

Sozialhilfe und  
Sozialpolitik

# Inklusion im deutschen Schulsystem

Barrieren und Lösungswege

Herausgegeben von  
Susann Kroworsch



## **Gelingensfaktoren inklusiven Unterrichts: die Grundschule Grumbrechtstraße in Hamburg**

### **1. Entwicklung zum „Inklusiven System“**

Die Schule Grumbrechtstraße hat im Schuljahr 1993/94 im Rahmen der integrativen Beschulung ein System umgesetzt, in dem Kinder mit Handicaps<sup>1</sup> in jeder Klasse untergebracht werden konnten. Die behördliche Vorgabe in Hamburg hingegen beinhaltete die Unterbringung behinderter Kinder in *einer* Klasse.<sup>2</sup> Dahinter stand die Sichtweise eines individuellen, medizinischen Erklärungsansatzes, der Behinderung als physische, psychische oder kognitive Abweichung von einem gesellschaftlich definierten Normalzustand versteht.<sup>3</sup> Auch in der Schule Grumbrechtstraße war dieser Denkansatz anfangs Grundsatz pädagogischen Handelns. Die „Integrationsklassen“ (I-Klassen) mit maximal 20 Kindern wurden von den parallel laufenden „Integrativen Regelklassen“ (IR-Klassen) mit bis zu 32 Kindern getrennt. Hinzu kam, dass die Eltern der I-Klassen aus der gebildeten Mittelschicht kamen, die eine absolute Ausnahme für diese Schule im sozialen Brennpunkt darstellten.

Dieses Ungleichgewicht wurde zum Ausgangspunkt einer entscheidenden Veränderung, die sich nachhaltig auf die Schüler/innen, das Kollegium und die Eltern auswirken sollte. Mit wissenschaftlicher Unterstützung von Prof. Dr. Andreas Hinz, seinerzeit noch wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Hamburg, wurde die Idee geboren, beide Hamburger Integrationssysteme zusammenzuführen und alle Ressourcen für ein neues System zu verwenden. In diesem sollten sowohl Kinder mit Handicaps als auch Kinder mit Migrationshintergrund und aus sozial schwierigen Verhältnissen zusammen leben und arbeiten können. In harten Auseinandersetzungen, in denen viel Überzeugungsarbeit geleistet werden musste, sich die Schulleitung für das Neue positionierte und das Kollegium in jeder Phase beteiligt wurde, entstand ein erstes inklusives System. Dieses hat sich bis heute weiterentwickelt bis hin zu einem völlig neuen jahrgangsübergreifenden Unterrichtskonzept. Wir arbeiten mittlerweile in Teams von sechs bis zehn Kolleginnen und Kollegen, die jeweils drei oder vier Lerngruppen einer

- 1 In diesem Beitrag ist mit Handicap jegliche Art persönlicher Einschränkungen gemeint.
- 2 Boban/Hinz 1994, 151–155.
- 3 Waldschmidt 2003, 15.

Stufe<sup>4</sup> betreuen. Im Folgenden werden die maßgeblichen Faktoren beschrieben, die aus unserer Sicht die Entwicklung zu einer gelingenden inklusiven Schule ermöglicht haben.

## 2. Werteentwicklung – die Basis einer inklusiven Schule

Die wichtigste Voraussetzung jeglicher Zusammenarbeit und des Unterrichts war ein über lange Jahre gelebtes, aber erst 2005 erstelltes Schulethos. In diesem sind die grundsätzlichen Überzeugungen im Umgang mit der Unterschiedlichkeit unserer Schüler/innen aufgenommen. Sie kennzeichnen demnach „eine Auffassung vom Wünschenswerten, das explizit oder implizit (...) für ein Individuum oder für eine Gruppe kennzeichnend ist und welches die Auswahl der zugänglichen Weisen, Mittel und Ziele des Handelns beeinflusst“.<sup>5</sup> Diese Werte stellen gleichsam einen „inneren Kompass dar, der das menschliche Verhalten – in diesem Fall unser eigenes in der Schule – orientiert, legitimiert und entlastet“.<sup>6</sup>

Dieses Schulethos bildet die Basis jeglichen Handelns aller an der Schule beteiligten Personen. Es ist in einfachen Grundsätzen so formuliert, dass jeder sie verstehen kann. Es beinhaltet die Grundwerte, nach denen sich diese Schule sowohl in der Organisationsstruktur als auch in der Veränderung von Unterricht weiterentwickelt. Diese Werte bestimmen den Umgang untereinander, den Einsatz der Mitarbeiter/innen, die Zusammensetzung der Teams, die Eingliederung neuer Kinder in für sie möglichst optimale Lerngruppen, das Unterrichten sowie die Zusammenarbeit oder Kooperationen mit anderen Trägern und der eigenen Behörde.

### *Schulethos der Schule Grumbrechtstraße*

In unserer Schule ist gleiche Wertschätzung aller Schüler/innen, Mitarbeiter/innen und Eltern selbstverständlich. Im täglichen Umgang miteinander handeln wir nach diesem Grundprinzip. Alle richten sich nach folgenden Grundsätzen:

*Ich bin anders als du:* beinhaltet den Grundwert der Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Individuums. Diese Überzeugung bedeutet, dass unsere Kinder im Unterricht einer individuellen Betreuung bedürfen. Aus ihr entstanden die

4 Stufe I: 1. u. 2. Jahrgang, Stufe II: 3. u. 4. Jahrgang, Stufe III: 5. u. 6. Jahrgang.

5 C. Kluckshohn, zitiert nach: Was sind Werte?, [www.du-bist-wertvoll.info/207,1](http://www.du-bist-wertvoll.info/207,1) (10. Februar 2014).

6 Jugend Pastoral Institut Don Bosco, Projekt zur Erstellung einer Internetplattform „Du bist wertvoll!“ (2011–2012).

Individualisierung unseres Unterrichts und die darauf aufbauende Unterrichtsentwicklung.

*Du bist genau so viel wert wie ich:* zielt ab auf die Wertschätzung eines jeden, der sich in diese Gemeinschaft begibt und sich in ihr aufhält. Es besagt ferner, dass der Wert eines Menschen unabhängig von Hierarchie, Fähigkeiten und Wissen zu betrachten ist und damit als gleich in diesem System anerkannt wird. Das bezieht sich auf alle Kinder, aber vor allem auch auf den Einsatz der Kolleg/innen, die bei uns nach ihren Kompetenzen und nicht nur nach ihrer angestammten Ausbildung eingesetzt werden. So unterrichten in dieser Schule auch Menschen, die keine Lehrer/innen sind. Wichtig ist, dass sie die Fähigkeit haben, Kinder in ihrer kognitiven, sozial-emotionalen und körperlichen Entwicklung optimal zu fördern.

*Ich habe Stärken und Schwächen:* Die Anerkennung der eigenen Stärken stellt die Grundlage für die eigene Wertschätzung dar. Die Anerkennung der eigenen Schwächen, auch der eigenen Fehler, ermöglicht, diese als zukünftiges Entwicklungspotenzial zu erkennen. Im Unterricht wird der Fehler so zu einem Instrument, mit dem der/die Pädagog/in auf das zukünftig Spannende, das das Kind erlernen kann, fokussiert. Der Fehler ist somit nicht mehr die Definition einer Schwäche, sondern die Hoffnung, Neues erfahren zu können. Schulintern werden diese Erkenntnisse in Personalentwicklungsgesprächen, Konferenzthemen und Teambesprechungen problematisiert und vertieft. Das schulinterne Feedbacksystem ermöglicht auch den Kindern ihre eigene Rückmeldung über den Unterricht. Je besser der/die Unterrichtende dieses annimmt und es in der weiteren Unterrichtsplanung berücksichtigt, desto mehr wird diese Haltung zu einem Modell für die Kinder.

*Ich bin freundlich zu dir:* ist aus unserer Sicht die Voraussetzung für eine offene Kommunikation. Diese Erkenntnis hat sich aus unseren langjährigen Erfahrungen im Umgang mit den unterschiedlichen menschlichen Voraussetzungen, Kulturen, Religionen und gesellschaftlichen Normen ergeben. Ein freundliches Gegenüber vermittelt erst einmal ein Signal von Bereitschaft, mit dem Anderen in Kontakt zu kommen. So macht es z.B. einen deutlichen Unterschied aus, ob Besucher/innen der Schule freundlich empfangen werden oder sich niemand um diese kümmert. Im Schulalltag wird hierdurch ein Gegenpol zu dem harten Straßenjargon in diesem Bezirk gebildet. Besonders wichtig wird dieses bei der Aufnahme und Eingliederung neuer Kinder. Sie fühlen sich aufgenommen, was ihnen deutlich mehr Sicherheit in einer ihnen unbekanntem Umgebung ermöglicht.

*Ich höre dir zu:* Dieser Wert beinhaltet die Voraussetzung, den Erfahrungshorizont der Gesprächspartnerin/des Gesprächspartners kennenzulernen. Er ermöglicht, die Beweggründe ihres/seines Verhaltens zu erfahren und einen Blick auf dahinterstehende Überzeugungen, Werte und Glaubenssätze zu erhalten. Die Frage, was hinter dem Verhalten eines sozial schwierigen Kindes steckt und was dieses davon hat, ermöglicht den Lehrenden, eine andere Position einzunehmen als nur die der persönlichen Betroffenheit. Das Kennenlernen derer, mit denen wir arbeiten, ist vor allem im Umgang mit Kindern die Voraussetzung einer gelingenden Beziehung.<sup>7</sup> Dies ist nicht nur im Umgang mit schwierigen Schüler/innen wichtig, sondern ermöglicht auch, dass Kinder sich mit mehr Engagement unterrichtlichen Inhalten zuwenden.

*Ich löse Streit mit Worten:* In einer sozial schwachen und bildungsfernen Umgebung wie der unserer Schule in den 1990er-Jahren, in der Gewalt eine der vorherrschenden Ebenen in der Auseinandersetzung mit häuslichen Schwierigkeiten war, wurde dieser Grundsatz zu einem elementaren Wert unseres schulischen Zusammenlebens. Er ist fester Bestandteil unseres Alltags und wird von den Streitschlichtern und in den wöchentlichen Klassenräten bei allen Auseinandersetzungen praktiziert.

Jeder der beschriebenen Werte wird mit den Schüler/innen trainiert. Dieses Training führt zu einer beständigen Auseinandersetzung mit dem Thema Werte und deren Ableitungen in die Unterrichtspraxis auch für das Kollegium. Schwierigkeiten ergeben sich immer dann, wenn neue Kolleg/innen an die Schule kommen. Für diese gibt es zwar eine Begrüßungsmappe, in der alle Besonderheiten und alltäglichen Voraussetzungen, um an der Schule zurechtzukommen zu können, beschrieben sind, doch ist die Übernahme unserer Wertvorstellungen für Neueinsteiger mitunter schwierig. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sie mit einer anderen Grundhaltung Lebewesen gegenüber und anderen Wertvorstellungen zu uns kommen. Hieraus erwachsen dann Probleme im Umgang mit besonderen Schüler/innen, denen vorschnell ein Stempel der Unbeschulbarkeit aufgedrückt wird.

### **3. Entwicklung eines individualisierten Unterrichtskonzepts**

Die Veränderung zu unserem heutigen Unterrichtssystem erfolgte aufgrund einer fehlgeleiteten Entwicklung in der Phase der Umstellung auf das Primarschulsystem in Hamburg. Um eine Vergleichbarkeit zwischen Primarschule und Gymna-

<sup>7</sup> In seiner Studie „Visible Learning“ weist Hattie (2009) der Lehrer-Schülerbeziehung einen bedeutenden Wert zu.

sium herstellen zu können, gab es eine einjährige Starterphase, in der das alte dreigliedrige und das Primarschulsystem parallel liefen. Ein 45-Minuten-Rhythmus mit starrem Fachunterricht wurde eingeführt – und dies in einer Schule, die vorher 60- oder 120-Minuten-Rhythmen hatte, in der es zwei zentrale Pausen gab und jede Lehrkraft mit ihren Kindern in der übrigen Zeit selbst bestimmte, wann der richtige Zeitpunkt einer Auszeit für die Kinder war. Die plötzliche Fokussierung auf das Erreichen der in den Bildungsplänen definierten Fachziele, um die Vergleichbarkeit darstellen zu können, führte zur Vernachlässigung der Individualisierung und vorherrschender Werte. Innerhalb von zwei Monaten wurde deutlich, dass sich die Schule stark veränderte. Es zeigte sich an der wachsenden Hilflosigkeit bei unseren Kindern mit Schwierigkeiten und an den immer stärker auftretenden Beschwerden der Eltern.

Aus der Analyse der Ursachen wurde ersichtlich, dass sich die Schule von ihren ursprünglichen Werten deutlich entfernt hatte. Ein sofortiges Umdenken bezüglich der Unterrichtsentwicklung wurde notwendig. Grundüberlegungen hierzu waren, welche Bedingungen ein Unterricht beinhalten muss, der individualisiert ist, Teamarbeit beinhaltet, das Nutzen unterschiedlicher Stärken und Schwächen vorsieht, der es ermöglicht, aus eigenen Fehlern zu lernen, und viel Spaß an der Erstellung eigener Präsentationen beinhaltet – alles Faktoren, die der großen Heterogenität unserer Schülerschaft entgegenkommen und die Voraussetzungen für ein gemeinsames Lernen unter gegenseitiger Hilfestellung und eigenen Interessen schaffen.

Das neue Unterrichtskonzept wurde innerhalb eines Monats entwickelt und sofort eingeführt. Es sah einen Basisunterricht für Deutsch und Mathematik vor und verortete jegliches Fachlernen in zwei Langzeitprojekten pro Jahr über jeweils drei bis vier Monate.

Der *Basisunterricht* zeichnet sich durch die sog. Basispläne aus, die einerseits die nächsten Kompetenzschritte des jeweiligen Kindes beinhalten und andererseits möglichst nahe an den Interessen der Kinder ausgerichtet sind. Die Kinder werden schon sehr früh dazu angehalten, dass sie auch in Beratung mit den Pädagog/innen ihr nächstes Kompetenzziel mitbestimmen. Je älter und bewusster die Kinder werden, desto mehr fließen eigene Themenbereiche in diese Basispläne ein, die das eigens gesetzte nächste Kompetenzziel ermöglichen. Ein weiterer wichtiger Faktor wurde das ständige Feedback über ihren eigenen Lernprozess nach jeder Stunde. Ab der Stufe II wird ein Feedback von den Kindern an die Pädagog/innen gegeben und auch von diesen eingefordert.

Im *Projektunterricht* werden aus der Sicht eines jeden Faches die Fachkompetenzen in einem Projektthema zusammengebracht. Die Arbeit erfolgt je nach Themengebiet meistens in leistungsheterogenen Arbeitsgruppen, in denen Kinder aller Begabungen mitarbeiten können. Die Einbeziehung von Kunst, Musik und Theater schafft noch einmal einen anderen Zugang zu den zu erlangenden Kompetenzen. Die Möglichkeit, die Kompetenzen zu einem Thema im Gehirn zu vernetzen, sowie der Anteil von Spaß und Freude und die damit verbundene Dopamin-Ausschüttung werden dadurch gestärkt. Die Überlegungen für die Zusammenfassung aller Fächer in einem Projekt stammen aus den Erfahrungen der Hirnforschung und den Eigenerfahrungen der Schule im Umgang mit traumatisierten Kindern aus Kriegsgebieten.<sup>8</sup>

#### 4. Die Arbeit im Team

Bei der Neuausrichtung der Unterrichtsentwicklung wurden die Stufenteams so zusammengestellt, dass die unterschiedlichen Fachbereiche und Professionen in möglichst jedem Team abgedeckt waren. Die Arbeit erfolgt in heterogenen Hausteams, in denen jeweils sechs bis zwölf Pädagog/innen aus unterschiedlichen Fachbereichen und Professionen drei bis sechs Lerngruppen betreuen. Die Pädagog/innen besprechen den Unterricht für ihre in einem Haus/Pavillon befindlichen Lerngruppen in einer verbindlichen wöchentlichen zweistündigen Teamsitzung und verteilen die anstehenden Arbeiten. In jedem dieser Hausteams arbeitet eine Sonderpädagogin mit, die nicht nur für die Kinder mit besonderen Schwierigkeiten, sondern auch für die Unterstützung und Weiterbildung des Teams in Bezug auf besondere Krankheiten oder Behinderungen zuständig ist. Hieraus erfolgt im Laufe der Zeit ein großer Synergieeffekt in der Professionalisierung der anderen Gruppenmitglieder im Umgang mit speziellen Behinderungen und psychischen Problemen. Zu Beginn der Umsetzung des neuen Unterrichtskonzeptes erhielten alle Teams mehrtägige Fortbildungen mit dem Schwerpunkt Teammanagement.<sup>9</sup> Trotz aller teamunterstützenden Maßnahmen treten auch Situationen im Team auf, die einer besonderen Betrachtung von außen bedürfen. So besteht bei Schwierigkeiten im Team immer die Möglichkeit einer Supervision.

---

8 Bei der Beschulung von Kindern aus Kriegsgebieten haben wir gelernt, dass sich das Trauma durch die kleinste Wiederholung nur eines Elementes der damaligen Erfahrung in seiner Gänze und mit allen sich daraus ableitenden Handlungen beim Kind ohne Vorankündigung wiederholt. Das heißt, dass es im Gehirn in vielen unterschiedlichen Bereichen gespeichert worden ist und durch die hohe emotionale Belastung fest verankert wurde. Übernimmt man diese Grundbedingungen, statt einer negativen, belastenden eine möglichst Freude erzeugende Emotion in möglichst vielen Bereichen im Gehirn zu speichern, so kann dieses auch im projektbezogenen Unterricht seine Anwendung finden.

9 Sperling/Wasseveld-Reinhold 2010/11.

Bei aller Expertise gibt es aber auch immer wieder die Situation, in denen wir als Einzelne mit bestimmten Kindern überfordert sind. Hier holen sich die Betreffenden Unterstützung durch Hospitationen von Kolleg/innen oder unserer schuleigenen Sozialberatung. Diese führt im Weiteren zu Fallberatungen mit anschließenden Lösungsofferten. Schon sehr früh bei der Einführung des inklusionsähnlichen Systems dieser Schule (1994) zeigte sich die dringende Notwendigkeit, unsere Schüler/innen aus unterschiedlichen Perspektiven – der Erzieher/innen, Sozialpädagog/innen, Sonderpädagog/innen und der Grund- und Mittelstufenlehrer/innen – zu betrachten. Ermöglichte doch jede Sichtweise ein Erkennen der unterschiedlichen Facetten eines Kindes. Über die Jahre wurde deutlich, dass sich die Professionen vermischten und sich auch hier wieder ein besonderer Synergieeffekt entwickelte. Daraus entstand eine weitere Besonderheit dieser Schule: Pädagog/innen mit anderen Ausbildungen wie Sozialpädagog/innen, Erzieher/innen, Sonderpädagog/innen, Künstler/innen, Musiker/innen und auch Eltern übernahmen wie selbstverständlich die ursprünglichen Aufgaben von Lehrer/innen. Sonderpädagog/innen waren nicht nur für die Kinder mit Behinderungen da, sondern übernahmen auch Unterrichtsfächer oder Klassenleitungen. Unterrichten und Klassenleitung wurde nicht mehr nur Sache der Lehrer/innen, sondern breitete sich über alle Professionen hinweg aus.

Der Wunsch, sich auch in anderen Fachbereichen weiterbilden zu können, wurde seitens der Schulleitung stets unterstützt. Seit etlichen Jahren übernehmen die hier Arbeitenden die Aufgaben, zu denen sie eine hohe Affinität haben und in denen sie sich didaktisch und methodisch professionalisierten. Die neue Möglichkeit, mit den eigenen Stärken bei Kindern selbst etwas bewegen zu können, weil man es durfte, führte insgesamt zu einer Verbesserung der Qualität des Unterrichtens. Ganz nebenbei erhalten die Kolleg/innen immer wieder die Bestätigung der Selbstwirksamkeit eigenen Handelns durch ihre in den Teams zusätzlich erworbenen Kompetenzen. Ein großes Hindernis ist immer wieder, die behördlichen Anforderungen umzusetzen, z.B. die Übernahme von Unterricht und Klassenleitung allein durch Lehrer/innen. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass nur die Lehramtsausbildung dazu befähigt, Unterricht erteilen zu können.

Der Wert der Anerkennung von Stärken und Schwächen in den Teams führt immer wieder zu gegenseitiger Unterstützung. Diese ist in unserem Alltag mit der Fülle schwieriger Aufgaben und den hohen eigenen Qualitätsansprüchen unabdingbar.



## 5. Umsetzung der entwickelten Konzepte anhand von zwei Beispielen

Die Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Individuums hatte die Individualisierung von Unterricht zur Folge. Es ist das genaue Hinschauen, was ein Kind für den nächsten Schritt seiner Entwicklung benötigt. Gerade Kinder mit einer geistigen Behinderung oder einer psychischen Störung zeigen uns durch ihr Verhalten, was sie eigentlich brauchen, um einen nächsten Entwicklungsschritt vollziehen zu können. Dieses mag manches Mal weitab von schulischen Inhalten sein. Nur wenn das akzeptiert wird und Pädagog/innen sich darauf einstellen, ergeben sich neue Möglichkeiten einer beiderseitigen Weiterentwicklung.

Fritz<sup>10</sup>, ein traumatisierter Erstklässler, galt schnell als unbeschulbar. Kein Wunder, weil dieser Junge, statt am Unterricht teilzunehmen, lieber kletterte – und das nicht nur außen auf den Fenstersimsen im zweiten Stock, sondern auch in ein auf dem Schrank stehendes Aquarium. Je näher man ihm kam, wippte er weiter zum zwei Meter hohen Rand und drohte abzustürzen. Immer wieder gab er unartikulierte Laute von sich oder richtete sich im Kopierraum ein Kartonhaus ein und versteckte sich dort. Erst die Überlegung, dass jeder Mensch gleich viel wert ist und somit auch Fritz durchaus sehr kompetent deutlich machen kann, was er braucht, führte dazu, noch genauer hinzusehen und zu hören, was dieser Junge für sich mit seinem Verhalten erreichen wollte. Alle Pädagog/innen waren an dem Prozess beteiligt, tauschten ihre Beobachtungen, Vermutungen, Ideen und Vorschläge für zu ergreifende Maßnahmen aus. Als nach diesem Gemeinschaftsprozess klar war, dass Fritz eine Umgebung benötigte, in der er sich nicht mit Gleichaltrigen auseinandersetzen musste, sondern eine sichere Umgebung und eine Bezugsperson brauchte, die bereit war, ihn anzunehmen, wurde eine Lerngruppe mit Dritt- und Viertklässlern und ein Team gefunden, die sich seiner annahmen. Heute, nach gut einem Jahr, nimmt er auch die schulischen Anforderungen an, befindet sich im Stoff der ersten Klasse und lernt gerade lesen. Er wird die nächsten vier Jahre in dieser Lerngruppe bleiben. Die Alternative einer schon bewilligten Einweisung in die Kinder- und Jugendpsychiatrie wurde verworfen.

Ein anderes Beispiel ist Klaus<sup>11</sup>, ein Zweitklässler mit einem Intelligenzquotienten von 158, der sich erfolgreich weigerte, zu schreiben und sich mit den Unterrichtsinhalten des ersten und zweiten Jahrgangs zu beschäftigen. Auch für ihn wurde eine Lerngruppe der Klassenstufen 3/4 gefunden. Dieser Junge war in anderer Umgebung in der Lage, mit äußerst brillanten Gedanken, z.B. über

---

10 Name geändert.

11 Name geändert.

die verschiedenen Möglichkeiten eines gesellschaftlichen Zusammenlebens, zu philosophieren.

Für die Teams, die diese Kinder aufnahmen, war es eine Selbstverständlichkeit. Darauf sind wir stolz. Es zeugt von einer homogenen inneren und gelebten Einstellung eines Kollegiums, das durchaus viele individuelle Persönlichkeiten birgt. Aufgrund der Individualisierung des Unterrichts ist es zudem kein Problem, sich im Jahrgang 3/4 auf eine/n Erst- oder Zweitklässler/in einzustellen. Ein weiterer ebenso wichtiger Schritt ist die Einstellung der Kinder auf die Besonderheiten eines jedes Kindes ihrer Lerngruppe. Dieses erfolgt in den Trainings zum Schullethos.

Auch das Prinzip, sich nicht mit Gleichaltrigen auseinandersetzen zu müssen oder einmal eine Pause von einer momentan stressigen Situation in der eigenen Lerngruppe zu haben, wird oft praktiziert. Das Kollegium hat es sich zum Vorsatz gemacht, dass wir nur alle gemeinsam den Weg einer inklusiven Schule beschreiten können. So wurde die gegenseitige Unterstützung zu einem Wert, der jedem bewusst geworden ist.

## 6. Fazit

Die hier beschriebene Schulwirklichkeit zeigt nur einen kleinen, jedoch wesentlichen Teil unserer inklusiven Schule.<sup>12</sup> Was neben vielen gelungenen Maßnahmen aber auch sehr deutlich wird, ist, dass Inklusion von auskömmlichen Ressourcen abhängig ist. Diese stehen jedoch in Deutschland nicht zur Verfügung. Inklusion wird als wichtiges Element schulischer Umorientierung immer wieder in politischen „Sonntagsreden“ beschworen, die Umsetzung jedoch wird fahrlässig nur mit geringen Mitteln versucht. Eine zukunftsorientierte, nachhaltige Schulentwicklung, die auf ein Zusammenwachsen der unterschiedlichen Kulturen, Religionen und der Eingliederung von Menschen mit Handicaps ausgerichtet ist, sieht anders aus. Eine gelingende Inklusion bedarf einer politischen Schwerpunktsetzung mit umfangreichen Ressourcen.

---

12 Die Entwicklung der Schule Grumbrechtstraße zu einer inklusiven Schule wurde und wird durch die große Unterstützung eines hervorragenden Kollegiums in steter Zusammenarbeit mit Eltern der Schule und dem Schülerparlament ermöglicht. Den Kolleginnen und Kollegen, dem Schulleitungsteam und den Eltern, die an uns glaubten und die uns unterstützten, sowie den Schülerinnen und Schülern gilt mein ausdrücklicher Dank. Weitere Informationen unter: [www.schule-gumbrechtstrasse.de](http://www.schule-gumbrechtstrasse.de).

### **Literatur**

- Boban, Ines/Hinz, Andreas (1994): Entwicklungen im Bereich schulischer Integration in Hamburg, in: *Gemeinsam Leben 2*, S. 151–155.
- Hattie, John A. C. (2009): *Visible Learning*, Teil 1, London.
- Sperling, Jan Bodo/Wasseveld-Reinhold, Jacqueline (2010/11): *Coverdale Teammanagement Deutschland, Moderation: Effiziente Besprechungen und Projektmeetings*, Fortbildung in der Schule Grumbrechtstraße.
- Waldschmidt, Anne (Hrsg.) (2003): *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies*. Tagungsdokumentation, Kassel.