zu schaffen, weil fast immer – auch in kleinen Gruppen – die Mischung der Kinder mit und ohne Behinderung sinnvoll ist. So ergeben sich keine ‚institutionellen‘ Einteilungen, schon gar nicht solche, die Einzelne aufgrund einer Behinderung ausschließen. Es sind höchst flexible ‚pädagogische Kompositionen‘, die im Einzelfall sehr wohl auch eine Einzelförderung verlangen können.

Differenzierende Ansätze sind nicht zuletzt unterschiedlichsten Begabungsprofilen geschuldet. Die heutige Fixierung

der Lernprozesse auf logisch-mathematisches Denken hat den Blick dafür verstellt, dass Intelligenz in einem weiten Spektrum „multipler Intelligenzen“ (Howard Gardner)⁸ zu erleben ist, nämlich auch linguistische („sprachliche“) Intelligenz („Fähigkeit, musikalischen Gehalt hellfühlend wahrzunehmen“), räumliche Intelligenz („Vorstellungsvermögen, Erkennen von Identität und Transformation im Raum“), körperlich-kinästhetische Intelligenz („geschickte Nutzung des Körpers zu funktionalen oder expressiven Zwecken“), intrapersonale Intelligenz („Zugang zum eigenen Gefühlsleben und Ausdrucksfähigkeit“) und interpersonale Intelligenz („soziale Fähigkeit, insbesondere Stimmungen, Temperamente, Motive und Absichten anderer wahrzunehmen“). Auf jedem dieser Gebiete sind besondere Leistungen möglich, die für die Gemeinschaft wichtig sind und die keineswegs notwendigerweise mit hoher „logisch-mathematischer Intelligenz“ einhergehen.

Um festzustellen, ob Inklusion gelebt

Howard Gardner: Abschied vom IQ.⁸

Die Rahmentheorie der vielfachen

Intelligenzen, Stuttgart ³2005



wird, muss sich der Blick nach alledem auf das Beziehungsgefüge der Schule als Ganzer richten, auf die Gemeinschaft als Begegnungsraum für alle und zugleich auf eine differenzierte Vielfalt der Lernformen.

LEBENSORTGESTALTUNG UND LERNSZENARIEN

Bei genauem Hinsehen bestätigt die Behindertenrechtskonvention diese Sicht. In Artikel 24 BRK ist verankert, dass die Vertragsstaaten ein „inklusives“, „allgemeines Bildungssystem“ zu schaffen haben. Das Ziel ist die Entwicklung der „allgemeinen Schule“, in der Menschen mit und ohne Behinderung „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ zusammenleben. Auf dem Weg dahin gilt es, Schritt für Schritt die Erfahrungsräume zu erweitern, die zum Erleben von Würde, Selbstwert und Inklusion führen. Keinem Kind darf der Zugang zu dieser Schule verwehrt werden.

Im Blick ist dabei die Schule als Ganze

- *Leben und Lernen*. Von einer bestimmten Unterrichtsform, die allein die ‚inklusive Schule‘ ausmachen würde, ist an keiner Stelle die Rede. Vielmehr besagen die vielfältigen menschenrechtlichen Anknüpfungspunkte für die Schule sowie die Tatsache, dass Würde und Selbstwert gerade in dem Bildungsartikel 24 BRK betont werden, dass vor allem im Bildungswesen geboten ist, der Individualität jedes Kindes, das heißt, seinen Begabungen und seinem individuellen Lebensweg, gerecht zu werden. Differenzierung wird geradezu zur Grundbedingung individuellen Lernens.

Entscheidend ist jedoch, dass dies alles nach der Behindertenrechtskonvention eben in der „allgemeinen Schule“ stattfindet. Die äußere unterrichtliche Differenzierung hat die elementare Voraussetzung, dass im übrigen Schulalltag die unbedingte Gemeinschaft *aller* selbstverständlich ist. Den Verfassern der Konvention steht deshalb das Bild einer ‚Schule für alle‘ vor Augen, ohne die individuellen Bedürfnisse

des Lernens in Frage zu stellen – vor allem aber auch, ohne eine bestimmte für alle gleiche Unterrichtsform vorzugeben.

So werden die Umriss der inklusiven Schule sichtbar, in der sich aufeinander abgestimmt *Lernen* und *Leben* zugleich vollziehen. Die Behindertenrechtskonvention bringt damit eine Sicht von Schule ins Bewusstsein, die als Folge einseitigen Leistungsdenkens und der inzwischen weithin herrschenden ‚PISA-Mentalität‘ aus dem Blick geraten ist: die Schule als *Lebensort* der Kinder und Jugendlichen und die Tatsache, dass sich gerade hier entscheidet, ob das Gefühl der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft entstehen kann. Der menschenrechtliche Hintergrund macht zur Selbstverständlichkeit, dass es hierbei um *alle* Kinder geht, wenngleich die Behindertenrechtskonvention klarstellt, dass die Kinder mit Behinderungen hier besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

Pädagogisch steht die Schule damit vor einer dreifachen Herausforderung:

Erstens geht es im herkömmlichen Sinne um *Lernen*, und zwar so weit wie möglich in *Gemeinsamkeit*. Pädagogisch wird man immer auf der Suche sein, wie Formen des gemeinsamen Lernens gefunden und verbessert werden können. So wird man an der Unterscheidung verschiedener Fächer festhalten; doch die unterschiedlichen Zugänge der Kinder und Jugendlichen können sehr wohl auch für fächerübergreifende Ansätze sprechen. Der Vielfalt der Kinder muss die Vielfalt der pädagogischen Zugänge entsprechen. Die Fixierung auf einzelne für alle gleichen Lernziele und Unterrichtsformen steht dazu im Widerspruch. Jeden Moment ist die pädagogische Intuition gefordert zu sehen, was und wie die Kinder und Jugendlichen bestmöglich lernen können, sei es zusammen oder in (flexiblen) Lerngruppen. Fern von Ideologien zwanghafter *Gemeinsamkeit* mündet das Unterrichten



in die Aufgabe, *Lernszenen* zu gestalten, die der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen, sei es durch Differenzierung im gemeinsamen Unterricht, sei es in kleineren Gruppen oder im Einzelfall auch als Einzelförderung. Die AG für die mathematischen Überflieger hat hier ebenso Raum wie Neigungsgruppen, die ein spezielles Interesse verfolgen. Für die Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen müssen dabei alle Hilfen zur Verfügung stehen, die in den Förderschulen gegeben sind. Nie aber werden diese Szenarien ‚institutionalisiert‘ oder etwa nach Behinderungsarten sortiert, sondern immer *ad hoc* über die pädagogisch beste Konstellation der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung entschieden.

Zweitens: Ganz neu gefasst werden muss die Aufgabe, die Gemeinschaft als *Lebensort* für alle zu gestalten. Während in der Schule als Lernort Szenarien zu schaffen sind, wo sich Beteiligung sehr unterschiedlich darstellen kann und keineswegs

jeder und jede an allem teilnehmen muss, ist der *Lebensort* ohne Einschränkung ein Ort für alle. Er umgreift Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung, und zwar unabhängig vom Grad der Behinderung.

Die hier bestehenden Gestaltungschancen werden allerdings noch kaum wahrgenommen. Auch in der Aus- und Fortbildung hat man diese substanzielle Seite der Inklusion noch nicht im Blick. Das außerunterrichtliche Leben in der Schule erscheint meist als Beiwerk des Unterrichts – Pausen (mit *Pausenaufsicht*) dienen der Erholung, um anschließend wieder ‚fit‘ zu sein, statt gerade da das Zusammenleben der Kinder und Jugendlichen zum pädagogischen Thema zu machen. Schulhofgestaltung wird als nebensächlich abgetan, statt zu erkennen, wie wichtig dies für die Beheimatung in der Schule ist – zumal, wenn sich die Kinder und Jugendlichen nach Kräften an der Gestaltung beteiligen. Klassenübergreifende Projekte sind in erster Linie vom Inhalt geprägt, Veranstaltungen der ‚Schulöffentlichkeit‘ mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen, Lehrern und den Eltern finden statt, wenn es um besondere Anlässe geht. Vernachlässigt wird, dass hier – bewusst gestaltet unter dem Gesichtspunkt der Inklusion – wichtige Beiträge entstehen können, um die Beheimatung in der Gemeinschaft zu fördern. Dafür allerdings darf es nicht bei den eher zufälligen Ereignissen bleiben, sondern die Aufgabe des ‚community-building‘ muss als solche akzeptiert, konzipiert und ergriffen werden.

Kerngedanke aller Aktivitäten ist, dass das Empfinden der Zugehörigkeit im Zwischenmenschlichen entsteht: Das ‚Organisieren‘ von Begegnung einschließlich der Einsicht, dass dafür Zeit eingesetzt werden muss, wird zu einer zentralen Aufgabe. Wie über den Unterricht hinaus Begegnungsräume gestaltet werden können, ist eine Frage von Erfahrung und Fantasie. Im Einzelnen können es ein Schülerparlament



oder die klassenübergreifenden Schülerpatenschaften sein, die den zwischenmenschlichen Kontakt schaffen. Themenepochen, an denen verschiedene Klassen beteiligt sind, ‚Lernfeste‘, bei denen Einblicke in den Unterricht gegeben werden. Veranstaltungen wie eine von allen Schülerinnen und Schülern gestaltete Handwerkerwoche, Klassenfahrten, klassenübergreifende ‚Olympiaden‘ oder Spiele bieten vielfältige Möglichkeiten, die Gemeinschaft als Ganze erleben zu lassen. Aktive Teilnahme bei der Zubereitung des Essens in einer Schulküche ist gerade auch für Kinder mit Beeinträchtigungen eine Chance, die an kein Cateringunternehmen abgegeben werden sollte. Ein Schulgarten mit seinen unterschiedlichen Aufgaben sorgt für Arbeit für alle, und sei es das ruhige Betrachten der Tätigkeiten der anderen von einem stillen Winkel aus. Vorausgesetzt ist bei alledem, das Begegnungselement wird aufmerksam wahrgenommen, unterstützt und verstetigt. Dabei können sich im Übrigen immer auch Konflikte



ergeben, die bearbeitet werden müssen, wie dies im Gemeinschaftsleben an der Tagesordnung ist. Gerade da wird wichtig, ob eine Kultur des Dialogs besteht oder mit Gesten der Exklusion reagiert wird.

Auch an die Arbeit der Schulorgane ist zu denken, um das Gemeinschaftsbewusstsein zu stärken. Leitbildarbeit kann, wenn sie nicht formalistisch missverstanden wird, wertvolle Hilfe leisten, um die ‚Mission‘ der Gemeinschaft zu finden und sich des gemeinsamen Weges zu versichern. Die Art und Weise, wie diese Prozesse gestaltet werden, prägen den Stil einer Schule. Auf diese Weise bildet sich im Laufe der Zeit der Schulorganismus selbst als Individualität heraus.

Drittens: Für das Gelingen von Inklusion stellt sich schließlich eine dritte entscheidende Aufgabe: Lebensortgestaltung und Lernszenarien müssen in ein fruchtbares Verhältnis gebracht werden. Auch wenn Leben und Lernen in der Schule nicht streng getrennt sind, ergeben sich jeweils doch unterschiedliche Prioritäten, je

nachdem ob die unterrichtlichen lehrplanorientierten Aufgaben oder die Prozesse der Gemeinschaftsbildung im Vordergrund stehen. Je mehr Differenzierung im unterrichtlichen Lernen erforderlich ist, um die individuellen Lernbedürfnisse angesichts der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu befriedigen, desto ausgeprägter müssen die außerunterrichtlichen gemeinschaftsbildenden Prozesse sein, in die alle gleichermaßen eingebunden sind, um als Gesamtbild von Inklusion reden zu können. Dann werden die Schülerinnen und Schüler eine Trennung im Lernen nicht als Ausgrenzung empfinden. Stets muss das Begegnungselement so intensiv bleiben, dass das Gefühl der Zusammengehörigkeit für alle wachsen kann, auch wo äußere Differenzierung stattfindet.

Mit diesem Ziel sind räumliche und zeitliche Bedingungen des Lebens und Lernens zu gestalten. In räumlicher Hinsicht muss bedacht werden, dass Begegnung Nähe voraussetzt. Deshalb darf räumliche

Für die schulische Bildung und Erziehung aller werden allgemeine Bildungsstandards und Lehrpläne zugrunde gelegt.

[...] Die Anwendung und Nutzung von Formen des Nachteilsausgleichs sind wesentliche Bestandteile eines barrierefreien Unterrichts [...].

[...] Es gilt, Bedingungen zu finden, unter denen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden. Eine Leistung, die mit Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs erbracht worden ist, stellt eine gleichwertige, zielgleiche Leistung dar. Die Anwendung von Formen des Nachteilsausgleichs gibt insbesondere den Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen die Chance, Kompetenzen unter angemessenen äußeren Bedingungen nachzuweisen.

Aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011

Distanz nicht verhindern, dass Menschen mit und ohne Behinderung sich überhaupt von Angesicht zu Angesicht wahrnehmen können. Bei der Zeitgestaltung gilt es zu beachten, dass das Gefühl der Zugehörigkeit im wechselseitigen Vertrauen wächst, also Zeit braucht, um sich in immer wieder stattfindenden Begegnungen entwickeln zu können. Sich nur ab und zu zu treffen, genügt nicht; das Zusammensein muss alltägliche Selbstverständlichkeit sein, dann kann sich allmählich die Begegnungskultur bilden, die das Fundament der Inklusion ist.

DIE INKLUSIVE SCHULE ALS ZUKUNFTSAUFGABE

Es ist offensichtlich, dass diese Überlegungen von der derzeitigen Schulwirklichkeit weit entfernt sind. Es wirkt sich aus, dass Inklusion zu Recht als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden wird,



die jedoch im Hinblick auf viele ‚Randgruppen‘ noch kaum ergriffen ist. Vor allem die verfestigten Strukturen des Schulwesens machen die Verwirklichung von Inklusion bei realistischer Betrachtung zu einem Projekt, das lange Zeiträume erfordert. Bereits im Hinblick auf das unterrichtliche Lernen sind Mängel unübersehbar. Auch wenn inzwischen vor allem von Grundschulen vermehrt Konzepte für inklusive Bildung erprobt werden, fehlt es aufs Ganze gesehen für Gemeinsamen Unterricht an Elementarem. Eine sinnvolle Differenzierung scheitert meist bereits am Raumprogramm. Viele erfahrene Lehrerinnen und Lehrer werden wichtige ‚inklusive Momente‘ schaffen; doch *allein* in der Klasse im getakteten Stundenplan und unter dem durch vorgegebene Bildungsstandards bewirkten Druck, ‚gerechte Zensuren‘ zu vergeben, ist es schwer, unterschiedliche Begabungen und Lerntempi angemessen zu berücksichtigen. Zeitweilige Unterstützung durch Förderlehrer, die die Kinder aus dem Unterricht herausnehmen, ist keine

Lösung. Sind die Leistungen unzureichend, reißt im derzeitigen System Sitzenbleiben oder gar ‚Abschulung‘ gewachsene Beziehungen auseinander.

Eine Stütze durch die Schulpolitik finden Schulträger, Lehrerinnen und Lehrer nicht. Ein solides Konzept der Inklusion gibt es in keinem Bundesland⁹ – ein Blick in die Empfehlungen *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 genügt, um trotz mancher ermutigender Sätze festzustellen, dass Inklusion bildungspolitisch noch immer als zielgleicher Unterricht mit Nachteilsausgleich nach einem für alle verbindlichen Lehrplan verstanden wird – weit entfernt von der Verpflichtung, der Individualität jedes Kindes gerecht zu werden, zumal, wenn es um schwerste Behinderungen geht. Man spürt, dass durchweg in den Kategorien von Normalität gedacht wird. Das Gleichheit und Gerechtigkeit vortäuschende Bewertungs- und Berechtigungswesen wird hochgehalten, obwohl es verhindert, Leistung vom Kinde aus zu definieren und anzuerkennen. Fantasielos wird das Fortbestehen des gegliederten Schulwesens bildungspolitisch unterstellt, ohne ernsthaft zu hinterfragen, welche Chancen eine Gestaltung des Bildungssystems im Sinne der Inklusion mit sich bringen würde.

Die Existenz der Förderschulen ist unter den gegenwärtigen Bedingungen in der Tat unverzichtbar. Ihr Bestand wird politisch zugesichert; gleichzeitig aber wird durch die Gestaltung der Genehmigungsbedingungen bewirkt, dass die Schülerzahlen nicht zustande kommen, die für ihren dauerhaften Fortbestand erforderlich sind. Wo Förderschulen die Möglichkeit suchen, sich zur allgemeinen Schule zu erweitern,

fehlt ihnen regelmäßig eine Entwicklungschance, weil sie Kinder ohne amtlich festgestellten Förderbedarf nicht aufnehmen dürfen. Nicht zuletzt sind die getrennten Gebäude ein Hinderungsgrund, übergreifende Konzepte zu verwirklichen. Umso größer ist die Chance für Schulen, wo allgemeine Schule und Förderzweig ein Grundstück teilen und auf diese Weise eine fortschreitende ‚Durchmischung‘ der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung stattfinden kann.

Bisher werden Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Ergebnis zumeist in „Regelschulen“ geschickt, obwohl die dafür erforderlichen differenzierten Lernbedingungen einer „allgemeinen Schule“ in keiner Weise gesichert sind.

In dieser Situation bleibt die Aufgabe, die Schule als *Lebensort* zu gestalten, völlig unterentwickelt. Bei Schulgrößen mit weit über 1000 Schülerinnen und Schülern, wo die Kollegien so groß sind, dass sich nicht einmal alle Lehrerinnen und Lehrer wirklich kennen, kann es nicht verwundern, dass nur mit besonderem Geschick überhaupt erreicht werden kann, so überschaubare Räume und dichte Beziehungen zu schaffen, dass ein Gefühl der Beheimatung entstehen kann. Zumal für Kinder mit Behinderungen ist hier schwerlich ein Lebensort zu finden. Selbst wo heute Schulen inklusiv zu arbeiten versuchen, beschränkt man sich bei der Aufnahme von Kindern mit Behinderungen auf Behinderungsarten und -grade, die mit dem ‚normalen Betrieb‘ vereinbar erscheinen. Die Lebensgemeinschaft auch mit den Kindern und Jugendlichen, die heute mit schweren und schwersten Beeinträchtigungen in Fördereinrichtungen betreut werden, ist nicht in Sicht, obwohl dies bei entsprechender Gestaltung der Lernszenarien sehr wohl möglich wäre.

Angesichts dieser Situation ist klar, dass die Staatenverpflichtung, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen, zu Recht als grundlegender Systemwandel verstanden

Vgl. Sven Mißling/Oliver Ückert: *Inklusive Bildung*.⁹

Schulgesetze auf dem Prüfstand, hg. v. Deutschen

Institut für Menschenrechte, Berlin 2014,

[http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Vorabfassung_Studie_Inklusive_Bil](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Vorabfassung_Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf)

[dung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Vorabfassung_Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf)

wird. Dem dient es nicht, wenn die Schließung von Förderschulen politisch betrieben wird, obwohl deren Potenziale im Hinblick auf Räumlichkeiten, Ausstattung, besondere Vorkehrungen und insbesondere in personeller Hinsicht nicht garantiert sind. Die inklusive Schule ist unter diesen Umständen ein Entwicklungsprojekt, das im Einbeziehen der Leistungen der Förderschulen den Entwicklungsprozess in den Vordergrund rückt. Die Behindertenrechtskonvention verlangt dazu zielstrebige Fortschritte „unter Einsatz aller verfügbaren Mittel“ (Art. 4 BRK), ohne allerdings zu verkennen, dass ein so grundlegender Wandel nicht ‚über Nacht‘ vollzogen werden kann. Sie denkt in Entwicklungsschritten – das Mögliche muss getan werden. Jede bildungspolitische Maßnahme muss das Bildungswesen dem Ziel der Inklusion einen Schritt näher bringen. Der Vorwurf der Menschenrechtsverletzung ist gerechtfertigt, wenn die elementaren Herausforderungen der Inklusion geleugnet oder Fortschritte, die im Bereich des Machbaren liegen, nicht erzielt werden.

Dass die Politik unter diesem Gesichtspunkt unverzüglich mehr tun muss, um die Behindertenrechtskonvention zu verwirklichen, hat der Ausschuss der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in seinen *Abschließenden Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands* vom 13. April 2015 zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention bei Artikel 24 BRK in klare Worte gefasst:

Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Dreizehnte Tagung

25. März - 17. April 2015

Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands Bildung (Artikel 24)

[...]

46. Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat,

a) umgehend eine Strategie, einen Aktionsplan, einen Zeitplan und Ziele zu entwickeln, um in allen Bundesländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem zu ermöglichen, einschließlich der finanziellen und personellen Ressourcen auf allen Ebenen;

b) das Förderschulsystem abzubauen, um Inklusion zu ermöglichen, und empfiehlt, dass das Recht und die Politik ihrer Pflicht nachkommen, Kinder mit Behinderungen die Aufnahme in Regelschulen mit sofortiger Wirkung zu ermöglichen, sofern dies ihr Wille ist;

c) sicherzustellen, dass auf allen Bildungsebenen angemessene Vorkehrungen bereitgestellt werden und auf dem Rechtsweg durchsetzbar und einklagbar sind;

d) die Schulung aller Lehrkräfte auf dem Gebiet der inklusiven Bildung sowie die erhöhte Barrierefreiheit des schulischen Umfelds, der Materialien und der Lehrpläne und das Angebot von Gebärdensprache in allgemeinen Schulen, einschließlich für Postdoktoranden, sicherzustellen.

LEBEN UND LERNEN IN EINER INKLUSIVEN WALDORFSCHULE

von Bärbel Blaeser

DER TAGESLAUF IN DER UNTERSTUFE

Wenn ein neues Schulkind in unsere Schule aufgenommen wird, so gehört es zunächst zu einer großen heterogenen Gemeinschaft aus Kindern und Jugendlichen, Eltern und Lehrern; einer Gemeinschaft, deren gemeinsames Anliegen es ist, das Leben miteinander und das Lernen des Einzelnen so aufeinander abzustimmen, dass ein großer, vielfältiger und doch gemeinschaftlicher Entwicklungsstrom daraus werden kann: unsere Schule.

Diese Schulgemeinschaft repräsentiert das gemeinsame Leben – wenn Große und Kleine im Speiseraum miteinander essen, wenn die ganze Schule zum Zelten ins Münsterland fährt, wenn wir gemeinsam Michaeli feiern oder alle miteinander auf unserem Schulbauernhof arbeiten. Diese Erfahrungen ernähren uns, denn sie sind *Leben*.

Doch innerhalb dieser Gemeinschaftlichkeit bilden sich Gruppen, die nicht den allen gemeinsamen, sondern individuell besonderen Zielen und Entwicklungsmotiven dienen. Eine der zentralen *Lernszenen* dieser Art innerhalb unserer Schule ist, wie in den meisten Waldorfschulen, die Jahrgangsklasse. In ihr versammeln wir Kinder eines bestimmten Alters und erarbeiten stoffliche Motive, die wir für Kinder genau dieser Entwicklungsphase als besonders entwicklungsfördernd erkannt haben: das Bruchrechnen für die Neun- bis Zehnjährigen, die Geschichte der Revolutionen für die Vierzehn-, Fünfzehnjährigen, Goethes „Faust“ für die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit. Diese Bildung einer Jahrgangsgruppe stellt sich im

Schulalltag neben die allgemeine Zugehörigkeit zur Schule und gewinnt im Erleben der Kinder eine besondere Dominanz: Das ist meine Klasse!

Doch es gibt noch viele weitere Möglichkeiten, Lerngruppen zu bilden, das heißt Gruppierungen zusammenzuführen, die sich aus besonderen Anliegen und Veranlassungen heraus bilden, um auf diese Weise verschiedene Möglichkeiten individuellen Lernens zu schaffen.

Aus diesem Zusammenspiel hat die Windrather Talschule für die jungen Schulkinder einen Tageslauf entwickelt, der diesem dynamischen Wechsel aus Leben und Lernen in unterschiedlichen Szenarien Rechnung tragen will und der doch Beheimatung – die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung spricht vom *sense of belonging* – in der Gemeinschaft bietet. Es ist ein Tageslauf, der an die Stelle der ganzen Schulgemeinschaft die Gemeinschaft der Unterstufenkinder setzt, bei uns etwa 80 bis 100 Kinder, sowie die ihnen zugehörigen Erwachsenen.

Mit dieser großen Gemeinschaft eröffnen wir jeden Morgen unsere Schultage. Um 8.00 Uhr kommen alle Kinder und Erwachsenen zusammen, und es wird das getan, was mit jedem hinzukommenden Kind nur immer stimmiger wird: Wir singen! Jeden Morgen, etwa 15 bis 20 Minuten lang, einen Liederkanon, an dem die Kinder über die Jahre hinweg ihre Zugehörigkeit erfahren können: Das sind *unsere* Lieder – jeder kennt sie, jeder kann sie, sie erweitern sich über die Jahre, geben aber zugleich das Gefühl des Gewohnten.

Nach dem Singkreis finden sich Kinder-



gruppen aus allen Klassen zu ganz unterschiedlichen Tätigkeiten zusammen, altersübergreifend und aus sehr verschiedenen Motiven heraus: Da gibt es eine Gruppe, die malt, eine andere, die handarbeitet, eine dritte, die musiziert oder zeichnet, eine, die das Hören übt, eine kleine Gruppe, die sich heileurythmischen Übungen widmet, eine weitere, die spielt und turnt usw. Diese Gruppen sind sehr unterschiedlich groß, je nach Tätigkeit und Arbeitsziel. Sie werden geleitet von den Klassen - wie auch von Fachlehrern, von Therapeuten oder von Förderlehrern. Hier hat die therapeutische Arbeit ebenso ihren Platz wie die Ansprache jener Kinder, die zum Beispiel in den Fremdsprachen besondere Begabungen zeigen. Hier können die Kleinen von den Großen lernen, und besondere Neigungen und Interessen können individuell aufgegriffen werden.

Um 9.30 Uhr endet diese Arbeit und die Kinder gehen in ihre Klassen. Dort wird zunächst gemeinsam gefrühstückt und anschließend der Hauptunterricht

durchgeführt. Jetzt kann der Schwerpunkt auf der inhaltlichen Erarbeitung der Epochenmotive liegen und zwar mit ausreichend Zeit für die individuelle Erarbeitung der Themen. Das rhythmisch-musikalisch-therapeutische Üben hat ja seine Kernzeit schon am Tagesanfang gehabt.

Um 11.30 Uhr gibt es dann eine große Spielpause, in der die Kinder ihren Freunden aus den anderen Klassen wieder begegnen können. Um 12.00 Uhr finden sich für den Fremdsprachenunterricht die Erst- und Zweitklässler in einem Klassenraum zusammen, die Dritt- und Viertklässler in einem anderen. Solange der Schwerpunkt auf der chorischen Arbeit liegt, kann eine Kindergruppe in der Sprachstunde kaum groß genug sein! Die Klassenlehrer und Integrationshelfer begleiten die Kinder und stellen sich als Helfende zur Verfügung.

Um 12.30 Uhr liegen oder sitzen die Kinder dann in den Erzählecken ihrer Klassenräume und hören zum Abschluss ihres Schultages noch die von der Lehrerin



erzählte Geschichte. Dafür gibt es noch eine halbe Stunde – Zeit genug, um das Märchen bei den Jüngsten ohne Unterbrechung in einem Bogen vollständig zu erzählen!

Damit steht der klassische jahrgangsbezogene Hauptunterricht in der Mitte des Schultages. Vorbereitet wird er durch das gemeinsame Singen aller Kinder und die individuelle künstlerische Arbeit in den Gruppen. Am Mittag folgt wieder eine Ausweitung in die Doppelklasse bei den Sprachen, und der Tag endet in den Jahrgangsgruppen mit dem friedlichen Träumen in der Geschichte.

GEMEINSAM IM HOCHGEBIRGE WANDERN – KLASSENFAHRT INS OBERWALLIS

Es ist August. Die 7./8. Klasse ist unterwegs im Mattertal, unweit von Grächen im Oberwallis. Die Jugendlichen haben für die zehn Tage eine einfache Unterkunft gefunden, Ausgangsort für alle geplanten Touren.

Es sind 32 Schülerinnen und Schüler, darunter auch vier, die mit einer Behinderung leben, unter anderem ein körperbehinderter Junge, um dessen Teilnahme wir im Vorfeld viel hatten ringen müssen. Da waren zum einen die Eltern, die sehr in Sorge waren um das gesundheitliche Wohlergehen ihres Sohnes. Zum anderen waren auch viele technische Hürden zu nehmen. Wie bewegt sich ein stark körperbehinderter Mensch im Hochgebirge?

Aber auch die Vorbereitung der anderen Jugendlichen hatte einiger pädagogischer Anstrengungen bedurft. Das Wandern ist zwar des Müllers Lust – wie aber gelingt es, auch Zwölf- und Dreizehnjährige, die ansonsten kaum von ihren Handys wegzuholen sind, für eine solche Unternehmung zu begeistern?

Deshalb hatten wir viel gesprochen im vergangenen Schuljahr: über die Erfahrung, die eigenen Grenzen kennenzulernen, über die Schönheit der schneebedeckten Gipfel, nicht zuletzt auch darüber, dass es etwas Großes ist, wenn

eine Klassengemeinschaft schwierige Touren *gemeinsam* geht! Zugleich hatten wir aber auch verabredet, dass wir immer wieder verschiedene, auch verschieden anspruchsvolle Unternehmungen parallel ermöglichen würden, sodass der Einzelne für sich abwägen könnte, was er sich zutraute und was er wollte.

Schließlich wich die erstmal reservierte Ausgangsstimmung einer zunehmenden Begeisterung. *Wir gehen großen Erlebnissen und wichtigen Erfahrungen entgegen* – das wurde zur prägenden Empfindung!

Mit dieser aufgeregten Freude aber kam auch allmählich ein Bewusstsein dafür auf, dass Giovanni (*die Namen der Kinder wurden geändert*) aufgrund seiner Körperbehinderung diese Reise innerlich schon abgehakt hatte. Einerseits machte er sich große Sorgen um seine Unversehrtheit, andererseits war für ihn unvorstellbar, wie er jemals teilhaben sollte an solchen Bergtouren. Doch jetzt war für alle klar: *Wenn wir das machen, dann machen wir es gemeinsam!* Hier bleibt keiner zurück. Für Giovanni war es letztlich diese natürliche Selbstverständlichkeit, mit der seine Klassenkameraden diese Entscheidung trafen – und die hätte kein Erwachsener von außen einfordern können –, die ihn schließlich bewog, tatsächlich mitzufahren.

Dritter Tag: Nach den beiden Tagen des Sich-Einlaufens steht heute eine erste große Wanderung an, und zwar mit allen gemeinsam, dazu noch eine echte Gipfelbesteigung. Voller Bewunderung realisieren die Schülerinnen und Schüler spätestens jetzt, dass eine solche Tour ohne ein technisches Hilfsmittel für Giovanni niemals möglich wäre: eine Joelette – ein kunstvoll ausgeklügelter Rollstuhl, in den ein Mensch eingeschnallt werden und von zwei Jugendlichen auch über enge Wege und geröllige, steinige Pfade in die Höhe transportiert werden kann. Wie eine Sänfte konstruiert, gestützt auf ein einziges Rad in der Mitte, ist dieses Gefährt ganz abgestimmt auf die Bedürfnisse körperbehinderter Menschen.

Und doch – der Weg auf das Wannihorn ist schon ohne Joelette lang und steil und am Ende sehr unwegsam. Auf den langen Strecken geht ein Träger vorne im Geschirr, einer hält hinten das Gleichgewicht und sieben Helfer haben sich in das Zugseil gestellt, mit dem das Gefährt hinaufgezogen wird. Eine hohe Leistung an Kraft, Ausdauer, vor allem auch an Konzentration und feiner Abstimmung aller Beteiligten. Am Ende hocken wir erschöpft, aber zufrieden zum Gipfelfoto beisammen!

Achter Tag: Jetzt sind alle warmgelaufen. Viele Touren liegen schon hinter uns, einige haben wir gemeinsam gemacht, an anderen Tagen sind wir zwei, einmal sogar drei verschiedene Wege parallel gegangen. Immer hat es eine Gruppe gegeben, die mit Giovanni und seiner Joelette unterwegs war. Inzwischen gibt es da richtige Spezialisten – beide Träger müssen sich wortlos miteinander verständigen und einander voll vertrauen können.

Die Klasse ist sich jederzeit einig: Es ist *nicht* Giovanni, der uns vor diese Herausforderungen stellt – sondern seine Behinderung; mit der gilt es zurechtzukommen, und da ziehen wir alle an einem Strang!

Wie aber fühlt sich Giovanni dabei? Ist es für ihn belastend, vielleicht sogar beschämend, zu sehen, welche Anstrengungen seine Klassenkameraden für ihn aufwenden?

Einige Wochen später sagt er im Rückblick: „Ja, ich war ihnen dankbar, sehr dankbar. Aber diese Dankbarkeit ist nicht belastend. Sie haben es doch aus Freundschaft getan.“ Giovanni spürte, dass er seinen Klassenkameraden half, ihr soziales Ideal zu verwirklichen: *Wir stehen füreinander ein, wir sind eine gute Gemeinschaft.* So war er nicht nur der Nehmende – er war auch der Gebende! Er wusste es selbst, vielleicht besser als alle anderen. Auf die Frage, was *er* in die Gemeinschaft eingebracht habe, antwortet Giovanni ohne zu zögern: „Vertrauen!“ Ja, auch das ist ein Geschenk!

Für Dreizehnjährige sogar ein ganz besonders wertvolles ...

Am letzten Reisetag geht Giovannis Gruppe einen gemütlichen Weg, die anderen haben noch eine letzte besonders anspruchsvolle Tour vor sich. Sie gehen schon vor 7.00 Uhr morgens los, steigen den inzwischen bekannten Weg zum Tor des Riedgletschers hinauf. Dann aber geht es weiter, hinauf bis zur Bordierhütte. Sechs Stunden sind sie unterwegs und die letzte Stunde muss quer über den Riedgletscher und am Ende einen sehr steilen, gesicherten Pfad geklettert werden. Als sie vor einem riesigen Topf mit Suppe und vielen Flaschen Limonade in der Sonne sitzen, wissen sie, dass die unterschiedlichen Erfahrungen dieser Klassenfahrt eines gemeinsam zeigen: Große Anstrengung kann glücklich machen!



DER SCHULBAUERNHOF – LEBENSORT DER KLEINSTEN

Septembormorgen. Für die Erstklässler hat erst vor wenigen Tagen die lang ersehnte Schulzeit begonnen. Jetzt sitzen sie zusammen mit den Klassenlehrerinnen und 60 anderen Kindern unserer Unterstufe in einem großen Kreis zum Morgensingen zusammen. Die offenen, weiten Lieder der Jüngsten wechseln sich ab mit den rhythmisch und melodisch schon gefassteren Liedern der Viertklässler. Später hinzukommende Kinder schlüpfen unbemerkt in den Kreis hinein. Den Schluss bildet der Morgenspruch unter einer freundlich lächelnden Sonne und begleitet vom hellen Gemecker der daneben angepflockten Ziegen.

Nun ziehen die 20 Erstklässler durch den in dieser Jahreszeit reich geschmückten Garten zu *ihrem* Kartoffelfeld. Sie dürfen hier ernten, was die Viertklässler im Jahr zuvor „gesteckt“ haben. Vier Erwachsene ergreifen die Grabgabeln und stellen sich, von kleinen Kindergruppen umringt, über die Hügelreihen. Nun wird eingestochen und unter jeder Kartoffelpflanze

die Erde langsam emporgehoben. Ein Schrei der Freude, sobald die goldenen Knollen zwischen den lockeren Erdklumpen aufleuchten. Schnell und energisch greifen die Kinder danach. Da sieht man die nächste, und wieder eine. Der Wille der Kinder schießt in die Hände. Schnell zupacken! Das Auge führt die Hand. Der Erwachsene hilft, dass wirklich jedes Kind seine Knollen erwischt, holt die Träumer an die besten Plätze, verscheucht liebevoll diejenigen, die sich allzu breit machen. Es ist eine konzentrierte, impulsive, von Begeisterung und Jubel begleitete Arbeit. Am Ende wird ein großer Eimer voller Kartoffeln an den Bauern überreicht und den Viertklässlern noch ein Dankeswort zugerufen.

Eine ganze Woche wiederholt sich dieser Vorgang an jedem Morgen und die Erwachsenen spüren die Entwicklung der Kinder in dieser Tätigkeit. Am dritten Tag bemerkt das erste Kind, dass Felix nicht mit in den Reihen steht. Er sitzt im Rolli und kann die Hände nicht selbst



bewegen, auch sprechen kann er nicht. Jetzt übernimmt eines der Kinder, was in den Tagen zuvor der Erwachsene getan hat. Es stellt eine Schüssel auf Felix' Schoß und trägt die Kartoffeln, die es selbst aus der Erde holt, zum Rolli hin und legt sie unter eifrigem Plappern in Felix' Eimer. Heftige, aufgeregte Bewegungen sind Felix' Antwort. Jetzt ist er drin im Geschehen, er sammelt mit!

In der darauffolgenden Woche beobachten wir das entgegengesetzte Bild: Jetzt stehen die Kinder weit verteilt am unteren Rand einer Wiese, jedes mit einer kleinen Schüssel in der Hand. Winzige Kleesamen liegen darin, und die Aufgabe der Kinder ist es, diese Samen weit auszustreuen. Sie wissen, dass das Heu, welches der Bauer im nächsten Jahr ernten wird, durch den Klee reicher und sättigender wird. Und dass die Ziegen, die sie bei ihrer morgendlichen Ankunft immer als erstes besuchen, davon rund und gesund werden – auch im Winter, wenn die Armen draußen gar nichts mehr zu fressen finden. Verträumt,

dem Wind und der Sonne hingegeben – wir sagen ja auch: *versonnen* – streuen die Kinder ihre Körnlein um sich her. Nach jedem vorsichtigen Griff mit den Fingerspitzen, die zarten Samen erführend, breiten sie so weit wie möglich ihre Arme in den Wind. Manches Schüsselchen ist schon nach der Hälfte des Weges leer, andere Kinder sind so sparsam, dass sie am Ende kurzerhand die Schüssel umdrehen müssen, um die Arbeit als abgeschlossen empfinden zu können ...

LEBENSORT SCHULKÜCHE

Die Küche ist ein zentraler Lebensort unserer Schule. Hier strömen die Stimmungen und Bedürfnisse der vielen verschiedenen Menschen zusammen, verquirlen sich in einem gemeinsamen Strudel und verteilen sich anschließend wieder im ganzen Organismus.

In der Küche wird gekocht. Die Wärme des Ofens veredelt das, was roh und unbehandelt auf dem Tisch lag. Dieser Prozess



wird anschließend von jedem einzelnen Organismus fortgesetzt. Am Ende steht gute Arbeit und ein erfüllter Schultag.

Eine Küche ist aber auch ein Ort der Begegnung. Hier wird gesprochen, gelacht, miteinander geplant und einander zugearbeitet. Wer hier kocht, will, dass es den anderen gut schmeckt!

Der Arbeitstag in der Küche beginnt mit der Vorbereitung. Um kurz nach 8.00 Uhr kommen die ersten Kinder, um das Frühstück für die Unterstufenklassen zuzubereiten. Erwachsene helfen, bis jeder Wagen mit Tellern voller Brote, mit Äpfeln und mit Teekannen bestückt ist. Gegen 9.30 Uhr werden die Wagen in die Klassen gefahren und die Kinder essen, was auf den Tellern liegt.

Aus den Mittel- und Oberstufenklassen kommt jeweils einer, um das Frühstücksbuffet für die Großen, vor allem aber das Mittagessen zuzubereiten. Die Gruppe der vergangenen Woche hat den Speiseplan erstellt. Wir kochen.

Organisation und Management einer Küche fordern eine bestimmte Intelligenz von den Jugendlichen. Diejenigen, die hier führen, sind nicht automatisch auch die herausragenden Mathematiker oder Fremdsprachler. Tempo, Zielstrebigkeit, Sachlichkeit spielen eine große Rolle. Natürlich ist es schön, wenn gelacht wird und man Spaß miteinander hat. Es wurden aber auch viele zu Küchenspezialisten, die einfach nüchtern abgearbeitet haben, was notwendig war.

Die Arbeitsabläufe benötigen eine präzise Wahrnehmungsfähigkeit für die Dinge: Welche Teller passen exakt auf einen Stapel, sodass sie in großer Anzahl sicher im Schrank lagern können? Wie ordne ich die Speisen an der Theke so, dass die Gäste sich ohne Zeitverlust bedienen können? Wie bestücke ich die Spülmaschine so, dass ich in wenigen Spülgängen alles sauber habe? Ganz zu schweigen davon, dass das Kochen selbst ja eine Kunst ist! Wieso schmeckt die Salatsoße so raffiniert? Grüne Bohnen

esse ich nicht gerne, aber mit den kleinen Tomaten zusammen schmecken sie auf einmal köstlich ... Und wie gelingt es, dass bei der vegetarischen Variante nicht einfach nur das Fleisch fehlt? Diese saftigen, panierten Selleriescheiben lassen auch echte Kerle ins Zweifeln geraten ... Und dann die Desserts! Es besteht ein geheimer Wettbewerb zwischen den wechselnden Küchenteams, welches den köstlichsten, vielleicht sogar spektakulärsten Nachtisch serviert ...

MATHE IM ADVENT

In jedem Dezember bietet die Deutsche Mathematiker-Vereinigung Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersstufen einen Wettbewerb an: „Mathe im Advent“. Das Verfahren ist ganz einfach: An jedem Tag veröffentlichen die Veranstalter eine Mathematikaufgabe im Internet, die dann von den Jugendlichen bis zum Abend gelöst werden muss.

Im vergangenen Jahr beteiligten sich auch Siebt- und Achtklässler unserer Schule daran. Sie trafen sich in der Zeit ihrer Fachstunden zur Beratung, am Nachmittag klickte dann jeder einzelne von ihnen am eigenen Computer die Lösung an, für die sie sich zuvor gemeinsam entschieden hatten.

Natürlich war die Übung im Mathematischen, die dieser Wettbewerb mit sich brachte, wichtig. Noch viel entscheidender aber war die Stimmung, die um diese Unternehmung herum entstand. Dazu gehörte zum Beispiel unbedingt, dass die Jugendlichen sich völlig frei für die Teilnahme entscheiden konnten. Auch war von Anfang an deutlich, dass hier die mathematisch besonders begabten Schülerinnen und Schüler angesprochen wurden. Und sie organisierten ihre Beratungszeiten autonom. Erwachsene holten sie sich nur dazu, wenn Schwierigkeiten im



Verfahren auftauchten. Es war also einfach die Lust an der Mathematik, am Knobeln, am Tüfteln, die den Ausschlag gab – wer diese teilte, gehörte dazu!

HANDWERKERWOCHE

„Am liebsten habe ich Handwerkerwoche!“ Ein Fünftklässler wird gefragt, was er in der Schule am liebsten mache, und zögert nicht einen Moment mit der Antwort.

Am Sonntag, bevor es losgeht, fährt auch er mit dem Fahrrad zur Schule, wo sich die Lehrerinnen und Lehrer mit einigen Eltern und Schülern treffen, um den Handwerkermarkt aufzubauen. Alle hoffen auf schönes, spätsommerliches Wetter, denn die Stände befinden sich vorwiegend draußen. Überdacht mit Zelten und Segeln ordnet jeder seine Tische, je nachdem ob dort Silber geschmiedet, getöpfert, Körbe geflochten, geschnitzt, gebaut, gebacken, gefilzt, gebatikt, kalt



oder heiß geschmiedet, Kupfer getrieben oder Papier geschöpft wird – um nur eine Auswahl der angebotenen Handwerke zu nennen. Äpfel werden diesmal nicht gemostet – sie sind einfach noch nicht reif –, was zu einer großen Enttäuschung bei Kindern und Wespen führen wird.

Am Montag geht es dann los. Die jungen Kinder der 1. bis 4. Klasse treffen sich zum Morgensingen und zum Morgenspruch, anschließend strömen alle aufs Gelände, ziehen in kleinen Grüppchen umher, auf der Suche nach ihrem Arbeitsplatz für die nächsten ein, zwei Stunden.

Um 10.00 Uhr bimmelt eine große Eisen-glocke, weil jetzt das Frühstück fertig ist. Jeden Tag gibt es Müsli mit frischem Obst, Haselnüssen und reichlich geschlagener Sahne. Die Schlange der anstehenden Kinder scheint endlos!

Anschließend geht es dann nahtlos weiter. Manch einer wechselt jetzt seinen Arbeitsplatz, es gibt aber auch Spezialisten, die immer wieder am gleichen Arbeitsplatz landen. Kinder wissen oft genau, was ihnen gut tut ...

Am Mittag treffen sich alle Klassen in ihren Klassenräumen und blicken auf die Arbeit zurück, zeigen sich gegenseitig, was entstanden ist, und bereiten den nächsten Tag vor. Satt und müde legen sich die Kleinsten am Ende auf ihre Kissen und träumen in das Märchen hinein, das die Lehrerin erzählt.

Und so geht das weiter, bis am Samstag zum Tag der offenen Tür auch viele Gäste zum Handwerkermarkt eingeladen sind. Jetzt sind die Kinder längst vertraut mit den verschiedenen Tätigkeiten und können selbst zeigen, wie's geht. Im Ausstellungsraum liegen viele Arbeitsergebnisse der Woche. Wenn die Kinder ihren Blick über diese Kostbarkeiten gleiten lassen, fühlen sie: Hier ist in dieser Woche echt was geschafft worden!

EURYTHMIE ALS PROJEKT

Eine künstlerische „Lernszene“ von besonderem Charakter ist das jährliche Eurythmieprojekt an der Windrather Talschule.



Es zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass hier Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen altersübergreifend gemeinsam ein Bühnenstück erarbeiten: Momo, Die kleine Hexe, Goethes Märchen von der grünen Schlange und der weißen Lilie oder Der Alchimist. Und: Es ist ein freiwilliges Projekt! Wer hier mitmacht, hat Freude an der ausgiebigen künstlerischen Arbeit und daran, in großen Bildern auf der Bühne zu stehen. Und, ja: Er hat Freude an der Eurythmie! In jedem Jahr sind die Besetzungen voll – mit Mädchen *und* mit Jungen, mit Kindern *und* mit Jugendlichen.

Diese Arbeit ist auch eine, die mit den besonderen Begabungen der Schülerinnen und Schüler umgeht. Es wird wirklich sorgfältig geprüft, wer mit einer Hauptrolle auf die Bühne darf, wer die Disziplin aufbringt, auch in den Ferien zuhause die Laute seiner Rolle zu üben, wer während der Proben die einzelnen Bilder mitentwickeln kann.

In den letzten Jahren waren an den Eurythmieprojekten immer wieder auch

Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung beteiligt; nie aber waren bisher die Hauptrollen mit diesen Schülerinnen und Schülern besetzt. Als uns das deutlich wurde, suchten wir ein Projekt, in dem dies sachlich-künstlerisch möglich war. Das Märchen vom Sterntaler bot eine solche Möglichkeit. Es wurde in kleiner Besetzung entwickelt, nur Jugendliche der 7. und 8. Klasse beteiligten sich daran, wie immer auf freiwilliger Basis. Für die Proben wurden die „Eurythmisten“ von anderen Fachstunden freigestellt. Am Ende gab es eine kleine Tournee.

Die Hauptrolle des *Sterntaler* übernahm ein Mädchen der 7. Klasse, das mit dem Down-Syndrom lebt. Nun entwickelte die Lehrerin ein Gesamtbild aus der Begegnung der zentralen Figuren (drei von ihnen waren Jugendliche mit einer Behinderung) und einem eurythmischen Umraum, in Gestalt einer komplexen eurythmischen Form. Hier setzte sie elf Jugendliche ein, die diese Form mit großer Genauigkeit und stimmungsvoller Innigkeit erarbeiteten.



Sie schufen so einen qualitativen Raum, in den die Hauptfigur ihre Gebärden einbetten konnte.

Deutlich war zu spüren: Sie schufen diesen Raum für ihre Mitschülerin – aus Freundschaft, aber auch, weil sie die Wahrfähigkeit dieser Besetzung erahnten. Denn eine ganz besondere Stimmung entsteht, wenn Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung eine so tief menschliche Figur, wie die des Sterntalers darstellen – die Figur eines Menschen, der alle Äußerlichkeit ablegen muss, um seinen eigenen Reichtum zu finden. Diese Stimmigkeit, Offenbarung und dieses Rätsel zugleich, das konnten die Kinder wie die Zuschauer als tief berührend erleben.

TRAININGSKURSE NACH BEDARF – UND NACH VERGNÜGEN!

Auch der Tageslauf der Mittel- und Oberstufenschülerinnen und -schüler beginnt an der Windrather Talschule mit der Kunst. Eine Stunde lang wird in allen Klassen,

epochenweise wechselnd, gesungen, eurythmisiert, rezitiert, gezeichnet oder getrommelt. Erst anschließend beginnt der Hauptunterricht. Idealerweise durchdringen sich die künstlerischen und die inhaltlichen Motive. Dann können die Fachlehrer und die Künstler in einem Zeitraum von täglich zweieinhalb Stunden gemeinsamen einer inhaltlichen Frage nachgehen.

Die Beleuchtung der zentralen Motive einer Epoche durch die Künste bietet vor allem Kindern und Jugendlichen mit einer hohen allgemeinen Begabung offene Zugänge an, aber interessanterweise gleichermaßen auch Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung. Wollen wir bei aller individuellen Unterschiedlichkeit diese beiden Schülergruppen zusammenfassen, so treffen sie hier in einer unerwarteten Allianz aufeinander: Insbesondere die schöpferische Fantasie vieler Schülerinnen und Schüler mit Behinderung verbindet sich oft wunderbar mit der Leistungsbereitschaft und dem Lernhunger intellektuell besonders



reich begabter Jugendlicher. Hier kann der Raum gebildet werden, in dem die Schülerinnen und Schüler mit wenig Neigung zu sozialen Prozessen oder mit wenig Fantasie wie mitgenommen und von außen ernährt werden. In dieser Zeit ist die Klassengemeinschaft zusammen, und es wird darum gerungen, die unterschiedlichen Begabungsprofile der Jugendlichen methodisch bewusst aufzunehmen.

Nach dieser ersten Vormittagshälfte aber teilt sich die Klasse auf. In altersübergreifend zusammengesetzten Gruppen – sogenannten Trainingskursen – wird jetzt auch äußerlich differenziert gearbeitet, mit den Schwerpunkten Mathematik, Deutsch und Englisch, und zwar sowohl in altersübergreifenden Leistungsgruppen als auch in Neigungsgruppen zu Spezialfragen. In einigen Kursen werden Themenfelder wiederholt, in anderen werden Fragen bearbeitet, die in der Epoche selbst nicht entwickelt werden konnten.

Darunter gibt es auch Lernszenen, die vorwiegend von Schülerinnen und Schülern

mit Behinderung besucht werden. Hier liegt der Schwerpunkt auf handwerklich-künstlerischer Arbeit, es werden aber auch ganz lebenspraktische Vorgänge eingeübt: einkaufen, Zug fahren, ein Amt besuchen, nach dem Weg fragen ... Diese Lernszenen sind immer auch offen für Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung. Wenn man nicht gerade unterwegs ist, dann finden sie in einem gemütlichen Werkstatt-raum statt, dessen Tür meistens offen steht, sodass man die entspannte, heitere Grundstimmung weithin wahrnimmt. Da kann man im Vorbeigehen leicht schon einmal „hängenbleiben“...

ERZÄHLSTOFF IN DER 8. KLASSE: MÄRCHEN!

Seit einigen Monaten spielt sich in unserer Schule Tag für Tag eine ganz besondere Szene ab:

Mittags gegen 12.30 Uhr hüpfen die Kinder der 1. Klasse nach dem Fremdsprachenunterricht in eine besondere Ecke des Raumes, holen sich ein Kissen oder legen sich längs auf eine der Bänke. Etwa zur gleichen Zeit öffnet sich die Tür des Klassenraums und die Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse schleichen sich herein, begrüßen leise ihre Patenkinder und lassen sich mit ihnen zusammen in der Erzählecke nieder. Für sie hat gerade die Mittagspause begonnen. Jeden Mittag hören sie in dieser Zeit gemeinsam mit ihren Patenkindern das Märchen, das von der Klassenlehrerin der Kleinen erzählt wird. Zusammen mit den jungen Kindern träumen sie in die Bilder hinein, sind aber auch aufmerksam genug, dem einen oder anderen Knirps kurz eine Hand zu reichen, wenn doch noch der Platz gewechselt werden muss, oder schieben auch schon einmal zwei Kinder auseinander, die sich zu nahe gekommen sind.

Diese Besuche sind nicht organisiert. Selten kommen alle Paten am gleichen Tag, doch auch diejenigen, von denen die Lehrer es vielleicht gar nicht erwartet hätten,

lassen sich immer wieder hier blicken. In der Umgebung ihrer Patenkinder geht vieles, was sich ein Achtklässler in der eigenen Klassengemeinschaft niemals zumuten würde: Sie singen für die Kleinen beim Adventsgärtlein, sie unterstützen und begleiten die Kinder beim Sankt-Martins-Umzug, sie bieten am Nachmittag Zirkuskurse an und sie schlafen sogar im Zelt der Kleinen während der Schulfahrt. Für ihre Patenkinder zeigen sie Weichheit und Fürsorge, die in ihrer eigenen Altersgruppe längst uncool geworden sind. Hier lassen sie auch die Erwachsenen erahnen, welche Reife und Empathiefähigkeit einmal jenseits der „Umbauphase“, die wir Pubertät nennen, möglich sein werden.

Damit so etwas sich entwickeln kann, braucht es von der Seite der Lehrer eine einladende, willkommen heißende Geste: *Ihr dürft immer reinkommen!* Es braucht aber auch ein Vertrauen darauf, dass auch jenseits der regulierten Unterrichtssysteme wertvolle Möglichkeiten der Vertiefung und Verinnerlichung entstehen können – Lernszenen, die aus dem Leben heraus wachsen.

Alle diese Märchen haben die Jugendlichen als Erstklässler schon viele Male gehört. Dass sie sie als Dreizehn-, Vierzehnjährige nun erneut hören können, ermöglicht ihnen eine bedeutende seelische Vertiefung. Werden wir pädagogische Intuitionen haben, die ihnen am Ende ihrer Schulzeit noch ein weiteres Mal ein Echo ermöglichen?

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

*Reinald Eichholz: Streitsache Inklusion. In: Feuser/Maschke (Hg.):
Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Gießen 2013, S. 67-115*

Klaus Holzkamp: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt 1993

*Sophie Loidolt: Einführung in die Rechtsphänomenologie.
Eine historisch-systematische Darstellung, Tübingen 2010*

Paul Tiedemann: Was ist Menschenwürde? Eine Einführung, Darmstadt 2006





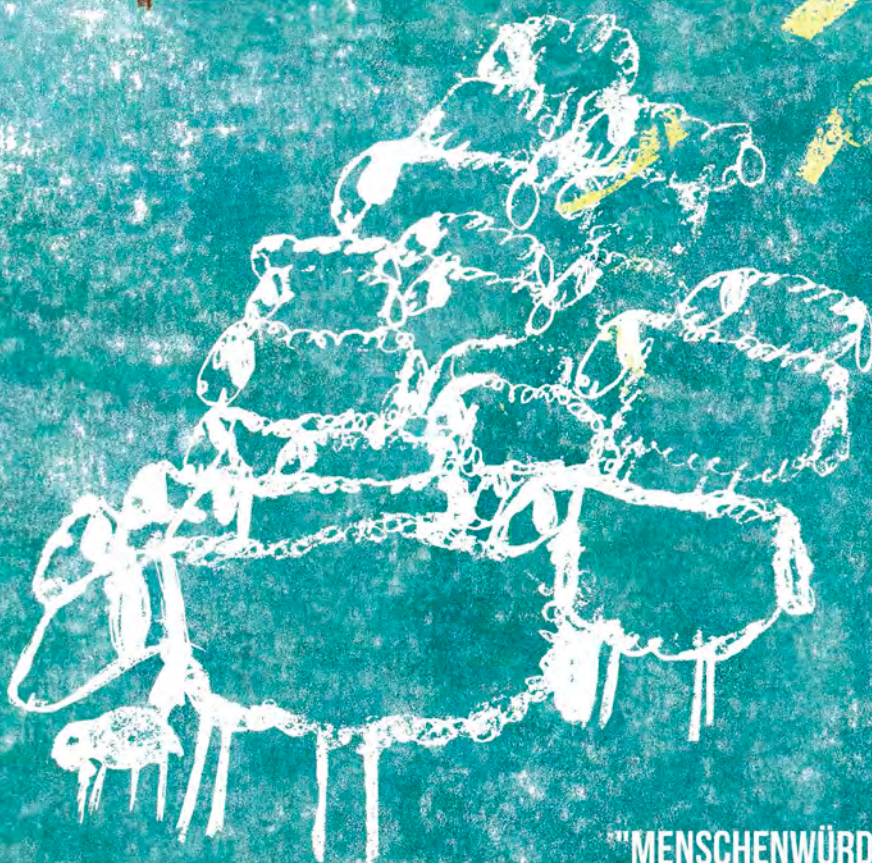
Reinald Eichholz, DR. JUR., JAHRGANG 1939, VERHEIRATET, FÜNF ERWACHSENE KINDER, STUDIUM DER RECHTS- UND STAATSWISSENSCHAFTEN. 1968 BIS 1971 RICHTER AM AMTS- UND LANDGERICHT, 1971 BIS 1989 LEITER DER KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR FRAGEN DER FAMILIENPOLITIK IN DER LANDESREGIERUNG NORDRHEIN-WESTFALEN, 1989 BIS 2002 KINDERBEAUFTRAGTER DER LANDESREGIERUNG NORDRHEIN-WESTFALEN. EHEM. MITGLIED DES DEUTSCHEN KOMITEES FÜR UNICEF UND DES VERWALTUNGSRATS DER KINDERNOTHILFE, MITGLIED DER NATIONAL COALITION DEUTSCHLAND - NETZWERK ZUR UMSETZUNG DER UN-KINDERRECHTSKONVENTION, UNTERRICHTSGENEHMIGUNG FÜR SOZIAL- UND RECHTSKUNDE.



Bärbel Blaeser, GEB. 1964. AUSBILDUNG ZUR KLASSENLEHRERIN IN WITTEN-ANNEN MIT DEN FACHBEREICHEN MUSIK UND MALEREI. 1995 MITBEGRÜNDERIN DER WINDRATHER TALSCHULE IN VELBERT-LANGENBERG, EINER DER ERSTEN INKLUSIVEN WALDORFSCHULEN IN DEUTSCHLAND. MITGLIED DES ARBEITSKREISES INKLUSION BEIM BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN SOWIE MITARBEITERIN IM PROJEKT „ENTWICKLUNGSPULSE DURCH INKLUSIVE PÄDAGOGIK“, DAS WALDORFSCHULEN AUF IHREM WEG ZUR INKLUSION UNTERSTÜTZT.

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 2016**Sie finden uns im Internet unter
www.forschung-waldorf.de
www.waldorfbuch.de**ISBN 978-3-944911-31-1**Satz 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.**Der Blickwechsel ist Bestandteil des Projektes
„Entwicklungsimpulse durch inklusive Waldorfpädagogik“,
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**Der Blickwechsel erscheint viermal im Jahr und 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 auf LuxoArt samt 150/300 g/m² bei
Printmedienservice Enßen, Jägerweg 25, 45525 Hattingen*





"MENSCHENWÜRDE LÄSST SICH NICHT VERORDNEN. FÜR DIE MENSCHENWÜRDE WIE IM GEMEINSCHAFTSLEBEN IST DIE AUTONOMIE DES EINZELNEN KONSTITUTIV FÜR DIE EIGENTLICHE MENSCHENRECHTLICHE QUALITÄT. ANGEORDNETE GEMEINSAMKEIT IST DAMIT GENAUSO WENIG VEREINBAR, WIE WENN DER MENSCH DURCH DIREKTEN EINGRIFF ODER STRUKTURELL DURCH DIE UMSTÄNDE DARAN GEHINDERT WIRD, AM GEMEINSCHAFTSLEBEN TEILZUNEHMEN."