

Platte, Andrea

Schullaufbahnen zwischen Segregation und Integration. Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht in NRW

Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 444-455



Quellenangabe/ Reference:

Platte, Andrea: Schullaufbahnen zwischen Segregation und Integration. Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht in NRW - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 444-455 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275853 - DOI: 10.25656/01:27585

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275853>

<https://doi.org/10.25656/01:27585>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Andrea Platte

Schullaufbahnen zwischen Segregation und Integration

Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht in NRW

Unter dem Titel „Sonderpädagogik in der Regelschule“ habe ich in Heft 4/97 dieser Zeitschrift über die Anfangsmonate Gemeinsamen Unterrichts in einer ersten Grundschulklasse berichtet. Heute – vier Jahre später – blicke ich zurück auf eine Schulzeit unter dem Zeichen „Gemeinsamkeit in Vielfalt“. Das gemeinsame Leben und Lernen in einer heterogenen Gruppe und die sich daraus ergebenden Lern- und Sozialformen haben die Entwicklung aller Kinder – der behinderten und der nicht behinderten – geprägt und bereichert wie auch die beteiligten Lehrkräfte.

Kann nach vier Jahren gemeinsamen Unterrichts noch die Rede von „Sonderpädagogik“ sein? Oder geht es nicht vielmehr um *eine* Pädagogik für *alle*? „All children are special“ – diese den angloamerikanischen Fachterminus kritisierende Überlegung Ainscows spricht dafür, den Begriff „special education“ zu ersetzen durch „inclusive education“ (zit. nach Münch 2000, 13).

Die Erfahrungen aus vier Jahren Gemeinsamen Unterrichts werden im Folgenden im Kontext der Entwicklung von Geistigbehindertenpädagogik und Integrationsbewegung und vor dem Hintergrund einer für meine Generation typischen „separierten“ schulischen Sozialisation vorgestellt und reflektiert.

1. Bemühungen und Bewegungen beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe

Januar 2001: Die Schülerinnen und Schüler der ehemaligen Klasse 4e der Grundschule Klauberg sind verteilt auf sieben weiterführende Schulen. Kinder und Eltern berichten gleichermaßen von der großen Umstellung, die der Übergang zu Gymnasium, Realschule, Gesamtschule und Hauptschule bedeutete. An vielen Gymnasien hat sich der Schwerpunkt vom selbstständigen, kreativen Arbeiten offensichtlich zu einem leistungsorientierten, fächerbezogenen Lernen verschoben. Alle Kinder fühlen sich angemessen vorbereitet. Die Realschüler am Schulzentrum Vogelsang besuchen den Montessori-Zweig und profitieren von ihren Erfahrungen des Offenen Unterrichts.

Kathrin, Katarina, Georgina, Homeira, Elvan und Christopher – sechs Kinder aus der ehemaligen Sternensklasse – besuchen die Klasse 5a der Hauptschule Höhscheid. Nach dem Modell der Sonderpädagogischen Fördergruppe, der derzeitigen gesetzlichen Regelung für zieldifferente Beschulung in der Sekundarstufe I in NRW bildet hier eine Fördergruppe von vier Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und zwei Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lern- und Entwicklungsstörungen gemeinsam mit zwölf Regel-

schülern eine Klasse. Die insgesamt 18 Kinder werden unterrichtet von einer Hauptschul- und einer Sonderschullehrerin.

Der Einsatz von Schülern, Eltern und Lehrerinnen hat sich gelohnt: Obwohl seit 1996 Kindern mit so genannter geistiger Behinderung per Gesetz der Besuch einer allgemein bildenden Schule der Primarstufe im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts und in der Sekundarstufe in einer Sonderpädagogischen Fördergruppe möglich ist, war es keine Selbstverständlichkeit, eine Schule in Solingen zu finden, die sich dieser Aufgabe stellen wollte.

Als in den ersten Wochen des neuen Jahres die Viertklässler mit ihren Eltern die weiterführenden Schulen des Einzugsbereiches besuchten, um die geeignete Schule für die kommenden Jahre zu wählen, erschienen erstmals fünf Kinder der Klasse 4e an einen Rand gedrängt, der in dreieinhalb Jahren Gemeinsamen Unterrichts nicht zu spüren gewesen war: Die Schulen, die zu Besichtigungen und Tagen der Offenen Tür einluden, öffneten sich für diese Klassenkameraden nicht.

Auf Informationsveranstaltungen, Konferenzen und in Gesprächen bemühten sich alle der Klasse Zugehörigen (Schüler, Eltern, Kolleginnen) über das Lernen und Leben im Gemeinsamen Unterricht aufzuklären, Vorbehalte zu nehmen, Mut zu machen:

Dass in dieser ersten integrativen Klasse der Stadt Solingen und den folgenden (mittlerweile existieren in zwei Solinger Grundschulen eine Integrationsklasse pro Jahrgang und an einer dritten Grundschule zwei Klassen) im Vergleich zu den Parallelklassen ein besonders soziales Klima herrschen würde, ist nie in Frage gestellt worden. Zunächst nicht so selbstverständlich war ...

- dass z.B. ein hoch begabter Schüler durch eine Freundin mit geistiger Behinderung ganz besonders zum Lernen motiviert werden könnte,
- dass ein ausländisches Mädchen mit Hilfe einer geistig behinderten Mitschülerin erstmals grammatisch klare Sätze aufschreiben würde,
- dass die fantasievolle (wenn auch unkonventionelle) Wortgewandtheit eines Mädchens mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (!) der gesamten Klasse ein Ansporn zum freien Schreiben sein würde,
- dass das Erklären einfachster mathematischer Grundregeln bei der Partnerarbeit mit einem „langsamer lernenden“ Klassenkameraden die eigenen Rechenfertigkeiten anderer Schüler stärken würde.

Beispiele wie diese zeigten uns täglich, welche Bereicherung das gemeinsame Lernen von Kindern auf unterschiedlichsten Lern- und Entwicklungsstufen für jedes einzelne Kind bedeutet.

Nach langer Zeit der Unsicherheit und großem Engagement vieler Beteiligten fand sich eine Hauptschule zur Einrichtung der Sonderpädagogischen Fördergruppe bereit. So groß die Freude und die Erleichterung, so positiv die Berichte der Hauptschule sind – die Hoffnung, damit die Etablierung von ziel-differenter Beschulung auch in der Sekundarstufe I begonnen zu haben, erwies sich als falsch: Noch scheint die hart erkämpfte Sonderpädagogische Fördergruppe in Solingen ein Einzelfall zu sein, sehen sich doch die diesjährigen Viertklässler (8 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus zwei Grundschulen) vor demselben Problem. Dazu schreibt Rachel aus der „Pinguin-Klasse“:

In welche Schule gehen die behinderten Kinder? Wir Kinder wissen noch nicht, in welche Schule wir im 5ten Schuljahr gehen. Ben, Florian, David, Marc und ich wollen gerne wissen, in welche Schule wir gehen sollen? Meine Mama kann es auch noch nicht sagen. Meine Mutter ist ein bisschen traurig und sagt: Ich weiß es leider auch nicht. Wer kann es uns denn sagen?

2. Vier Jahrzehnte Schulpflicht für Menschen mit geistiger Behinderung

Die Geistigbehindertenpädagogik existiert und bewegt sich seit ziemlich genau 40 Jahren: Ein erstes Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens wurde von der KMK 1960 herausgegeben. 13 Sonderschultypen wurden unterschieden. Sonderschulen für Geistigbehinderte wurden in dieser Schrift noch nicht angesprochen; es gab sie nicht. Erst zu Beginn der 60er Jahre begann die Elternvereinigung „Lebenshilfe e.V.“ auch das Schulrecht für Kinder mit einer geistigen Behinderung zu fordern. Die erste Sonderschule für Geistigbehinderte in NRW war die 1963 gegründete Wilhelm-Hartschen-Schule in Solingen, zu dem Zeitpunkt noch Fröbelschule genannt. Einen großen Schritt bedeutete die Anerkennung des Rechtes auf Schulbildung für Menschen mit einer geistigen Behinderung – und doch war der Personenkreis der Menschen mit schwerer Behinderung weiterhin vom Schulbesuch ausgeschlossen. Die Schulpflicht für alle Kinder ohne Ausnahmen wurde erst in den 70er Jahren eingeführt.

Nach der Phase des *Aufbaus* des Sonderschulwesens (vgl. Drave u.a. 2000, 21) in den 1960er Jahren kann man von einem allgemeinen *Ausbau* in den 70er und 80er Jahren sprechen. 1980 wurden die heute noch geltenden Richtlinien der SfGb in NRW herausgegeben mit dem Leitziel „*Selbstverwirklichung in sozialer Integration*“. Bereits während dieser Aufbauphase gab es vereinzelte Impulse zu einer „Schule für alle“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972/79) und in Berlin und Hamburg die ersten Schulversuche in Integrationsklassen.

Die KMK greift 1994 mit den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der BRD“ erstmals integrative Gedanken auf: An die Stelle der Sonderschulbedürftigkeit tritt der so genannte individuelle sonderpädagogische Förderbedarf, dem verschiedenen Förderorte gerecht werden können. In NRW wird daraufhin das Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung verabschiedet (1996). Die 1990er Jahre beginnen also den *Umbau* des Sonderschulwesens.

Ich möchte den drei Phasen *Aufbau – Ausbau – Umbau* die Entwicklung von der *Segregation* über die *Integration* zur *Inklusion* innerhalb der Heilpädagogik gegenüber stellen: Fand in den 60er und 70er Jahren durch den Aufbau und Ausbau eines differenzierten Sonderschulwesens mit zehn Schulformen eine schulische Segregation statt, so begannen teilweise zeitgleich erste Schritte, Veröffentlichungen und Versuche zur Integration in den 70er und 80er Jahren. Der eigentliche Beginn schulischer Integration ist durch den Umbau der 90er Jahre gekennzeichnet. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die Bezeichnung Segregation hier keinesfalls wertend zu verstehen ist. Der Aufbau des Sonderschulwesens war ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zur Anerkennung und Ermöglichung von Bildung für alle. Heute allerdings stellt sich die Frage, ob und warum das Leitziel der SfGb, nämlich „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ auf dem Weg der schulischen Separation erreicht werden soll?

Die Entwicklung zur sozialen *Integration* steht in einem weltweiten Zusammenhang. An der *UNESCO-Konferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“* im Juni 1994 in Salamanca nahmen über 3000 Vertreter von 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen teil. Die Salamanca-Erklärung spricht sich aus für die „Verpflichtung zur Bildung für alle. Wir anerkennen die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten.“ (Salamanca-Erklärung, Spanien 1994, 9).

Der aus dem anglo-amerikanischen Raum stammende Begriff *Inclusion* oder *inclusive education* geht unserer Meinung nach weiter als der Begriff der *Integration*: Setzt die Forderung nach *Integration* voraus, dass ein Mensch oder Personengruppen ausgegrenzt, ausgenommen waren, die nun „zurück“ integriert werden sollen, so meint *Inklusion* die von vorn herein inklusive Gesellschaft, in der nicht separiert, darum auch nicht integriert werden muss. *Inclusive Education for all* meint die ursprüngliche Gemeinschaft ohne Aussonderung.

Ohne die Veränderungen sowohl auf der strukturell-organisatorischen (Pluralität der Förderorte statt Zuweisung zu Sonderschultypen) als auch auf der Ebene des Bewusstseins und der Sprache (so ist im Entwurf der neuen Richtlinien nicht mehr die Rede von „Geistigbehinderten“, sondern vom Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) innerhalb der beschriebenen 40 Jahre schmälern zu wollen, kann nicht verleugnet werden, dass die „Stufe“ der *Inklusion* bei weitem noch nicht erreicht ist.

Fragt man sich nicht, ob man auf der Stelle tritt, wenn 25 Jahre nach den Empfehlungen des deutschen Bildungsrates – dieser hatte in den Empfehlungen zur Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder 1973 formuliert: „Für diese Empfehlungen muss der Bildungsrat davon ausgehen, dass behinderte Kinder und Jugendliche in eigens für die eingerichteten Schulen unterrichtet wurden, weil die Auffassung vorherrschte, dass ihnen in besonderen Maßnahmen in abgeschirmten Einrichtungen am besten geholfen werden könne. Die Bildungskommission folgt dieser Auffassung nicht.“ (1974,15) – 25 Jahre später werden in ganz Deutschland weniger als 5% der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ beschult ...

Inklusive Situationen, Erfahrungen und Forschungen gibt es allerdings im In- und Ausland mehr und mehr, so dass man hoffen kann, die abgezeichnete Entwicklung bewegt sich weiter – hin zur inklusiven Gesellschaft als Herausforderung des dritten Jahrtausends.

3. Ein persönlicher „Schulweg“ im ausgehenden 20. Jahrhundert

Ich möchte meine persönliche und schulische Lebensgeschichte an die Geschichte des Sonderschulwesens in der BRD und die Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik/SfGb in NRW anschließen, scheint sie mir doch die Bewegungen und Entwicklungen exemplarisch zu repräsentieren.

1969 am Rande des Ruhrgebietes eingeschult, begegnete ich in 13 Schuljahren keinem Mitschüler mit einer Behinderung. Eine Hilfsschule in der Nähe meiner Grundschule, heute Sonderschule für Lernbehinderte, war mir bekannt,

von einer Mauer umgeben (ich erinnere mich nicht daran, ob diese wirklich hoch war oder ob es sich um eine Mauer handelte, die mein Lebensumfeld abgrenzte); meine Vorstellungen über die Schülerschaft waren unklar, entfernt. Menschen mit geistiger Behinderung begegneten mir weder durch Schule, noch durch Kirche oder Freizeitbeschäftigung. Von der Norm abweichende Mitschüler und -schülerinnen mit Lernschwierigkeiten kannte ich aus dem Schulkindergarten, der mir jedoch das Ziel zu verfolgen schien, die Abweichungen und Lernschwierigkeiten innerhalb eines Schuljahres an die Norm anzupassen.

Erinnerungen habe ich an Begegnungen mit einem Mädchen, das wenige Jahre älter als ich selber zu sein schien, und das ich hin und wieder im Lebensmittelladen „an der Ecke“ traf. Mit gebeugtem Gang, der sie wie eine alte Frau aussehen ließ und gleichzeitig kindlicher „Affenschaukel-Frisur“ gab sie unverständliche, laute Geräusche von sich und nahm Lebensmittel aus den Regalen. Ich versuchte zu warten, bis sie und ihre Mutter mit dem Einkauf fertig waren, bevor ich selber in den Laden ging – ihre Stimme und eine gewisse Distanzlosigkeit den Dingen im Regal und den anderen Käufern gegenüber verunsicherten und erschreckten mich.

Im Alter von ungefähr 15 Jahren stieß ich gemeinsam mit Freundinnen und Freunden zum kirchlichen „Behindertentreff“. Eines der einschneidenden Erlebnisse für mich war, dass das bedrohliche Mädchen mit dem Namen Hannelore aus der Nähe das „Unheimliche“ verlor..

Kontakte zu Gleichaltrigen mit (geistiger) Behinderung führten mich zur Wahl meines Studiums; einige bestehen bis heute. Die Begegnung mit diesen Menschen hatte für mich etwas geöffnet: Eine starke Neugier auf Menschen, auf verschiedene Wahrnehmens- und Lebensweisen, eine Qualität, die mir für mich und mein Leben wichtig schien.

Die beschriebenen Begegnungen und vor allem die „Nicht-Begegnungen“ vollzogen sich in den 70er bis zu Beginn der 80er Jahre – der Phase von Aufbau und Ausbau des Sonderschulwesens, einer Zeit der Blüte der Bildungspolitik, einer Zeit, in der der Deutsche Bildungsrat sich bereits gegen die Klassifizierung in Sonderschultypen ausgesprochen hatte, aber kaum angehört worden war.

Zu Beginn meines Studiums der Geistigbehindertenpädagogik in den 80er Jahren war gerade die erste integrative Klasse in der Bodelschwingh- Grundschule in Bonn-Friesdorf eingeschult worden – ein wichtiger Schritt, der mir zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt war. Ich erfuhr von den Schulversuchen in Berlin und Hamburg, verstand diese – trotz zustimmenden Interesses – jedoch als exotische Ausnahme-Modelle, nicht als möglicherweise wegweisenden Schritt zu einer flächendeckenden *Schule für alle*.

In privaten Kontakten und Freundschaften zu Menschen mit geistiger Behinderung, gemeinsamer Freizeit- und Urlaubsgestaltung und der Suche nach gemeinsamen Lebensformen für Menschen mit und ohne Behinderung sehe ich rückblickend und bis heute inklusive Situationen, Momente und eine Ahnung, die den Wunsch nach „inklusive Selbstverständlichkeit“ voraus wirft. Trotzdem ging ich auch nach dem Studium vorerst weiter den Weg der schulischen Segregation:

Die zweite Ausbildungsphase und daran anschließende fünf Jahre verbrachte ich als Lehrerin in einer Sonderschule für Geistigbehinderte – übrigens der bereits erwähnten ersten in NRW. Im Schuljahr 1996/97 sollte in Solingen erstmals eine Klasse an einer Grundschule mit mehreren Schülern mit Behinderung eingerichtet werden. Zwei Jahre nach den Empfehlungen der KMK zur sonderpädagogischen Förderung in der BRD und im Jahr der Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und des Gesetzes zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in NRW waren es wiederum Eltern, die dafür gesorgt hatten, dass ihre Kinder von der veränderten Gesetzgebung profitieren würden.

Vergegenwärtigen wir uns mit einem Blick zurück auf die Zeittafel: 25 Jahre waren vergangen, seit der Deutsche Bildungsrat eine Schule für alle gefordert hatte...27 Jahre nach meiner Einschulung im Jahre 1969 und einer Schullaufbahn von Grundschule, Gymnasium, Hochschule, Sonderschule begab ich mich erstmals in das Feld der schulischen Integration.

4. Gemeinsamer Unterricht in einer Grundschule von 1996 bis 2000

Durch die Tatsache, dass ich – gemeinsam mit einer Kollegin der Grundschule – die *erste Integrationsklasse in der Stadt* übernahm, hatte ich die Möglichkeit, die Entstehungsgeschichte, den Kampf, das Engagement, aber auch die Sorgen und Ängste der Eltern, sowohl von behinderten als auch von nicht behinderten Kindern mit zu erleben außerdem den Informationsbedarf, Ängste und Vorbehalte von Kolleginnen und Kollegen (der Schulform Grund- und Sonderschule) und starken Legitimationsdruck zu verschiedenen Seiten.

Im Aktionsrahmen zur Pädagogik besonderer Bedürfnisse (vgl. Salamanca 1994, S.3) heißt es: „Der Wert (integrativer) Schulen liegt nicht nur darin, dass sie alle Schüler und Schülerinnen mit qualitativvoller Bildung versorgen können, ihre Einrichtung ist ein wesentlicher Schritt dahin, dass diskriminierende Haltungen verändert und Gemeinschaften gebildet werden, die alle willkommen heißen, und dass eine integrative Gesellschaft entwickelt wird.“ (ebda, S.15).

Sollte es der entstehenden Klasse gelingen, diesen wesentlichen, richtungweisenden Schritt zu gehen? Es begann der erste Schultag damit, dass ein Schüler und eine Schülerin zu Hause erzählten: „Mama, ich glaube, ich bin in der falschen Klasse: Da sind überhaupt keine Behinderten!“ – Diese Aussage lässt ahnen, dass hier eine Selbstverständlichkeit begann, die durchaus als „inklusiv“ zu bezeichnen ist.

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Behinderung blieb ein wiederkehrendes Thema während der vier Grundschuljahre. Nach einigen Tagen (oder waren es Wochen?) gab es erste Vermutungen: „Ich glaube, die Georgina ist behindert, die ist so laut!“ – Georgina war es, die durch ihre deutlichen Proteste dazu aufforderte, klare Strukturen für die Klasse zu schaffen, eine Initiative, die ich ihr häufig dankte, weil sich zeigte, dass von den Ritualen und Regeln auch die Kinder profitierten, die ihre Unsicherheit nicht so deutlich zeigten. Mit ihrem besonderen Temperament, großer Lebensfreude und Spontaneität führte sie immer wieder uns und den Kindern ihre Wahrnehmung und

Lebensweise vor Augen – meiner Meinung nach war es das, was sie, obwohl sie uns häufig an unsere Grenzen brachte, uns alle lieben und schätzen ließ: Sie führte uns ihre Wahrnehmung, ihre Sicht von Welt kompromisslos vor.

Rückblickend auf vier Schuljahre kann ich sagen, dass es nicht die Kinder mit Förderbedarf waren, die uns einen Großteil an Energien und Elterngesprächen gekostet haben. Die Entwicklung der sozial- und verhaltensauffälligen Kinder, die in jeder Klasse anzutreffen sind, ein hoch begabter Schüler, zweisprachige Kinder und auch die, die keine „Auffälligkeiten“ zeigten, haben von der Doppelbesetzung durch zwei Lehrerinnen profitiert.

Im Folgenden stelle ich einige Unterrichtsbeispiele und Situationen vor. Das erste Schuljahr war gekennzeichnet durch:

- *Gestalten von Strukturen, Rhythmen, Ritualen.* Georgina hatte sie gefordert; allen kamen sie zugute. Viele musikalische Elemente flossen in den Tagesablauf ein (vgl. Ackermann 1997, Platte 1997). Auf die mögliche Bedeutung von Tages- und Wochenrhythmen für die Schule und eine daraus folgende „lebendige Rhythmisierung des Unterrichtsgeschehens“ weist Rittelmeyer (2001) hin.
- *Teamfindung:* Wer lange Jahre allein mit seiner Klasse gearbeitet hat, dem ist es keine Selbstverständlichkeit, plötzlich als Team von zwei Lehrerinnen im Klassenraum zu sein. Durch eine LAA der Primarstufe und eine LAA der Sonderschule bestand das Team sogar aus vier Personen. Absprachen mussten getroffen werden, der individuell unterschiedliche Umgang mit Behinderung musste thematisiert werden. Offenheit musste gelernt und erarbeitet werden. In Klasse 4 konnten wir uns mit Stolz als erfolgreiches und effektiv arbeitendes Team bezeichnen; die anfänglichen Probleme bei der Teambildung sind jedoch nicht vergessen. (Vgl. Philip-Phasen der Teambildung)
- *Aufnahme in die Schulgemeinschaft,* Begleitung und Unterstützung in den Hofpausen durch eine Patenklasse 4: Jeder Erstklässler hatte einen „großen“ Paten. Diese Patenschaft erwies sich als sehr hilfreich; einige treue Freundschaften entstanden und wir fanden Hilfe vom „Taxi-Dienst“ bis zu Umkleiden.
- *Konfrontation mit vielen Zahlen und Buchstaben:* Alle Kinder lernten im ersten Schuljahr eine große Zahl von Buchstaben kennen. Für mich war besonders bemerkenswert, dass sowohl Georgina als auch Kathrin schon nach kurzer Zeit die Namen aller Kinder als Wortbilder erkennen und einen großen Teil der gelernten Buchstaben benennen konnten. Lautbegleitende Gebärden unterstützten das Kennenlernen von Buchstaben.
- *Gestaltung des Unterrichts:* Offene Unterrichtsformen wie Wochenplan, Freiarbeit, Stationen lernen und Werkstätten erwiesen sich als besonders geeignet für die heterogene Klasse.
- *Erste Werkstätten* zu den Themen Zähne und Frühling bildeten die Grundlage zu einer bevorzugten Arbeitsform.
- Finden der *Balance* zwischen notwendiger *Differenzierung* und möglicher *Gemeinsamkeit:* Rückblickend lässt sich sagen, dass in den ersten Schuljahren stärker mit räumlicher Differenzierung gearbeitet wurde, da Phasen in kleineren Lerngruppen für einige Kinder wichtig zu sein schienen. In den beiden späteren Schuljahren waren Lernverhalten und Unterrichtsstrukturen so vertraut, dass durchaus alle Kinder in einem Raum an einem Thema mit unterschiedlicher individueller Auffächerung arbeiten konnten.

Zumeist sind es die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Individualisierung und Strukturierung fordern; dankbar zeigen sich dann auch der Hochbegabte, die zweisprachig Aufwachsende, der sozial Verwahrloste... Kinder, die in allen Grundschulklassen zu finden sind. „Es lässt sich empirisch zeigen, dass innere Differenzierung mit unterschiedlich leistungsstarken Schülern bei einer optimalen Didaktik, die sowohl das individuelle und selbstorganisierte Lernen als auch Situationen gemeinsamen Austausches zulässt, für alle Beteiligten produktiv unterstützt und zugleich Schnittstellen von Gemeinsamkeit schafft.“ (Preuss-Lausitz 2000, 34)

Ein großes Erlebnis zum Ende des ersten Schuljahres möchte ich schildern: Zur Verabschiedung unserer Patenklasse und auch als erste Aufführung für die Eltern hatten wir aus dem Bilderbuch „Das Lied der bunten Vögel“ (Amonde, Anan 1989) eine musikalische Geschichte gemacht. Das von den fünf verschieden farbigen Vögeln gesungene Lied „Tsche tsche kule“ bildete den Mittelpunkt der kleinen Aufführung, die zum Schuljahresabschluss in der Turnhalle allen 400 Schülern und 30 Lehrerinnen präsentiert wurde. Als ich bei der Ansage die Schüler bat, sich zum Zuschauen hinzusetzen, nahm Georgina mir das Mikro aus der Hand und sagte: „Nein – alle aufstehen!“, sang das Lied ins Mikro und machte die dazu gehörenden Bewegungen mit der Aufforderung, es ihr nachzutun. 400 Kinder und über 30 Erwachsene folgten ihrem Beispiel.

Diese Aufführung in Verbindung mit Georginas Initiative markierten einen Einschnitt in der Haltung der Schule gegenüber der „integrativen Klasse“: Georgina hatte mit ihrem Können und mit ihrem Selbstbewusstsein erstaunt und überzeugt. Die Zurückhaltung gegenüber den behinderten Schülern begann zu weichen zugunsten von Anerkennung und Akzeptanz.

Zentrales und an Bedeutung gewinnendes Thema der Klasse 4 war die Frage: *Was passiert nach der Grundschule?* Das nachfolgende Protokoll zeigt eine der ersten Auseinandersetzungen im Klassenverband mit der Problematik der weiterführenden Schule:

Theresa leitet die Sternstunde; so wurde in Klasse 1 die erste Stunde am Montagmorgen nach Vorschlägen und Abstimmung der Schülerinnen und Schüler benannt. Auf Teppichfliesen im Kreis sitzend, erzählt jede/r das wichtigste Wochenend-Erlebnis. Vorher werden Ämter verteilt, das Datum benannt, ein Lied gesungen... Die Gesprächsleitung hat jeweils ein Kind. In Klasse 4 versuchen wir, über das Erzählen hinaus der Sternstunde ein Thema zu geben. Das Thema heute:

5. Weiterführende Schulen – wohin gehen wir nach Klasse 4?

Viele Kinder haben schon Vorstellungen: „Ich möchte dahin, wo meine Schwester ist.“ „Ich möchte mit meinen Freunden zusammen die weiterführende Schule besuchen.“ – „Es gibt Gymnasium, Realschule, Hauptschule und Gesamtschule.“ – „Und es gibt noch die Hilfsschule.“

Halt, da muss ich als Sonderpädagogin erklärend eingreifen: Früher hieß diese Schulform einmal Hilfsschule. Heute sagt man Sonderschule (für Lernbehinderte) – eine besondere Schule für Schüler, die langsamer lernen.

„So wie ich“, sagt ein Mädchen sachlich und mit gesunder Selbsteinschätzung. Sicherlich wird sie keine Sonderschule besuchen, aber sie gehört zu den Re-

gelschülerInnen, die langsamer lernen. „Mir ist wichtig, dass Anja in meiner Klasse sein wird“, sagt Friederike und das ist das Stichwort für Georgina: – „Ich will mit meiner Freundin Friederike!“ – „Geht das denn überhaupt?“ , fragt Friederike leise...

Wir wissen es nicht. Bisher gibt es in Solingen keine Schule, in der nach der Grundschulzeit behinderte und nichtbehinderte Kinder zusammen unterrichtet werden. – „Also die Sonderschule?“ „Moment mal!“, ruft Sven, „das verstehe ich nicht: Die sitzt nicht im Rollstuhl, die kann schreiben, die kann rechnen, die kann sprechen, was soll die denn dann auf der Sonderschule?“

Entrüstung spricht aus seiner Rede und die Finger unterstreichen die vier Argumente aufzählend. Wir erklären, dass sich viele Lehrer nicht vorstellen können, wie Schüler, die unterschiedlich lernen, zusammen in einer Klasse arbeiten – wieder allgemeine Entrüstung: „Dann sollen die doch mal bei uns gucken kommen!“ – und dass wir die erste Klasse in Solingen sind, die so arbeitet, und deswegen zwei Lehrerinnen zu uns gehören.. Und wir erzählen von unserem Besuch in der Gesamtschule, bei dem uns viele interessierte, aber auch viele skeptische und besorgte Fragen gestellt wurden. „Dann kommen wir eben beim nächsten Mal alle mit, wenn ihr irgendwo was erzählen sollt!“

Mit den ungläubigen Lehrern könne man doch Wetten abschließen und sie dann davon überzeugen, wie gut alle Schüler der Klasse 4e lernen.

Und auch dem Raummangel könne man entgegen wirken (einige wussten aus der Zeitung, dass Solinger Schulen über Raummangel klagen), indem man auf dem Zöppkesmarkt am kommenden Wochenende Geld sammeln und dann z.B. neben der Gesamtschule ein neues Gebäude aufbauen könne.

An den darauf folgenden Tagen wurden mit großem Engagement Plakate für den Stand auf dem Zöppkesmarkt gemalt und beschriftet: „Wir wollen auch in Klasse 5 zusammen lernen.“ „Nicht nur wir können schreiben, auch die Behinderten.“ „Wir wollen mit Behinderten zusammen lernen.“ Außerdem schlug Florian vor, auf dem Markt ein Interview zu machen. So liefen dann ab 7.30 Uhr vereinzelt Viertklässler mit Diktiergerät oder Cassettenrecorder über den Rathausplatz und befragten Passanten, Käuferinnen und Verkäufer nach ihrer Meinung zur Zusammenarbeit von behinderten und nichtbehinderten Schülern:

- „Wissen Sie, was Integration ist?“
- „Was halten Sie davon, wenn behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler gemeinsam eine Klasse besuchen?“

Und schöner und treffender kann man unsere Erfahrung von mehr als drei Schuljahren Gemeinsamen Unterrichts nicht ausdrücken, als Cedric, der auf die Bedenken einer Dame, mit geistig Behinderten könne sie es sich schwer vorstellen, erwiderte: *Wir haben eine, die ist ganz normal!*

In selbstständiger Zusammenarbeit von elf Kindern entstand „die besorgteste Zeitung aller Zeiten“. Mit dem Titel zeigen die Kinder, wie wichtig ihr Anliegen ist. Aus didaktischer Sicht kann man interpretieren, dass die Schülerinnen und Schüler sich dem Unterrichtsangebot öffnen und nach Copei den „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“ (Copei 1955) erleben.

Daniel schreibt: *Wir wollen nicht getrennt werden! Was die Integrierten können: Früher hat Georgina immer geschrien, heute nicht mehr. Sie kann rechnen und schreiben. Kathrin kann sehr gut lesen, sie lernt nur ein bisschen langsamer. Katarina redet, wenn man mit ihr alleine spricht. Homeira lernt fast so schnell wie wir. Marc lernt langsamer. Homeira und Marc dürfen sich manchmal aussuchen, ob sie in den Nebenraum gehen oder in der Klasse bleiben wollen. Homeira bleibt lieber in der Klasse und rechnet mit, während Marc lieber in den Nebenraum geht. Georgina ist der Star in unserer Klasse.*

Noch im Mai entwarfen Sven und Florian Interview-Texte und Briefe an den Bürgermeister. Als ich ihren Einsatz würdigte und sie gleichzeitig darauf hinwies, dass unsere Suche jetzt eigentlich abgeschlossen und eine weiterführende Schule für die Sonderpädagogische Fördergruppe gefunden sei, klärte Sven mich auf: Das wisse er, aber das reiche nicht. Alle Schulen sollen ein „Zusammen lernen“ ermöglichen, auch die Realschule, die er besuchen werde. So habe er bisher schließlich nichts davon. Sven erwartet offensichtlich eine größere „inklusive Selbstverständlichkeit“.

6. Integration – Herausforderung mit gesellschaftlicher Perspektive

Vielleicht ist deutlich geworden, dass sich in der Sternenklasse eine Haltung entwickelt hat, die ich als „inklusive Selbstverständlichkeit“ bezeichnen möchte. Die Frage, welche Kinder zu den „Behinderten“ zählen würden, stellte sich allenfalls zu Beginn der gemeinsamen Schulzeit – und wurde durch ihr absehbares Ende nach Klasse 4 wieder aufgeworfen. In vier Grundschuljahren wurde ein gemeinsamer Schulalltag gestaltet. Die Vielfalt von Lernverhalten, Wahrnehmungen und Lebenswelten war Normalität.

„Im Sein eines Menschen ist (...) die Möglichkeit seines Werdens, d.h. die Potenzialität seiner Entwicklung, in Abhängigkeit von seinen sozialen Verhältnissen zu begreifen, je reichhaltiger und vielfältiger seine sozialen Bezüge und deren innewohnende Momente der wechselseitigen sozialen Vermittlung bzw. Erschließung sind, desto wahrscheinlicher werden die Möglichkeiten zu Wirklichkeiten, ereignet sich seine Evolution, seine Entwicklung.“ (Lanwer 2000, S.66)

Die Erfahrung der oben beschriebenen Vielfalt war mir während meiner Schulzeit vorenthalten. Ich behaupte, dass die Schülerinnen und Schüler integrativer Klassen durch die Begegnung mit vielfältigen, unterschiedlichen Lebensgestaltungen eine persönliche Haltung entwickeln können, die nicht ausschließt, vorsichtiger in der Bewertung und aufmerksamer in der Beobachtung ist. Aussagen wie „wieso normal? Wir sind doch alle Kinder?!“, oder „manche brauchen eben etwas mehr Anschwung beim Lernen“ zeigen, dass Etikettierungen im gemeinsamen Schulalltag überflüssig sind. Die Erfahrungen aus dem Gemeinsamen Unterricht ermöglichen den Kindern Offenheit und ein Bewusstsein für Gemeinsamkeit in der Verschiedenheit ohne Verunsicherung. Im besten Fall überträgt sich diese Haltung der Offenheit auf Eltern, das Kollegium und das schulische Umfeld. Es ist zu wünschen, dass diese persönlichen Haltungen die gemeinsame Schulzeit überdauern und Kraft geben für eine gesellschaftliche Position. Die Integration könnte dann eine Gegenkraft zu gesellschaftlichen Bedingungen entfalten in einer Zeit, die durch radikale Ent-

humanisierung in vielen Bereichen, z.B. in Form von Sparpolitik, Gewaltbereitschaft, Euthanasie gekennzeichnet wird. Integration ist demzufolge vielmehr eine Frage der Demokratie als eine Frage der Förderung.

Alfred Sander formuliert, dass die „... humanitäre und soziale Forderung nach gemeinsamem Unterricht sich nicht nur auf behinderte und nicht behinderte Kinder beziehen darf, sondern ebenso für alle anderen benachteiligten Kinder und Jugendlichen gelten muss. Kinder mit fremder Muttersprache, Kinder aus sozialen Randgruppen, Kinder mit ungünstig verlaufener vorschulischer Erziehung, alle benachteiligten Kinder haben das gleiche Recht auf einen sie einbeziehenden, inklusiven Unterricht wie die Kinder mit Behinderungen. Schulklassen waren schon immer heterogen zusammengesetzt, aber in der Gegenwart nimmt die Heterogenität zu. Inklusive Erziehung antwortet darauf nicht durch immer mehr individualisierte Förderung der vom Mainstream abweichenden Schülerinnen und Schüler, sondern durch Einbeziehung der individuellen Verschiedenheiten in den Unterricht und das Leben der Schulklasse. Inklusive Erziehung akzeptiert die Heterogenität, macht sie für das Schulleben fruchtbar und will sie nicht ausgleichen oder abschleifen.“ (Sander 2001,14)

Mit einem Rückzug aus der Integration entziehen sich die Allgemeine Pädagogik und die Heilpädagogik aus einer geschichtlichen Verantwortung. Ermutigend möchte ich die Kraft der Inklusion als eine humane Gegenkraft verstehen, als ein Wissen um die Gleichheit und Verschiedenheit, welches stärkt. An der Inklusion könnte sich die Gesellschaft regenerieren – wenn sie die Chance nutzt, wenn die Betroffenen die inklusiven Systeme erhalten, vermehren und verbreiten. Betroffen sind nicht nur die, die ausgesondert wurden und werden und deren Angehörige. Als betroffen möchte ich jedes Kind bezeichnen, dem die Vielfalt vorenthalten wurde. Lehrerinnen und Lehrer sind aufgefordert, gemeinsam mit Eltern und Forscherinnen und Forschern zu zeigen, „... dass ein integrativer Unterricht, der auf die Vielfalt der Menschen Rücksicht nimmt, allen Kindern und somit der Gesellschaft insgesamt zum Vorteil gereicht.“ (Feyerher 2001,238)

Januar 2001: 17 der 22 „Sternenkinder“ verbringen, begleitet von zwei Vätern und mir, ein Wochenende in der Solinger Waldschule. In einem langen Tischgespräch nach dem (selber gekochten) Abendessen erzählt jedes Kind von seiner neuen Schule. Die Kinder sind genau so neugierig auf die Bericht der ehemaligen Mitschüler/innen wie ich. Das interessierte Zuhören und der in vier Jahren gewachsene vertraute Umgang miteinander sind auch nach dem ersten Halbjahr des neuen Schulabschnittes noch da. Die Vielfalt wird deutlich: Theresa und Lisa-Marie erzählen von der Freiarbeit, Friederike und Anja mussten sich an ein System mit vielen Lehrern und umfangreichen Hausaufgaben gewöhnen, Fabian und Elvan sind stolz über verbesserte Noten, Cedric lernt nun zweisprachig, Homeira hat gelernt, allein mit dem öffentlichen Bus zur Schule zu fahren (sie ist kein „Taxi-Kind“ mehr!) und Georgina berichtet von neuen Freundinnen. Vielfalt in Gemeinsamkeit: Nach einer turbulenten Nacht und einem wintersonnigen Tag im Wald wünschen sich die Kinder, bald wieder etwas zusammen zu unternehmen. Ich bin dabei. Schließlich müssen die kleinen, gewachsenen inklusiven Systeme gepflegt werden.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst: Ritualbildung im Gemeinsamen Unterricht – ein Beitrag der Geistigbehindertenpädagogik. In: AKILAB. Beiträge einer integrativen Pädagogik und Didaktik
- Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera (Hg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Berlin 2000
- Amonde, Amari; Anan, Kobna: Das Lied der bunten Vögel. Bern 1989
- Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg 1955
- Drave, Wolfgang; Rumpfer, Franz; Wachtel, Peter (Hg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Würzburg 2000
- Dreher, Walther; Heinen, Norbert; Münch, Jürgen: Empfehlungen zum Förderungsschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Drave et al, s.o.
- Feyerer, Ewald: Die Einführung der Integration in die europäische LehrerInnen(aus)-bildung. In: Rödler, Peter; Berger, Ernst; Jantzen, Wolfgang (Hg.): Es gibt keine Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Berlin 2001, S. 237-256
- Hinz, Andreas: Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera (Hg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Berlin 2000, S. 124-140
- Holland, Carla; Schreiber-Wicke, Erika: Der Rabe, der anders war. Zürich 1994
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963
- Lanwer, Willehard: Die Bedeutung der dialogischen Philosophie Martin Bubers für die Behindertenpädagogik. In: Rödler, Peter; Berger, Ernst; Jantzen, Wolfgang (Hg.): Es gibt keine Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Berlin 2001, S. 65-85
- Österreichische UNESCO-Kommission: Die Salamanca-Erklärung. Linz 1996
- Philipp, Elmar: Teamentwicklung in der Schule. Basel 1996
- Platte, Andrea: Sonderpädagogik in der Regelschule. In: Die Deutsche Schule. 89, 1997, 4, S. 474-484
- Preuss-Lausitz, Ulf: Zwischen Modernisierung und Tradition. Bildungsprozesse heutiger Migrantenkinder. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 1, S. 23-40
- Rittelmeyer, Christian: Körper-Rhythmen. Zur Bedeutung chronobiologischer Forschung für die Schule. In: Die Deutsche Schule, 92, 2001, 1, S. 30-45

Andrea Platte, geb. 1963, Sonderschullehrerin im Hochschuldienst am Seminar für Geistigbehindertenpädagogik der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. Mehrjährige Tätigkeit im Schuldienst an einer Sonderschule für Geistigbehinderte und im Gemeinsamen Unterricht einer Grundschule;
Anschrift: Ehrenfeldgürtel 164, 50823 Köln
E-mail: andrea.platte@uni-koeln.de