

Heyer, Peter; Meier, Richard

Glossar: Fördernde Komponenten integrativer Grundschularbeit

Heyer, Peter [Hrsg.]: *Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1993, S. 166-171. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 88/89)*



Quellenangabe/ Reference:

Heyer, Peter; Meier, Richard: Glossar: Fördernde Komponenten integrativer Grundschularbeit - In: Heyer, Peter [Hrsg.]: *Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1993, S. 166-171* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175507 - DOI: 10.25656/01:17550

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175507>

<https://doi.org/10.25656/01:17550>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Glossar: Fördernde Komponenten integrativer Grundschularbeit

Eine Vorfassung dieses Beitrags erschien im Themenheft «Wohnortnahe Integration» der Grundschulzeitschrift, Heft 58/Oktober 1992

Eine für nichtbehinderte Kinder gute Grundschule ist zugleich eine gute Schule für Kinder mit Behinderung, sofern einige wenige zusätzliche Bedingungen geschaffen werden. Es gibt keine spezielle integrative Didaktik. *«Wenn wir darauf verzichten, die Orientierung am Durchschnitt zur absoluten Norm des Lernens zu machen, stellen Menschen mit Behinderungen keine andere pädagogische Aufgabe dar»* (HARRY BRABECK, Kultusministerium NRW). Gute integrative Grundschularbeit nimmt die Aufgabe wahr, Kinder trotz großer individueller Unterschiede gemeinsam lernen zu lassen. Sie sorgt dafür, daß Kinder in ihrer Gesamtentwicklung gefördert werden unter gleichzeitiger Berücksichtigung individueller und sozialer Aspekte.

Integrative Grundschularbeit hat zur Aufgabe, jedem Kind die Entfaltung seiner Anlagen zu ermöglichen, ohne daß es auf breite, vielfältige soziale Erfahrung verzichten muß. Wie sollen Kinder lernen, mit Menschen, die anders sind als sie selbst, gedeihlich umzugehen, wenn wir ihnen die Gelegenheit vorenthalten, dies in der Schule zu lernen?

Integrative Grundschularbeit ist pädagogisches Handeln, das sich dem einzelnen Kind und der Förderung seiner Entwicklung in gleicher Weise verpflichtet weiß wie der sozialen Gemeinschaft und der Umwelt, in der wir leben.

Integrative Grundschularbeit versteht sich als Pädagogik des Sich-Einlassens auf die Kinder, wie sie nun einmal sind, auf das, was sie jetzt können und wissen, wie viel oder wenig es auch immer sein mag, als Grundlage für künftiges Lernen. *«Hoffentlich wird es bald zur Selbstverständlichkeit, daß alle Kinder so akzeptiert werden, wie sie zur Welt kommen, daß ihre Mitmenschen lernen, neben ihren Schwächen auch ihre Stärken zu sehen»* (MANFRED ROSENBERGER, «Eltern für Integration»).

Integrative Grundschularbeit ist wichtig für alle Kinder; für die gemeinsame Erziehung und den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen ist sie Voraussetzung.

Arbeitsgruppe. Lehrerinnen und Lehrer brauchen für die Reflexion der eigenen Arbeit den kontinuierlichen, regelmäßigen Erfahrungsaustausch untereinander, und zwar sowohl über Grundsatzfragen wie über konkrete Ideen, Materialien usw. Das gilt verstärkt für diejenigen, die gerade mit der gemeinsamen schulischen Förderung von behinderten und nichtbehinderten Kindern anfangen und ihre Unterrichtsarbeit schrittweise verändern.

Beratung. In den differenzierten Phasen des Unterrichts haben Lehrerinnen und Lehrer Gelegenheit, sich auf einzelne Kinder einzulassen, sie individuell wahrzunehmen und zu beraten. Jedes Kind kann so die Zuwendung, die Hilfe und den Rat erhalten, die es braucht. Beratung ist die pädagogisch sinnvollste Form der Anleitung und der Fremdkontrolle.

Differenzierung des Unterrichts. Das Recht des Kindes auf die eigene Lernentwicklung, auf eigene Lernwege, beinhaltet, daß für Kinder, die gemeinsam lernen, unterschiedliche Lerninhalte im Mittelpunkt stehen und auch unterschiedliche Ziele gelten können. So wichtig gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen der Zusammenarbeit an «gemeinsamen Gegenständen» sind, so wichtig ist zugleich, daß die Kinder auch den eigenen Fragen und Interessen nachgehen können.

Elternmitarbeit. Die Pflege der Zusammenarbeit mit den Eltern ist unbedingt notwendig. Wenn nicht über möglicherweise unterschiedliche Erziehungsvorstellungen von Eltern und Lehrern gesprochen wird, haben die Kinder die Spannungen auszuhalten. Eltern und Lehrern erwarten oft Unterschiedliches von guter Zusammenarbeit, auch darüber muß regelmäßig gesprochen werden. Eltern können die Grundschularbeit auf vielfältige Weise unterstützen. Sie kommen dann gern in die Schule ihrer Kinder, wenn sie das Gefühl haben, mit dem, was sie besonders gut können, gebraucht – und nicht nur geduldet – zu werden.

Fallbesprechung. Probleme im Zusammenhang mit einzelnen Kindern werden im Team der in der Klasse unterrichtenden Lehrer besprochen, und es wird gemeinsam nach Lösungen gesucht. Von Fall zu Fall unterschiedlich werden die Eltern einbezogen. Ggf. nehmen auch die Horterzieherin, der Schulpsychologe oder andere, die mit dem zu besprechenden Problem vertraut sind, daran teil. Die Fallbesprechungen werden, je nach der speziellen Situation, in größeren oder kleineren Abständen so lange weiter geführt, bis das auslösende Problem nicht mehr besteht oder bis gelernt werden konnte, mit ihm zweckmäßig umzugehen.

Förderplan. Für Kinder mit einem besonderen Förderbedarf sollten individuelle Förderpläne aufgestellt werden, damit auch diese Kinder die für sie speziell erforderliche konkrete Unterstützung ihrer Lernentwicklung planvoll erhalten. Soweit eine sonderpädagogische Förderung notwendig ist, muß der Förderplan vom Sonderpädagogen in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin festgelegt und bei Bedarf regelmäßig modifiziert werden.

Individuelle Förderung darf nicht zu einem Sonderstatus des Kindes führen. Alle Kinder müssen konkret erleben, daß sie dann, wenn sie es brauchen, die speziell erforderliche besondere Zuwendung erhalten.

Beim planmäßigen individuellen Fördern geht es nicht um das Ausgleichen irgendwelcher Defizite durch irgendwelche Förderprogramme, sondern um das Aufspüren der individuellen, manchmal nur etwas langsameren Lernwege, um das Aufnehmen individueller Zugriffsweisen, um das Beachten individueller Stärken, der Art und Weise, wie ein Kind Erfahrungen, Informationen verarbeitet usw. (KLEINSCHMIDT 1990).

Fortbildung. Die konsequente Verwirklichung kind- und handlungsorientierter binnendifferenzierender Unterrichtsformen ist für die gemeinsame schulische Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder nicht nur wünschenswert, sondern notwendig. Die Umsetzung des Konzeptes der gemeinsamen Erziehung auf breiter Basis verlangt eine Lehrerbildung, die sich dieser Aufgabe stellt und auf die integrationspädagogische Arbeit vorbereitet. Solange dies Ausbildung fehlt, wird einer entsprechenden Fortbildung eine über das Normale hinausgehende Rolle zukommen. Insbesondere für Schulen, die beginnen, integrationspädagogisch zu arbeiten, ist eine praxisbegleitende verbindliche Fortbildung unerlässlich.

Freie Arbeit ist ein Angebot an die Kinder, nach eigener Wahl unter Beachtung von Regeln eine Arbeit zu wählen, zu beginnen und auf befriedigende Weise zu beenden. Sie dient der Entwicklung von Selbstständigkeit, Ideen, Interessen, Methoden. Frei zu ar-

beiten muß von Kindern, die zuvor keine Gelegenheit dazu hatten, erst schrittweise gelernt werden. Freie Arbeit darf nicht als Belohnung und auch nicht nur in Restzeiten organisiert werden.

Frontalunterricht bezeichnet eine Unterrichtsform, in der die Lehrerin bzw. der Lehrer den Gegenstand entwickelt und die Kinder meist nur in Form episodischer Beiträge beteiligt sind. Frontale Situationen sind z. B. sinnvoll, wenn bei organisatorischen Maßnahmen oder in Ritualen eine entschiedene Führung notwendig ist und kein eingehender Diskussionsbedarf besteht.

Gemeinsamer Unterricht. Dies bedeutet nicht, daß alle Kinder der Lerngruppe die gleichen Ziele verfolgen, sich mit dem gleichen Gegenstand beschäftigen und überhaupt alles gemeinsam machen. Im gemeinsamen Unterricht gehen die Kinder im gemeinsamen Bezugsrahmen eigene Lernwege, oft in Kooperation miteinander, immer im gegenseitigen Erfahrungsaustausch.

Gemeinsamkeit innerhalb einer Gruppe entsteht nicht dadurch, daß immer alles gemeinsam gemacht wird. Im Gegenteil, für die Lebendigkeit innerhalb der Gruppe, für das gegenseitige Interesse der Gruppenmitglieder untereinander ist es wichtig, daß jeder auch eigene Erfahrungen macht und in die Gruppe einbringt. Gemeinsamkeit in der Lerngruppe entsteht durch den gegenseitigen Erfahrungsaustausch und dadurch, daß ein Verantwortungsgefühl füreinander entsteht.

Halbtagschule. Die Grundschule braucht Zeit für Kinder. Sie kann ihrer Aufgabe, die Kinder in ihrer Gesamtentwicklung ganzheitlich zu fördern, nur gerecht werden, wenn sie mehr als nur Unterricht bietet. Jede Grundschule sollte zumindest eine «vollständige Halbtagschule» sein, mit partiellen Ganztagsangeboten. Sie sollte, gerade auch für Kinder mit Behinderungen, verlässliche Betreuungszeiten haben, Frühstück und Mittagessen anbieten. Es ist gut, wenn sich Mütter und Väter auch in dieser Hinsicht auf die Grundschule verlassen können und so z. B. wenigstens halbtags guten Gewissens berufstätig sein können. Außerdem braucht jede Grundschule für einen Teil der Kinder eigene anregungsreiche fakultative Nachmittagsangebote für Spiel- und Arbeitsgruppen, z.B. zu musisch-künstlerischen Themen. Die Grundschule ist für die Kinder nicht nur Unterrichtsstätte, sondern wichtiger Lebensraum.

Hausaufgaben bilden keinen zwingenden Bestandteil der Grundschularbeit. Wird die Bearbeitung von Aufgaben, die für den Lernfortschritt wichtig sind, vor allem die erforderlichen Übungen, häufig als Hausauf-

II. Zur Praxis der gemeinsamen Erziehung

gabe gestellt, mindert dies die Chancen vieler Kinder und ist sozial ungerecht. In der echten Halbtagschule mit binnendifferenzierendem Unterricht wären Hausaufgaben nicht mehr notwendig.

Integrationssschulen. Dies sind Schulen, bei denen, im Gegensatz zu einzelnen Integrationsklassen, in allen Klassen integrative Prinzipien zum Tragen kommen. Günstige Voraussetzungen für das Gelingen der gemeinsamen Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern bestehen vor allem dann, wenn nur Kinder aus dem Einzugsbereich der Schule aufgenommen werden (s. wohnortnahe Integration) und deshalb meist nur ein bis zwei Kinder mit einem speziellen Förderbedarf in jeder Klasse sind.

Klassenfrequenz. Für Integrationsklassen hat sich eine Frequenz von 20–22 Kindern als günstig herausgestellt, wobei nicht mehr als zwei, höchstens drei Kinder auf eine spezielle «sonderpädagogische Förderung» angewiesen sein sollten, weil die Häufung von Schwierigkeiten dem Normalitätsprinzip widerspricht.

Kontrolle. In allen Unterrichtsformen ist Kontrolle sinnvoll und notwendig. Ihr Sinn ist Anleitung und Beratung zur Entwicklung guter Leistung. Gelernt wird immer auf der Grundlage dessen, was der Lernende jetzt kann und weiß. Das muß zunächst einmal – wie gering es auch immer sein mag – wahrgenommen werden. Fremdkontrolle sollte zunehmend durch Eigenkontrolle ersetzt werden.

Kooperation. Lehrerinnen und Lehrer in Integrationsklassen müssen auf vielfältige Weise kooperieren: mit Kolleginnen und Kollegen, mit Experten, bei denen sie im Zusammenhang mit speziellen Förderbedürfnissen einzelner Kinder Rat suchen, mit besorgten Eltern, neugierigen Gästen u.a.m.

Lehrerinnen und Lehrer haben das in aller Regel nicht gelernt. Kooperieren verändert die traditionelle Lehrerrolle entscheidend. Kooperation macht die Arbeit des Lehrers öffentlich, sie stellt ihn verstärkt und dauerhaft unter einen ungewohnten Rechtfertigungsdruck – aber sie entlastet auch, gibt die Chance zur kommunikativen Reflexion.

Lehrerrolle. Lernen ist vor allem die Aktivität des Lernenden. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, das Lernen der Kinder zu unterstützen. Seine Rolle: nicht so sehr im Mittelpunkt des Lerngeschehens, eher am Rande, zurückgenommen, als «Begleiter» ; aber ganz präsent, wenn das Kind den Erwachsenen braucht, seinen Rat seine Anteilnahme, seine Hilfe, seinen Widerstand, und wenn es darum geht, beim Lernprozess eine Richtungsänderung zu bewirken.

Vielen Lehrerinnen und Lehrern fällt es schwer, sich zurückzunehmen und ein übersteigertes Kontrollbedürfnis zu reduzieren. Zur Lehrerrolle in Integrationsklassen gehört in besonderem Maße die Kooperation.

Lehrpläne. Für das gemeinsame Lernen aller Kinder sind Lehrpläne erforderlich, die folgende Grundsätze berücksichtigen:

Ziele, die anzusteuern für Lehrerinnen und Lehrer verbindlich ist und von den Kindern nur nach dem Maße ihres Könnens erreicht werden sollen.

- Prinzipien und Formen eines dem Individuum und der Gemeinschaft gleichermaßen verpflichtenden Unterrichts, an denen sich Lehrer orientieren müssen.
- Unterrichtsinhalte als Rahmenvorgaben, die für eigene Schwerpunktsetzungen große Freiräume lassen (vgl. den Beitrag von HERMANN SCHWARZ in diesem Buch).

Lehrplateaus. In nicht institutionell gesteuerten Lernprozessen entstehen von allein Lernplateaus, auf denen man einige Zeit verharrt und nicht weiterkommt. Bei aller Mühe sind diese Zeiten scheinbarer Stagnation gerade für kommende Fortschritte von hoher Bedeutung. Hier entwickelt sich die Sicherheit und der Erwerb von Strukturen, die den dann plötzlich eintretenden Fortschritt ermöglichen. Differenzierter Unterricht läßt den Kindern solche Lernplateaus.

Material. Für den differenzierenden Unterricht ist Material verschiedener Art unerläßlich. Dabei sind Materialien wertvoll, wenn sie originale Arbeit gestatten, nicht «Arbeit aus der Konserve». Zahlreiche Materialien jedoch, vor allem Arbeitsblätter, behindern den originalen Zugang zum Gegenstand wie auch die wiederholende Auseinandersetzung, weil sie durch ihre eindeutige Gestaltung den Anschein erwecken, eine Aufgabe werde beherrscht. Das Lernen aus Konserven behindert Selbstständigkeit und Kreativität.

Gefährlich ist zum Beispiel der durch die Textaufgaben der Arbeitsblätter mangelnde Umsatz an Schreiben und die Ablösung der eigenen Mühe bei der Formulierung eines Ergebnisses. Möglichst häufig sollten alle Kinder durch alle Grundschuljahre hindurch Gelegenheit haben, mit konkretem Material zu arbeiten: mit Mitteln der Veranschaulichung, mit Werkzeugen, Geräten, Rohstoffen, Werkstoffen. Ein Teil der heute beklagten Unruhe in den Klassen entsteht durch die den Kindern aufgezwungene Abstraktheit der Arbeit und die auf Papier und Wörter degenerierte «Aktivität».

Materialstation. Lehrerinnen und Kinder haben auf einem Tisch die verschiedensten Materialien zu einem Thema zusammengetragen. Dies ist auch eine

wirksame Organisationsform zur individuellen Weiterarbeit an einem mit der Klasse schon abgeschlossenen Thema.

Normalität. Sie bestimmt auf vielfältige Weise die integrative Grundschularbeit:

- als Normalität in der Zusammensetzung der Klassen: Sie sollten der Sozialstruktur des Wohnbereiches entsprechen, also keine Häufung irgendwelcher Besonderheiten aufweisen;
- als Normalität in der Zusammensetzung der Lehrerschaft; wenn integrative Grundschularbeit sinnvoll ist, sollte sie nicht Ausnahme sein, sondern den Unterricht in allen Klassen der Schule bestimmen. Dann darf und soll auch nicht nur mit besonders befähigten und engagierten Lehrerinnen und Lehrern gerechnet werden;
- als Normalität im selbstverständlichen Umgang der Kinder untereinander, auch der behinderten und nichtbehinderten. Diese Normalität des Kontakts in gemeinsamen Situationen ist die wichtigste Komponente einer integrativen Grundschularbeit.

Pausen. Die Einteilung des Schulvormittags in 45-Minuten-Abschnitte und in für alle in gleicher Weise festgelegte kürzere oder längere Pausen ist pädagogisch wenig sinnvoll: Arbeitszusammenhänge werden zerrissen und individuelle Bedürfnisse nach Ruhe oder Bewegung unterdrückt. Zum Lernen, selbständig zu arbeiten gehört auch, den Arbeitsablauf selbst zu organisieren und informelle Pausen dann zu machen, wenn es für den Arbeitsprozess sinnvoll ist. Gemeinsame Hofpausen machen nur dann Sinn, wenn sie Gelegenheit zu vielfältigen Kontakten und zur sinnvollen Freizeitbeschäftigung bieten.

Projektarbeit. Der Vorteil projektorientierter Arbeitsformen für das gemeinsame Lernen liegt vor allem darin, daß dabei gemeinsames, produktives Handeln mit starken sozialen und kommunikationsfördernden Komponenten von Kindern möglich wird, die in ihrer Lernentwicklung sehr voneinander abweichen. Individuelles und kooperatives Arbeiten halten sich die Waage, jeder einzelne kann mit dem, was er einbringt, wichtig werden für das gesamte Ergebnis.

Rituale sind zu bestimmten Zeiten oder Situationen wiederkehrende Unterrichtsformen, Arbeitsweisen oder auch Kommunikationstraditionen, die den Kindern für die Gliederung des Schultages Orientierung und Sicherheit geben. Es ist wichtig, daß solche Rituale als lebendige Tradition erlebt werden und gemeinsam von Schülern und Lehrern weiterentwickelt werden; sie dürfen keinesfalls in ihrer Form erstarren.

Schulgebäude und Schulgelände. Die Schule ist ein wichtiger Lebensraum für die Kinder und ihre Lehrer. Es lohnt sich, viel Energie darauf zu verwenden, nicht nur das eigene Klassenzimmer, sondern darüber hinaus das Schulgebäude und -gelände schrittweise zu einem den pädagogischen Zielsetzungen entsprechenden funktionalen, anregungsreichen Lernraum umzugestalten, in dem sich Kinder wie Erwachsene nicht nur wohlfühlen, sondern zugleich allein wie auch zusammen mit anderen gut arbeiten können: Klassenräume mit quasi Werkstattfunktionen, Nebenräume für selbständige Gruppenarbeit, Einbeziehung der Flure, Gestaltung des Schulgeländes für sinnvolle Freizeitbetätigung usw.

Schulinterne Fortbildung. Eine integrative Lehrerbildung kann weder von der bisherigen allgemeinen Pädagogik noch von der bisherigen Sonderpädagogik geleistet werden, sondern nur von einer die defizitäre Einseitigkeit beider Disziplinen überwindenden integrativen Pädagogik. Solange diese Ausbildung fehlt, kommt einer entsprechenden Fortbildung eine über das Normale hinausgehende Rolle zu. Insbesondere für Schulen, die beginnen, integrationspädagogisch zu arbeiten, ist eine praxisbegleitende verbindliche Fortbildung unerlässlich, an deren Organisation die Betroffenen beteiligt sind.

Sechsjährige Grundschule. Sie gibt es in Deutschland bisher leider nur in Berlin und in Brandenburg. Noch ist bei uns die vierjährige Grundschule die Regel. Wenn Schule zunehmend die Aufgabe hat, neben Fachkompetenz vor allem auch Sozial- und Methodenkompetenz zu vermitteln, ist die Begrenzung auf eine nur vierjährige gemeinsame Schulzeit und die frühe Aufteilung der Kinder auf die verschiedenen Oberschulen des gegliederten Schulwesens pädagogisch nicht sinnvoll. Die frühe Aufgliederung behindert die soziale Entwicklung der Kinder und führt zu einer Verarmung ihrer sozialen Erfahrungen.

Sonderpädagogische Förderung. Kinder – auch Kinder mit Behinderungen – brauchen Lehrerinnen und Lehrer, die im Unterricht präsent sind, nicht den Experten, der sie hin und wieder speziell fördert. Sonderpädagogen sollten deshalb ihren Arbeitsplatz direkt an der Grundschule haben, an der sie dann tätig sind wie andere Lehrer auch, nur eben mit speziellen sonderpädagogischen Fachrichtungen. Dies gilt insbesondere für sogenannte häufige Behinderungsarten, also für die Fachrichtung der Lernbehinderten-, Verhaltensauffälligen-, Sprachbehinderten- und Körperbehindertenpädagogik.

Für Pädagogen mit sonderpädagogischen Fachrichtungen, die sich auf seltenere Behinderungen beziehen, gilt, daß sie nicht an jeder Schule präsent sein

II. Zur Praxis der gemeinsamen Erziehung

können. Sie sollten an sonderpädagogischen Einrichtungen tätig sein und von dort aus «ambulant» Aufgaben fachlicher Beratung und Fortbildung wahrnehmen.

Sozialer Bedarf. Viele Kinder haben heute, wenn sie zur Schule kommen, einen hohen sozialen Bedarf. Sie möchten mit anderen Kindern und mit Erwachsenen in formellen, aber auch informellen Situationen umgehen und soziale Erfahrungen machen, zu denen sie außerhalb der Schule oft kaum noch Gelegenheit haben. Sie brauchen diese Erfahrungen, um ihren Platz zu erproben und zu finden.

Störung. Viele Verhaltensweisen von Kindern werden als Störungen empfunden und teilweise als bewußt störende Akte gegen Erwachsene aufgefaßt, sind aber in erster Linie Signale für eine unbefriedigende Situation der Kinder. Störungen sind häufig die Folge davon, daß die Kinder im Unterricht vor Situationen gestellt werden, die sie nicht bewältigen können. Diese werden gemindert in einem differenzierenden Unterricht und ganzheitlicher Erziehung im langzeitlichen Prozeß, bei gelassen-ruhigem Arbeiten mit Freiräumen und selbstbestimmten Entspannungspausen.

Natürlich gibt es auch Störungen, die aus tiefergehenden Lebensproblemen von Kindern entstehen und die nicht direkt und sofort durch unterrichtliche und pädagogische Maßnahmen aufgefangen werden können. Kooperation ist dabei ein erfolgversprechender Ansatz zu konstruktiver Arbeit mit den Kindern an ihren Problemen.

Supervision. Auch Lehrer brauchen individuelle Beratung. Für Lehrerinnen und Lehrer in Integrationsklassen mit ihren vielfältigen Kooperationsaufgaben ist es besonders wichtig, daß sie sich Hilfe holen für die kontrollierte Reflexion des eigenen Handelns.

Tagesplan. Die Kinder erhalten mit dem an der Tafel entstehenden Plan Übersicht über den Tag. Sie wissen so, was kommt, und können sich darauf einstellen. Vielleicht können sie an der Planung auch mitwirken. Aus dem Tagesplan wird erkennbar, welche Freiräume, welche Entscheidungsmöglichkeiten die Kinder jeweils haben, ob festgelegte Aufgaben zu bearbeiten sind, welche Wahlmöglichkeiten bestehen oder ob die Gestaltung der Arbeit ganz den Kindern überlassen ist. Mit dem Tagesplan können Freie Arbeit und Wochenplan entwickelt werden.

Übung. Auch im differenzierenden Unterricht sind regelmäßiges Training und kontinuierlicher funktionaler Gebrauch eine Voraussetzung für die Sicherung und Entwicklung des Könnens und Wissens. Nur dem individuellen Leistungsstand angemessenes Üben mit

Routine und neuer Anforderung, Kontrolle und Beratung ist sinnvoll. Die Übungsgesetze sind zu beachten. Selbst hergestellte Materialien und Aufgaben sowie die eigene Organisation der Übung sind wertvoll.

Varianz der Aufgaben. Aufgabentypen sind sorgfältig und in kleinen Stufen zu entwickeln. Die Arbeitsmethode und das Kontrollverfahren muß mit den Kindern in aller Ruhe entwickelt und eingeübt werden. Die Aufgaben verändern sich im Lauf der Zeit und stellen neue Anforderungen. Ziel ist Können, Methodensicherheit und Selbständigkeit.

Verbundener Ansatz. Die ständige gegenseitige Durchdringung und Weiterführung von gemeinsamen und prinzipiell differenzierendem Unterricht sichert nach unserer Auffassung die optimale Förderung der Kinder, einen gemeinsamen – jeweils individuellen – Fortschritt mit unterschiedlicher Bandbreite und gleichem Fundament. Der verbundene Ansatz ist Grundlage integrativ wirksamer Grundschularbeit.

Veröffentlichung. Auch Kinder brauchen den öffentlichen Diskurs über ihre Arbeitsergebnisse. Zu einer guten Förderung der individuellen Lernentwicklung gehören drei Schritte: Erfahrung machen, sie verarbeiten und die Ergebnisse der Arbeit «veröffentlichen», sei es z. B. an einer allen Kindern der Klasse oder der Schule zugänglichen Ausstellungswand, in Form eines selbst hergestellten Buches, durch Mitwirkung an einer Theateraufführung. Kinder müssen Gelegenheit finden, sich mit ihrer Leistung zu zeigen und einer fördernden Kritik zu stellen.

Wiederholung einer Klassenstufe. Das «Sitzenbleiben» als pädagogische Maßnahme ist höchst fragwürdig: Kinder mit größeren Entwicklungsverzögerungen und Lernproblemen werden zusätzlich behindert, indem sie aus der ihnen vertrauten sozialen Situation gerissen und mit dem Aufbau neuer sozialer Beziehungen zusätzlich belastet werden. Die Wiederholung einer Klassenstufe ist pädagogisch nur dann sinnvoll, wenn die Lernentwicklung des Kindes ganz grundsätzlich blockiert ist und das Kind selbst wie auch seine Eltern diese Maßnahme akzeptieren.

Wochenplan. Aufgabenserien, andere Arbeitsvorgaben, Arbeitsvorschläge werden zu einem Pensum zusammengefaßt, das in einer bestimmten Zeit zu bearbeiten ist. Ziele sind Arbeitsdisziplin, Selbstständigkeit, Interesse, Methodenlernen und Differenzierung. Wochenplan kann sich von einem reinen Pflichtbestand zu einem eleganten Instrument differenzierter Arbeit und Passung entwickeln.

Wohnortnahe Integration. Eine wichtige Voraussetzung für soziale Integration der Kinder ist es, daß

sie im Einzugsbereich der Schule wohnen, auch damit sie Freizeitkontakte zu den Mitschülerinnen und Mitschülern pflegen können. Wenn für Kinder mit Behinderungen die gemeinsame Erziehung mit Nichtbehinderten nur wohnungsfern möglich ist, bedeutet dies eine zusätzliche Behinderung ihrer sozialen Entwicklung.

Zeugnisse. Das traditionsbelastete Instrument der Zensuren ist für die notwendige Dokumentation der kindlichen Lernentwicklung untauglich. In Integrationsklassen haben Ziffernnoten nichts zu suchen! Wer etwas dazulernen oder anderen beim Lernen helfen will, muß wissen, was der Lernende schon kann und weiß und was er jetzt lernen will. Ziffernzensuren machen das nicht deutlich.

Die pädagogische Arbeit in Integrationsklassen besteht darin, Kinder, auch Kinder mit großen Entwicklungsunterschieden, zugleich individuell und gemeinsam zu fördern. In Integrationsklassen gibt es keine für alle Kinder in gleicher Weise verbindliche Leistungsnormen.

Ziffern sind deshalb für die Bewertung ungeeignet. Solange Zeugnisse von den Schulbehörden immer noch für erforderlich gehalten werden, sollten sie in Form individueller Lernentwicklungsberichte geschrieben werden. Andere Formen der Kommunikation zwischen Lehrern, Kindern und Eltern über die Lernentwicklung des Kindes, z.B. intensive Gespräche, sind pädagogisch gesehen sinnvoller.

Ziele. Unterricht ohne pädagogische Ziele ist nicht sinnvoll. Auch wenn der Alltag aus vielen methodi-

schen Maßnahmen besteht, ist Zielbewußtsein von Bedeutung. Das Ziel der Selbständigkeit z.B. verändert die Art der Darbietung einer Aufgabe wesentlich. Für die Kooperation ist die Diskussion grundlegender Ziele von größerer Bedeutung als der Austausch über Details der Unterrichtsplanung.

Zusammensetzung der Klassen. Wichtiger Grundsatz bei der Bildung der Klassen zum Schulanfang ist die Normalität. Die Klassen sollten unbedingt die Heterogenität spiegeln, die dem Einzugsbereich der Schule entspricht. Es sollten keine «guten» und «schlechten» Klassen gebildet werden, keine Häufung schon bekannter «schwieriger» Kinder in einer Klasse erfolgen. Aber auch Jungen und Mädchen, Kinder ausländischer Herkunft, Arbeiter- und Akademikerkinder und Kinder mit einem besonderen pädagogischen Betreuungsbedarf sollten möglichst gleichmäßig auf die verschiedenen innerhalb der Schule zu bildenden Klassen verteilt werden..

Zwei-Pädagogen-System. Unterricht in Integrationsklassen kann wegen der großen Heterogenität innerhalb der Lerngruppe und dem grundsätzlich integrativen Anspruch nur dann verantwortlich realisiert werden, wenn zumindest teilweise zwei Lehrerinnen bzw. Lehrer die vielfältigen Aufgaben der individuellen Förderung und des gemeinsamen Lernens gemeinsam wahrnehmen. Der zeitlich Umfang, in dem ein kooperativer Unterricht notwendig ist, hängt von den jeweiligen Bedingungen ab, insbesondere von den besonderen Förderbedürfnissen der Kinder mit Behinderungen.