

Ahrens, Kristin; Hannig-Grethlein, Beate

## **Integriert in die Regelschule. Eine Mutter und eine Lehrerin berichten über die schulische Integration eines behinderten Kindes**

*Die Deutsche Schule 87 (1995) 1, S. 62-77*



Quellenangabe/ Reference:

Ahrens, Kristin; Hannig-Grethlein, Beate: Integriert in die Regelschule. Eine Mutter und eine Lehrerin berichten über die schulische Integration eines behinderten Kindes - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 1, S. 62-77 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-310731 - DOI: 10.25656/01:31073

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-310731>

<https://doi.org/10.25656/01:31073>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 1

Jürgen Oelkers

## **Wie lernt ein Bildungssystem?**

4

*Obwohl die staatliche Schule in Deutschland drei historische Zäsuren des 20. Jahrhunderts (1918, 1945, 1989) erstaunlich gut überlebt hat, zeichnet sich immer deutlicher die Möglichkeit ab, daß ihr Bildungsmonopol zu Ende geht. Vor diesem Hintergrund plädiert der Verfasser dafür, sehr viel energischer als bisher über Strategien des Wandels nachzudenken und dabei insbesondere die Rekrutierung des Personals, die schulischen Organisationsverhältnisse sowie die Bearbeitung des didaktischen Kerns der Schule, ihren „Bildungsauftrag“, ins Auge zu fassen.*

Fritz Bohnsack

## **Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule**

21

*Auch dieser Aufsatz ist den strategischen Problemen der Schulreform gewidmet – hier aber nicht unter strukturellen Gesichtspunkten, sondern konzentriert auf den „subjektiven Faktor“ im Umgang mit den Zumutungen und Belastungen einer innovativen, nicht mehr nur routinierten Lehrerverbeit. Innovationsskeptischer Widerstand, so zeigt der Verfasser, kann gelegentlich eine Tugend sein und ist in jedem Falle ernst zu nehmen, eben weil nur im Dialog mit den Skeptikern die Erfolgsaussichten der Schulreform verbessert werden können.*

Ernst Cloer

## **Pädagogik in der DDR – eine Wissenschaft auf dem Prüfstand**

38

*In einem längerfristig geplanten Forschungsprojekt geht es dem Verfasser um eine Klärung der Frage, ob und wie sich in der Erziehungswissenschaft der DDR und insbesondere in der universitären Lehrerbildung neben den bekannten Formen und Tendenzen einer affirmativen, dogmatischen Theorie auch reflektierende, kontrovers artikulierte Ansätze haben behaupten können. Wie aussichtsreich eine solche Fragestellung ist, macht dieser Aufsatz am Beispiel der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle deutlich.*

Rudi Krawitz

**Gemeinsam leben lernen**

50

**Wege zur Integration sonderpädagogischer Kompetenzen**

*Der Autor begreift die Integration behinderter Kinder als Chance für die pädagogische Innovation von Schule überhaupt und arbeitet deutlich heraus, daß unser Regelschulwesen nur durch eine radikale Veränderung seines pädagogischen Konzepts und seines didaktischen Managements imstande wäre, sonderpädagogische Kompetenzen erfolversprechend aufzunehmen und weiterzuentwickeln.*

Kristin Ahrens und Beate Hannig-Grethlein

**Integriert in die Regelschule**

62

**Eine Mutter und eine Lehrerin berichten über die schulische Integration eines behinderten Kindes**

*Diese Lern- und Lebensgeschichte von Paul, der vor zehn Jahren mit schweren Herz- und Hirnverletzungen zur Welt gekommen ist, macht eindrucksvoller als manche theoretische Abhandlung deutlich, wie mühsam und langwierig, aber auch wie erfolversprechend und bereichernd der Weg eines behinderten Kindes in die Regelschule sein kann.*

Franz Dwertmann

**Deutsche und polnische Jugendliche**

**finden nicht von selbst zueinander**

78

**Eine Intensivierung und Ausweitung des deutsch-polnischen Schüleraustausches ist notwendig**

*Der Verfasser hat zwei Jahre an einer Oberschule in Gdansk unterrichtet und schildert aus eigener Anschauung die Chancen, aber auch die Probleme, die für den Schülerinnen- und Schüleraustausch im Rahmen des 1991 gegründeten Deutsch-Polnischen Jugendwerks typisch sind. Er plädiert für eine langfristige Programmplanung, in die weniger Tourismus, dafür aber mehr gemeinsame Eigentätigkeit der Jugendlichen aufgenommen werden sollte.*

Barbara Koch-Priewe

**Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht**

92

**Skizze eines Dilemmas am Beispiel des Sachunterrichts**

*Der Beitrag geht der Frage nach, welche Gründe es hat, daß Lehrerinnen und Lehrer das Vorwissen ihrer Schülerinnen und Schüler oft nicht hinreichend berücksichtigen, wobei eine zentrale Schwierigkeit darin besteht, daß solche „Vorerfahrungen“ nicht etwas Statisches sind, sondern sich erst im Unterrichtsprozeß zeigen, also nachdem die Unterrichtsvorbereitung längst abgeschlossen ist.*

Hans-Günther Roßbach

**Hausaufgaben in der Grundschule**

103

**Ergebnisse einer empirischen Untersuchung**

*Grundlage dieser Analyse ist eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Stichprobe von 24 Grundschulen, aus denen je eine 2. und eine 4. Klasse im Hinblick auf die häusliche Schularbeitssituation, die schulische Hausaufgabenpraxis und die Auswirkungen der Hausaufgaben auf die Schulleistungen untersucht worden ist. Da-*

nach zeigt die gegenwärtige Hausaufgabenpraxis in der Grundschule zwar Mängel, doch wäre es voreilig, Hausaufgaben für ineffektiv zu halten und daher ohne weiteres ihre Abschaffung zu fordern.

Hagen Weiler

**Religiös-weltanschauliche Erziehung in der staatlichen Schule  
– im Widerspruch zum Grundgesetz**

113

*Übereinstimmend mit Ulf Preuss-Lausitz in Heft 4/1994 DDS setzt sich dieser Beitrag (aus Anlaß einer GEW-Dokumentation) noch einmal mit der fragwürdigen Privilegierung christlicher Glaubenstradition in den Schulgesetzen einzelner Bundesländer auseinander.*

**Neuerscheinungen:**

- Karl-Heinz Füssli: Die Umerziehung der Deutschen (*HGH*)
- Helmut Fend: Vom Kind zum Jugendlichen (*BG*)
- Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz (*BG*)
- Ulrich Steffens und Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität von Schule (*JöS*)
- Manfred Bönsch: Die beste Schule für mein Kind (*JöS*)
- Norbert Seibert und Helmut J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (*JöS*)
- Wolfgang Fichten: Unterricht aus Schülersicht (*JöS*)
- Bernd Rudow: Die Arbeit des Lehrers (*Hans-Georg Schönwälder*)
- Friedrich Schönweiss: Bildung als Bedrohung? ( *Wolfgang Böttcher*)
- Bianka Tiedtke und Wolfgang Böttcher (Hg.): Brüche – Dialoge – Utopien (*Marianne Horstkemper*)
- Wolfgang Böttcher (Hg.): Mehr Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche (*Marianne Horstkemper*)
- Hans-Peter Füssel und Rudolf Kretschmann: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder (*Marianne Horstkemper*)
- Wolfgang Hörner und Renate Wompel: Die polnische Schule im Umbruch (*Franz Dwertmann*).

## **Integriert in die Regelschule**

Eine Mutter und eine Lehrerin berichten über die schulische Integration eines behinderten Kindes

---

### **Einleitung**

Paul ist zehn Jahre alt. Seit drei Jahren besucht er die Evangelische Schule Steglitz, eine Regelschule. Vor wenigen Wochen kam er in die dritte Klasse. Paul ist behindert: Er kann nicht im gleichen Tempo lernen wie die anderen Kinder. Er kann nicht „nach dem geltenden Rahmenplan unterrichtet werden“, Paul wird auch nie „das Klassenziel erreichen“. Er lernt in seinem eigenen Tempo, auf seine eigene Art und arbeitet auf seine eigenen Ziele hin. Trotzdem ist es so, daß Paul als eines von 20 Kindern jeden Morgen in die Schule geht, die gleich am Ende der Straße liegt, in der er wohnt.

Vor zwei Jahren schrieben wir: „Für uns Eltern und die Lehrerinnen war Pauls Vorschuljahr so aufregend und so begeisternd, daß wir versuchen wollen, soviel wie möglich davon festzuhalten: für Paul, für uns selbst, vielleicht aber auch für andere Eltern, die nach einem Weg für ihr ‚besonderes‘ Kind suchen oder auch für LehrerInnen, die sich überlegen, in ihre Klasse ein ‚Kind mit besonderem Förderbedarf‘ zu integrieren.“ Es entstand unser 1993 veröffentlichter Erfahrungsbericht.<sup>1</sup> Hier wollen wir über Pauls Entwicklung im 1. und 2. Schuljahr berichten.<sup>2</sup>

### **Integration in Berlin**

Berlin gehört zu den wenigen Bundesländern, in denen sonderpädagogische Förderung zum gesetzlichen Auftrag der allgemeinen Schule gehört: „Der Unterrichts- und Erziehungsauftrag der allgemeinen Schule (Grund- und Oberschule) umfaßt auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dies gilt nicht für geistig- und schwermehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler sowie für den Sekundarbereich II; hierzu werden entsprechende Schulversuche gemäß § 3 durchgeführt.“ (22. Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin, beschlossen am 20. 9. 1990, § 10a).

Trotz dieses Gesetzes gelingt es den Eltern in der Praxis häufig nicht, ihr behindertes Kind in die Regelschule einzuschulen, weil die Schule die benötigten personellen, sachlichen und räumlichen Mittel nicht bereitstellen kann oder will. Bis zum Schuljahr 1996/97 allerdings sollen „die Voraus-

---

<sup>1</sup> Vgl. die Besprechung in „Die Deutsche Schule“, Heft 4/93, S. 525 f.

<sup>2</sup> Der folgende Bericht wurde von der Mutter (K. A.) und der Lehrerin (B. H.-G.) jeweils aus ihrer Sicht verfaßt. Leider mußte der Text aus Platzgründen gekürzt werden (Die Redaktion)

setzungen für das uneingeschränkte Wahlrecht der Erziehungsberechtigten“ geschaffen sein. (Berliner Schulgesetz, § 10,1)

Seit der Einführung des neuen Gesetzes im Schuljahr 1990/91 wuchs die Zahl der integrierten behinderten Kinder ständig. Über die Hälfte der Behinderten werden in Regelschulen eingeschult (nach Schöler wurden 1992 548 behinderte Kinder integrativ und 374 in eine Sonderschule eingeschult). Eine Umfrage der Senatsschulverwaltung zählte 1993/94 rund 2000 behinderte Kinder in Regelklassen der Grundschule (in Berlin Klasse 1 bis 6). Nur ein Teil der Integrationschüler kann nach der 6. Klasse weiter eine Integrationsklasse besuchen, denn die Zahl der Oberschulen mit Integrationsmöglichkeiten ist noch gering.

Mit der Gesetzesänderung hat sich das Aufnahmeverfahren für behinderte Kinder geändert. Wurden die Kinder vor 1990 durch eine Sonderschule überprüft, wird nun ein Förderausschuß an der Grundschule eingesetzt. Ihm gehören folgende Personen an: die SchulleiterIn, die KlassenlehrerInnen, die Eltern, VertreterInnen des schulpsychologischen Dienstes und der betreffenden Sonderschule, gegebenenfalls eine SchulärztIn und andere fachkompetente Personen oder Vertrauenspersonen. Nachdem die SonderschullehrerIn und die SchulpsychologIn eine Kind-Umfeld-Diagnose erstellt haben, ermittelt der Förderausschuß den sonderpädagogischen Förderbedarf und gibt Empfehlungen zur Schullaufbahn. Die Fördermaßnahmen können bestehen in zusätzlichen Sonderpädagogenstunden (AmbulanzlehrerInnen oder SonderpädagogInnen an der Schule) oder anderer personeller Unterstützung (SchulhelferInnen, Einzelfallhilfe etc.), spezieller Sach- und Raumausstattung sowie organisatorischen Maßnahmen (Senkung der Klassenfrequenz, erhöhte Teilungsstundenzahl, etc.).

Für die Integration eines behinderten Kindes existieren unterschiedliche Organisationsformen: Bei einem einzigen behinderten Kind in der Regelklasse spricht man von Einzelintegration. Hier ist die Klassenfrequenz nur gering oder gar nicht gesenkt. Befinden sich mehrere behinderte Kinder in einer Regelklasse, nennt man diese Klasse Integrationsklasse. Integrationsklassen orientieren sich meist nach dem 18+2-Modell (18 nichtbehinderte und 2 behinderte Kinder), seltener am 10+5-Modell. Je nach den Gegebenheiten der Schule findet man sehr unterschiedliche Klassenzusammensetzungen.

Die behinderten Kinder werden zielgleich unterrichtet, wenn sie nach dem Rahmenplan der Regelschule lernen können. Ist das nicht möglich, erhalten sie zieldifferenten Unterricht, der sich nach dem Rahmenplan der Sonderschule richtet.

## **Pauls Vorgeschichte**

Als unser zweites Kind (unsere Tochter Rike war 3 Jahre alt) kam Paul innerhalb von nur 3 Stunden und scheinbar gesund und kräftig zur Welt. Doch schon am selben Tag stellten wir fest, daß Paul schlecht trank, schwer atmete und auch nie so richtig entspannten Tiefschlaf fand. An Pauls

fünftem Lebenstag stellte der Kinderarzt ein großes Loch in seiner Herzscheidewand fest. Paul war ein Kind mit einem angeborenen schweren Herzfehler.

Sein erstes Lebensjahr hat er mehr überlebt als gelebt, er hatte mehrere schwere Lungenentzündungen, weshalb wir mit ihm oft Wochen hintereinander im Krankenhaus verbringen mußten. Er konnte nur wenige Gramm auf einmal trinken, wodurch er so gut wie gar nicht zunahm. Mit 8 Monaten waren Pauls andere Organe so in Mitleidenschaft gezogen, daß er mit einem Gewicht von 4 kg mehrere Stunden lang am offenen Herzen operiert werden mußte.

Die Operation verlief nicht komplikationslos. Zwar wurden die beiden Löcher der Herzscheidewand mit Kunststoffpatchen verschlossen, nach der Operation hatte Paul jedoch 10 Tage lang aus ungeklärten Gründen sehr hohes Fieber, Krämpfe und mußte künstlich beatmet und ernährt werden. Nach dieser kritischen Phase erholte sich aber sein kleiner Körper erstaunlich schnell, und nach vier Wochen wurden wir aus der Klinik entlassen. Von da an wurde doch einiges einfacher. Paul konnte größere Mengen aus der Flasche trinken und schlief auch besser. Allerdings bewegte er sich kaum, weshalb er von nun an zweimal wöchentlich Physiotherapie bekam. Paul war also ein Jahr alt, als sein Kinderleben begann. Er entwickelte sich wie andere Kinder auch, nur eben im Schneckentempo. Mit zweieinhalb Jahren konnte er endlich sitzen und krabbeln, und mit vier machte er seine ersten Schritte. Die Sprache ließ noch lange auf sich warten.

Zuerst kam stundenweise eine Tagesmutter mit ihrem gleichaltrigen Kind zu uns nach Hause (mit Nina geht er jetzt zusammen zur Schule). Später besuchte Paul in einem Kinderladen eine ganz kleine Gruppe. Die Umgebung und vor allem das tägliche Zusammensein mit den anderen Kindern taten ihm gut. Frühlmorgens oder nachmittags, manchmal auch innerhalb der Kindergruppe bekam er regelmäßig Therapien: Krankengymnastik, Musiktherapie und von der Logopädin „vorsprachliche Förderung“.

Diese Phase hat uns gut getan. Wir lebten wie andere Familien auch. Integration war für uns kein Thema. Wir gehörten dazu. Wir waren beide berufstätig. Nach der Arbeit holte einer von uns Paul vom Kinderladen ab. Wir hatten genug Zeit für Rike und nachmittags noch Lust und Energie, uns mit den Kindern zu beschäftigen. Ohne Herzklopfen gingen wir zu Elternabenden, auf denen die Erzieherinnen alle Kinder, auch unseren Sohn, als wunderbare, bereichernde Persönlichkeiten schilderten.

Fast hatten wir vergessen, daß Paul anders ist als die anderen Kinder. So waren wir lange Zeit eigentlich zufrieden mit Pauls Förderung und Entwicklung. Als jedoch Pauls 6. Geburtstag und seine Einschulung immer näher rückten, begannen wir, seine und unsere Lebensorganisation wieder neu zu hinterfragen. Uns wurde es doch unheimlich bei dem Gedanken, daß wir darum kämpften, Paul als „Integrationskind“ in Rikes Schule zu schicken, angesichts dessen, daß er ja immer noch sehr undeutlich sprach, Windeln brauchte, sehr oft noch mit seinem Nuckel im Mund rumlief und tagsüber

viele Stunden schlapp und energielos war. Der Wunsch in uns, Paul doch nochmal viel umfassender zu fördern, wurde immer stärker.

Auf unserer Suche nach einem anderen Weg stießen wir schließlich auf eine Therapieform, die zu ganz neuen Strukturen und Zielsetzungen für unsere gesamte Familie führte.

## **Die Doman/Delacato-Therapie**

Seit den 50er Jahren entwickelte ein Team um Dr. Temple Fay und Glenn Doman, später kam Dr. Carl Delacato dazu, in Philadelphia/USA eine intensive Therapie für hirnverletzte Kinder.

Wie vielen Eltern war auch uns nicht klar, daß Paul hirnverletzt ist, da in Arztberichten solche Kinder unter verschiedenen symptomatischen Gesichtspunkten eingeordnet werden, wie z. B. spastisch, autistisch, lernbehindert, spätentwickelt usw. Hinter diesen Beschreibungen steht ein Grund für das eigentliche Problem: die Verletzung des Gehirns. Eine Hirnverletzung wird durch von außen einwirkende Kräfte auf das Gehirn verursacht oder entsteht durch einen angeborenen, ererbten oder im Gehirn selbst liegenden Mangel. Bis zum heutigen Tag ist die Ursache für Pauls Hirnverletzung unklar. Für die Anwendung der Methode ist es letztendlich nicht wichtig, wodurch das Gehirn verletzt wurde. Die Behandlung zielt nicht auf einzelne Defekte, wie Spastik, Sprachstörung usw. hin, sondern auf die direkte Beeinflussung des Gehirns.

Doman und Delacato gehen davon aus, daß das Gehirn eines neugeborenen Kindes ca. 100 Mrd. Zellen hat. Von diesen nehmen 10 Mrd. aktive Neuronen Informationen auf, speichern diese und bestimmen die Aktivität des Menschen. Bei einer Hirnverletzung sind Zellen zerstört. Die Folge ist, daß bei fokaler Verletzung einzelne Funktionen angeschlagen sind. Das Kind kann sich z. B. nicht bewegen oder es ist blind. Bei einer diffusen Verletzung ist das Gehirn insgesamt betroffen. Ein Kind kann hören, sehen, sprechen, laufen, aber nur unzureichend, und es entwickelt dies erst sehr spät.

Doman und Delacato haben herausgefunden, daß durch Stimulation und Auferlegung von Bewegungsmustern Barrieren überwunden werden und andere Zellen die Aufgabe der toten Zellen übernehmen können. Die neurologische Organisation muß vollständig erfolgen, da das Gehirn eine Einheit ist und als Ganzes arbeitet. Mit diesem Ziel wird ein umfassendes Lernprogramm speziell für jedes einzelne Kind entwickelt, das Reize in extremer Häufigkeit, Intensität und Dauer zum Gehirn bringt. Das Übungsprogramm wird regelmäßig jeden Tag mit dem Kind zu Hause durchgeführt. Therapeuten sind in aller Regel die Eltern des Kindes mit Unterstützung von freiwilligen oder bezahlten Therapiehelfern. Kliniken, in denen ein Therapeutenteam solche Übungsprogramme erstellt, gibt es seit vielen Jahren in den USA, heute aber auch fast im gesamten europäischen Ausland. In Deutschland gibt es keine Klinik, die diese Methode vertritt, und die Kosten werden auch kaum von den Krankenkassen übernommen.

Im Mai fuhren wir nach England. Auf der Grenze zu Wales in Monemouth liegt das St Briavels Centre for Child Development. Helen und Mike



Downey, die unter der Anleitung von Glenn Doman mit ihrem schwerstbehinderten Sohn selbst 10 Jahre lang Therapie gemacht haben, haben es mit anderen Therapeuten zusammen eröffnet und die Grundidee der Doman/Delacato-Methode inzwischen um das Wissen und die Erfahrungen aus vielen anderen Therapieansätzen erweitert.

In langen Gesprächen vermittelten uns die Engländer eine veränderte Einstellung zu Paul und seiner Erziehung. Von nun an wollten wir ihn nicht mehr so viel umsorgen und behüten, sondern ihn um so mehr fordern und fördern, um ihn auf ein möglichst selbständiges Leben in dieser Gesellschaft vorzubereiten.

Der Kinderladen war ein Garten, in dem Paul wie ein zartes empfindliches Pflänzchen gehegt und gepflegt wurde. Nun sollte er lernen, sich auch im rauheren Schulalltag zu behaupten.

Inzwischen ist dieser erste Besuch in England nun schon über vier Jahre her. Seitdem waren wir schon achtmal wieder dort und haben das Programm Pauls Entwicklungsstand anpassen lassen. Und seitdem hat Paul tatsächlich bis auf die Sonntage und einige Urlaubszeiten, die wir uns allen gegönnt haben, jeden Tag „geturnt“, d. h. sein vorgeschriebenes Übungsprogramm absolviert.

Da wir für einige Übungen auch zu zweit, manchmal sogar zu dritt sein müssen, mußten wir viele Leute suchen, die uns helfen. Wir haben zwei feste „Therapiehelferinnen“, aber es helfen auch Freunde, Bekannte und Arbeitskollegen, sogar Pauls Schwester und ihre Freundinnen helfen mit, denn es ist nicht immer einfach, man braucht unendlich viele zündende Ideen, um Paul jeden Tag zu seinem Programm neu zu motivieren. Auch Paul trägt seinen Teil dazu bei. Mit erstaunlicher Ausdauer und Energie ist er bereit, doch jeden Tag wieder sein Pensum zu absolvieren. Sicher gibt es ab und zu auch mal Streit und Zusammenbrüche, aber mit dem guten Willen aller Beteiligten sind wir doch vorangekommen.

Im Laufe des Jahres, während wir noch um Pauls Integration in die evangelische Schule bangten, wurde Paul durch sein tägliches Training immer „schulreifer“. Die Nuckel waren vom Balkon geflogen, seine Aussprache wurde immer deutlicher. Die Schläffheit seiner Muskeln ließ nach, sein Körper wurde immer kräftiger, belastbarer und vor allem gesünder. Windeln brauchte er keine mehr, und eine Treppe ohne Geländer, wie sie zur Schule führt, hatte Paul gehen geübt.

Wir sahen nun der Einschulung gelassener entgegen und waren sehr froh und zuversichtlich, als von der Schule der Brief kam: ... Sie haben am 29. Januar 1990 einen Antrag auf Aufnahme Ihres Sohnes Paul in unsere Vorschule zum Herbst 1991 gestellt. Ein Ausschuß tagte am 24. September 1990, dessen Empfehlung auf Aufnahme sowohl die Gesamtkonferenz wie das Konsistorium folgte. Um die schulische Integration inhaltlich bestmöglich vorzubereiten, wird ein Förderausschuß noch einmal vor Schulbeginn tagen. Ich werde dazu einladen. Jetzt aber freue ich mich mit Ihnen über den Schulplatz von Paul und grüße Sie freundlich ...

## Das Vorschuljahr

Am 26. August 1991 war es endlich soweit: Paul wurde eingeschult. Inmitten seiner Klassenkameraden stieg er während der Einschulungsfeier aufgeregt und stolz auf die Bühne. Er ließ sich sein Begrüßungsgeschenk überreichen und verschwand dann mit seiner Vorklassenlehrerin und den Kindern im neuen Klassenraum. Sein erster Schritt in die fremde Schulumgebung war geschafft.

Nicht minder aufgeregt blickten Pauls Eltern und wir Lehrerinnen dem Neuen entgegen: Würde Paul seine Umgebung, die MitschülerInnen und LehrerInnen akzeptieren? Würden wir Paul und jedem einzelnen Kind gleichzeitig gerecht werden können? Würde die Zusammenarbeit zwischen uns Lehrerinnen und den Eltern gelingen? Würden die Kinder miteinander auskommen? ...

Die Rahmenbedingungen, die ein Förderausschuß empfohlen und der Schulträger genehmigt hatte, waren günstig: Die Klassenfrequenz war von 18 auf 15 Kinder gesenkt, als Sonderpädagogin unterstützte ich die Klasse mit sechs zusätzlichen Stunden und die Vorklassenleiterin erhielt zwei Ermäßigungsstunden für Fortbildung und Kooperation.

Schon nach kurzer Zeit sahen wir mit Erleichterung, daß Paul jeden Tag fröhlich und gern in die Schule kam. Er liebte es, unter den Kindern zu sein und eroberte schnell die Herzen seiner Lehrerinnen. Der Vorklassenalltag kam seinem Bedürfnis nach Überschaubarkeit und Ritualisierung entgegen. Unterrichtet wurde in einem großen, hellen, klar in unterschiedliche Arbeits- und Spielecken unterteilten Raum. Der Vormittag war strukturiert durch abwechselnde Aktivitäten: freie und gebundene Spielphasen, Arbeitsphasen, Gespräche im Stuhlkreis und eine Hofpause. Das jeweilige Unterrichtsthema orientierte sich an den Jahreszeiten, an Festen und der Erlebniswelt der Kinder. Die Kinder bearbeiteten es gründlich unter verschiedenen Aspekten und auf unterschiedliche Weise.

Wegen der festen Struktur und der Ganzheitlichkeit des Unterrichts mußten wir vom Ablauf her nichts für Paul verändern. Damit er am Unterrichtsgeschehen teilnehmen konnte, wählten wir für ihn Spiel- und Arbeitsmaterial aus, das seiner Entwicklung entsprach und selbständiges Arbeiten förderte.

An geeigneten Spielen fehlte es in der Vorklasse nicht. Bei manchen Spielen allerdings vereinfachten wir das Material oder die Regeln. Zum Beispiel hatten die Würfel nur die Zahlen bis drei. Wegen Pauls Wahrnehmungsproblemen ergänzten wir das Vorschulmaterial mit Geräuschdosen, Geräuschcassetten und Tastspielen. Alle Spiele boten Paul unzählige Möglichkeiten, seine Wahrnehmungs- und Unterscheidungsfähigkeit, seine Geschicklichkeit, seine sozialen Fähigkeiten und vieles mehr zu üben. Pauls Arbeitsmaterial veränderte ich so, daß er auf seine Weise am Klassenthema mitarbeiten konnte.

Seine Arbeitsbögen bestanden aus dünnem Karton, der ihm nicht wegrutschte und nicht verknickte. Abbildungen vergrößerte oder vereinfachte

ich. Da Paul noch Schwierigkeiten mit der Stifthaltung hatte, schob ich eine Griffhilfe über seinen Stift. Festgewordene, erhabene Uhuspuren halfen Paul beim Einhalten einer bestimmten Form. Er war sehr stolz, wenn er mit diesen Hilfsmitteln „vorzeigbare“ Ergebnisse erzielte.

Zur Übung der Fingerfertigkeit und der Koordination dachten wir fast täglich einfache Klebe-, Falt- und Schneidaufgaben aus. Paul sollte mit Blick auf die erste Klasse mit vielfältigen Arbeitstechniken vertraut sein, denn längeres Umgehen nur mit Stift und Papier ermüdete ihn wegen der Spastik seiner rechten Seite doch sehr.

Paul blieb in der Vorklasse nicht unser einziges „Förderkind“. Einige Wochen nach Schuljahresbeginn wurde immer deutlicher, daß auch Sonja spezielle Lernhilfen benötigte. Das Ergebnis der daraufhin eingeleiteten Kind-Umfeld-Diagnose lautete „Sprachentwicklungsstörung“, infolge derer Sonja sonderpädagogische Unterstützung benötigte und zieldifferent unterrichtet werden mußte. Ein Förderausschuß empfahl folgende Maßnahmen, die der Schulträger auch genehmigte: für die 1. Klasse eine Beschränkung der Klassenfrequenz auf 20 Kinder, für beide Förderkinder zusammen 10 zusätzliche Sonderpädagogenstunden und eine Teilungsstundenzahl von 10 Stunden pro Woche, nicht nur im ersten, sondern auch in den folgenden Grundschuljahren. Als „richtige Integrationsklasse“ gingen wir ins erste Schuljahr.

## **Die ersten beiden Schuljahre**

Nach dem Vorschuljahr mußten die Kinder und ich uns nicht ganz von der Vorklassenleiterin verabschieden. Sie blieb der Klasse mit dem Fach Religion in zwei Wochenstunden erhalten. Die neue Klassenlehrerin unterrichtete alle anderen Fächer bis auf Mathematik. Meine Stunden verteilte ich wieder gleichmäßig auf alle Schultage, wie es sich der Kontinuität wegen bewährt hatte. In den Stunden, in denen die Klasse in zwei Gruppen aufgeteilt war (Teilungsstunden), ordneten wir unsere beiden behinderten Kinder jeweils einer Gruppe zu.

Aus den räumlich nicht sehr großzügigen Gegebenheiten versuchten wir das Beste zu machen, indem wir im Klassenzimmer eine ruhige Ecke mit einem Regal abteilten. Die 20 Kinder setzten wir an Gruppentische. Um unsere Zusammenarbeit zu erleichtern, hatten wir Lehrerinnen unsere Aufgabefelder klar abgesteckt: Die Grundschullehrerinnen erarbeiteten den Stoff in gewohnter Weise. Bei ihrer Planung sollten sie aber stets berücksichtigen, wie die behinderten Kinder angesprochen und einbezogen werden konnten. Meine Funktion bestand darin, Material für die Förderkinder vorzubereiten, sie im Unterricht zu unterstützen, die Kolleginnen bei der Planung zu beraten und gelegentlich Spiel- und Arbeitsphasen der Klasse zu leiten.

Als wir uns auf die Integrationsklasse vorbereiteten, stießen wir in der Literatur und auf Fortbildungen immer wieder auf Binnendifferenzierung als eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen von Integration. Bei Hospitationen sahen wir mit Bewunderung, wie individuell Kinder bei

Wochenplan- und Projektarbeit lernten, und wir fragten uns, ob wir das jemals so schaffen könnten.

Wir trösteten uns damit, daß die „alten Integrationshasen“ auch einmal klein angefangen hatten und suchten uns für den Anfang einige Bereiche heraus, in denen binnendifferenziertes Arbeiten leicht zu verwirklichen ist: beim Diktatüben, Aufsatzschreiben, in Lesestunden und bei einzelnen Projekten.

Ein Teil des Unterrichts fand im Frontalunterricht statt. Daß Paul und Sonja möglichst mit einbezogen wurden, war selbstverständlich. Geling das nicht und war eine Lehrerin alleine in der Klasse, erhielten entweder die behinderten Kinder eine vorbereitete Aufgabe, und die Lehrerin hatte Zeit für die anderen oder umgekehrt. Befand ich mich mit in der Klasse, kümmerte ich mich um Paul und Sonja.

Ebenso wichtig wie das individuelle Arbeiten in der Kleingruppe an den Tischen erachteten wir die Gemeinschaft der ganzen Klasse. Hier bewährte sich der Stuhlkreis, mit dem die meisten Stunden begannen und endeten. In ihm führten wir Themen ein, erklärten Arbeitsaufträge, spielten, besprachen Konflikte und tauschten Erlebnisse aus. Schon die Form des Kreises förderte das Gefühl von Gemeinsamkeit und Vertrautheit mehr als jede andere Sitzordnung.

Paul nahm wie alle anderen Kinder am Schulleben teil. Bei einer Aufführung unter dem Motto „Kinder aus aller Welt“, die für die neuen ersten Klassen stattfand, trat er als kleiner Franzose auf die Bühne und sprach einen kurzen Text. Kurz mußte der Text sein, denn Paul hatte großes Lampenfieber.

Ein anderes Mal, als die Klasse in einer der regelmäßigen Andachten einige Verse aufsagte, war Paul derart aufgeregt, daß er sehr schnell und nuschelnd redete. Kein Kind aus seiner Klasse fand das komisch, im Gegenteil, sie wußten seine Leistung, überhaupt auf die Bühne zu kommen, zu würdigen. Ein Teil des Publikums, andere Klassen, allerdings lachte darüber.

An dieser Stelle wurde mir deutlich, wie gut die Kinder der Klasse sich gegenseitig akzeptierten, während die anderen Kinder der Schule noch zu wenig vertraut waren mit Kindern wie Paul. Folglich sind nicht nur Gespräche und Unternehmungen innerhalb der Integrationsklasse wichtig, um den Integrationsprozeß zu fördern, sondern auch innerhalb der Schule.

In den Pausen beschäftigte sich Paul auf unterschiedliche Weise. Manchmal schloß er sich einer Gruppe von Jungen an, die ihm aber oft davonflitzte. Ihr Bewegungsdrang nach dem Unterricht war einfach zu groß, als auf Paul Rücksicht nehmen zu können. Erst mit seinen Fußballsammelbildchen schaffte es Paul, die Aufmerksamkeit der bewunderten Jungen zu fesseln. Mit Tauschaktionen, in denen er sich sehr großzügig zeigte, rief er ein wahres Fußballfieber in der Klasse hervor. Wenn er Gesellschaft suchte, fand er sie fast immer bei seiner Freundin und Hausnachbarin Nina und bei Sonja. Ab und zu spielte er auch selbstvergessen allein in der Sandkiste. Insgesamt

führte Paul ein „normales Pausenleben“. Seinen Schulweg ging er mit Nina. Später stießen noch andere Begleiter dazu, die die vier Treppen nicht scheuten, um Paul abzuholen.

## **Das Verhältnis der Kinder untereinander**

Zu Beginn des Vorschuljahres beobachteten die Kinder Paul zunächst neugierig. Sie interessierten sich für sein Arbeitsmaterial und fragten mich, warum ich es verändert hätte. Ich erklärte ihnen, daß Paul mit seiner rechten Hand nicht so stark wäre und große, deutliche Abbildungen einfacher für ihn erkennbar wären. Daß jeder Mensch etwas gut und etwas weniger gut könne, leuchtete ihnen ein und sie wußten viele Beispiele aus ihrer Erfahrung. Nach kurzer Zeit gab es schon Experten, die mir sachkundig erklärten, warum ich welche Veränderungen am Material vorgenommen hatte.

Paul trat den Kindern scheu entgegen, beobachtete sie aber mit leuchtenden Augen. Er strebte danach, alles genauso zu machen wie sie. Sie waren sein Vorbild. An einer Sache zu bleiben gelang ihm zum Beispiel viel eher, wenn er andere Kinder in ihre Aufgabe vertieft sah oder darauf hingewiesen wurde. Das half viel mehr als Lob, Ermahnung oder Hinführung einer Lehrerin.

Nach einer Eingewöhnungsphase gingen bald alle Kinder unbefangener miteinander um. Die Kinder lernten, Pauls Sprache besser zu verstehen und kamen nun leichter in Kontakt mit ihm.

In einigen Situationen waren Gespräche mit einzelnen Kindern oder einer kleinen Gruppe notwendig, um schwer verständliche Verhaltensweisen Pauls zu erklären und Reaktionen darauf zu besprechen. Paul benahm sich beispielsweise etwas ruppig, wenn er müde, erschöpft oder unbeschäftigt war. Oder er kasperte im Stuhlkreis bei „ernsten Gesprächen“ und freute sich über Lacher. Es war wichtig für die Kinder zu wissen, daß Pauls Rempelen nicht etwa böse gemeint waren und sie auf unpassende Clownereien gar nicht reagieren sollten.

Nach dem gemeinsamen Vorschuljahr wußten die Kinder Paul schon sehr gut einzuschätzen und es gab nur noch selten Anlässe für derartige Gespräche. In der Vorschule war es für Paul manchmal schwierig, bei Spielen mitzumachen. Einige Spiele hatten zu komplizierte Regeln, in anderen Fällen waren Kinder schon so vertieft, daß sie nichts mehr erklären wollten. Um gemeinsames Spielen einzuüben, bot ich mich als Spielpartnerin an und beschränkte unsere Runde auf Paul und höchstens zwei andere Kinder, damit Paul nicht zu lange warten mußte, bis er an die Reihe kam. Dieses Spielen fanden alle attraktiv und lernten besser, mit Paul als Spielpartner umzugehen.

Paul hat seinen Platz in der Klasse gefunden. Er wird geschätzt für seinen Humor und seine direkte Art, Freude zu zeigen. Alle Kinder gehen in selbstverständlicher Weise miteinander um, streiten und freuen sich zusammen. Auf Paul wird Rücksicht genommen, aber die anderen wehren sich auch, wenn sie sich von ihm nicht richtig behandelt fühlen. In der Klasse

besteht ein starkes Zusammengehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl, das wahrscheinlich ohne Paul und Sonja nicht in dem Maße entstanden wäre.

## **Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen**

Wenn Paul mittags aus der Schule kommt, fliegt die Schulmappe in die Ecke, Jacke und Schuhe in den Flur, und ich höre nur: „War gut die Schule, aber jetzt will ich in Ruhe spielen, ich kann nicht erzählen!“ Nur aus der Tatsache, daß Paul jeden Morgen freudig und bereitwillig zur Schule geht, kann ich schließen, daß er sich dort wohlfühlt.

Während wir mit den Lehrern und Lehrerinnen unserer Tochter Rike außerhalb der Elternversammlungen kaum Kontakt haben, sind Pauls Lehrerinnen für uns Informationsträger und Vermittler zwischen Schule und Zuhause. Wir sind neugierig und darauf angewiesen, daß sie uns berichten von Pauls Verhalten im Unterricht, von seinem Lehrplan, von seinem Zusammensein mit den anderen Kindern. Wir sind angewiesen auf Austausch und Absprache mit ihnen.

Regelmäßig vereinbarte Termine geben uns die Möglichkeit, alles ausführlich miteinander zu besprechen, vom Problem, wie Paul nach dem Schwimmunterricht seine Socken wieder ankriegelt bis zu thematischen Schwerpunkten in Sachkunde, die wir mit Paul zu Hause inhaltlich vorbereiten können, so daß er dem Unterrichtsgespräch besser folgen und auch etwas dazu beitragen kann. Nicht zuletzt vermitteln uns die Lehrerinnen in diesen Gesprächen immer wieder ihr besonderes Engagement für Paul, was uns die Sicherheit, das Vertrauen und die Gelassenheit in bezug auf Pauls schulischen Werdegang gibt.

## **Teamarbeit in der Schule**

Das Gelingen der Integration ist abhängig von einer guten Zusammenarbeit aller Beteiligten. Aber gerade die Kooperation macht oft die größten Schwierigkeiten. LehrerInnen sind es gewöhnt, in ihrem Klassenzimmer „Alleinherrscher“ und „Einzelkämpfer“ zu sein. Mit KollegInnen eng zu kooperieren heißt, zu zweit im Klassenraum zu sein, längerfristig vorzusuplanen und häufig Absprachen treffen zu müssen. Es bedeutet aber auch, Verantwortung zu teilen, Rückmeldung zu bekommen und voneinander zu lernen.

Als wir unsere Integrationsklasse begannen, reizten uns die Chancen, aus alten Bahnen herauszukommen, aber wir hatten auch Angst, uns beobachtet zu fühlen, weniger spontan unterrichten zu können, mit den Kolleginnen nicht auszukommen. Wir kannten uns zwar aus dem Lehrerzimmer, aber nicht näher. Nach drei Jahren Integrationsklasse kann ich für mich feststellen: Unsere Kooperation verlief nicht immer reibungslos, aber das Positive überwog bei weitem. Ich habe vom Unterricht der Kolleginnen und den gemeinsamen Besprechungen unendlich viel profitiert und möchte gar nicht mehr anders als in Kooperation unterrichten. Einige Punkte, die sich bewährt haben, möchte ich im folgenden aufzählen:

– Eine gemeinsame Linie in der Einstellung zur Integration: Wir waren uns von vornherein einig, Paul und Sonja so weit wie möglich im Klassenverband zu fördern und miteinzubeziehen.

– Rollenabsprachen: Das Abstecken klar umrissener Aufgabenfelder erleichterte unsere Zusammenarbeit sehr. Jeder wußte, was er zu tun hatte und für wen er in erster Linie „zuständig“ war. Wir gerieten nicht in Konkurrenz miteinander und die Kinder versuchten nie, uns gegeneinander auszuspielen.

– Feste Besprechungszeiten: Einmal in der Woche setzte ich mich in einer Randstunde mit den Kolleginnen zusammen, um die Themen und Lernziele der nächsten Tage zu besprechen. Nur so konnte ich das Material für die behinderten Kinder auf das Klassenthema abstimmen und differenzieren. Je besser das Material vorbereitet ist, desto selbständiger können auch die behinderten Kinder arbeiten. Alle paar Wochen trafen wir uns nachmittags, um eine Grobplanung für die Klasse zu erstellen und die Lernschritte für die behinderten Kinder zu überlegen. Feste Besprechungszeiten fand ich sehr wichtig, denn Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche gab es noch genug.

Ebensoviel wie die Gespräche mit den Kolleginnen bedeuteten mir die regelmäßigen Treffen mit Pauls Mutter. Sie informierte mich über den neuesten Stand der Entwicklungsdiagnostik in England und ihr häusliches Therapieprogramm. Gemeinsam überlegten wir, welche Maßnahmen wir mit dem schulischen Lernen verbinden konnten. Wir tauschten unsere Beobachtungen zum „häuslichen“ und „schulischen“ Paul aus, verstanden manche Verhaltensweisen besser und konnten an einem Strang ziehen.

Bestimmt trafen bei unserer Kooperation viele glückliche Umstände zusammen. In jedem Fall bin ich der Meinung, daß gerade die Arbeit mit den Eltern der behinderten Kinder besonders intensiv betrieben werden muß. Sie sind es schließlich, die ihr Kind am besten kennen. Auf der anderen Seite haben sie als betroffene Familien oft große Probleme und benötigen Hilfe und Rückenstärkung.

### **Pauls häusliches Leben als Schulkind und sein Förderprogramm**

Zweimal im Jahr, im Frühjahr und im Herbst, reisen wir mit Paul zur Wiedervorstellung ins St.-Briavels-Institut nach England. Von den Therapeuten wird dann genau Pauls Entwicklungsstand getestet, seine Fortschritte im vergangenen halben Jahr werden festgehalten und mit uns gemeinsam bewertet. Wir steuern unsere eigenen Beobachtungen von zu Hause und die Ergebnisse der Besprechungen mit den LehrerInnen dazu bei. Gemeinsam werden die Lernschwerpunkte und -ziele für das nächste halbe Jahr festgelegt. Auf diese Ziele hin stellt das Therapeutenteam Pauls neues Übungsprogramm zusammen.

Inzwischen waren wir schon achtmal in England, und die Übungsprogramme haben sich im Laufe der vier Jahre sehr stark verändert. Während frühere Zielsetzungen eines Programms etwa hießen: Verbesserung des Gleichgewichtssinns oder verbesserte Hand-/Augenkoordination oder Festigung der Rechtsseitigkeit, heißt heute das primäre Ziel: mehr Selbständigkeit.

Die Entwicklung ging von sehr detailliert festgelegten Einheiten, in denen Paul von uns beturnt und massiert wurde, über immense Strecken von Krabbeln, Kriechen und Laufen bis zum heutigen Selbständigkeitstraining. In jedem Programm war immer ein kurzer, täglicher Anteil an logopädischen Übungen.

Das Intelligenzprogramm, im Rahmen dessen wir Paul Unmengen von Bild- und Wortkarten zeigten, haben wir mit Beginn der Schule nach und nach immer mehr dem Schulprogramm angepaßt. Während das Programm zu Anfang sozusagen Pauls aktives Leben ersetzte – den größten Teil des Tages war er doch eher schlapp und schob mechanisch Murmeln oder kleine Spielzeugautos hin und her, ohne viel Anteil am Geschehen um ihn herum zu nehmen – ist heute das Programm kürzer und unterstützt Pauls aktive Teilnahme am Schulleben.

An einigen Beispielen aus dem derzeitigen Übungsprogramm will ich versuchen, deutlich zu machen, wie Pauls häusliches Therapieprogramm die Integration in die Regelschule unterstützt:

Drittkläßler sind in der Regel 8 bis 9 Jahre alt. Sie haben sich in der Schule eingelebt und beginnen immer mehr die Welt selbst zu entdecken. Der Radius um ihr Zuhause vergrößert sich, sie können erste Strecken mit dem Bus fahren, sie haben einen eigenen Hausschlüssel und bleiben schon mal gern allein zu Hause. Paul beobachtet solche Dinge sehr genau. Er schließt für sich daraus, daß er auch einen Haustürschlüssel haben will, allerdings ohne daß er den Entwicklungsschritt gemacht hat, auch mal allein zu Hause sein zu können.

Paul übt also jetzt, regelmäßig täglich kurz allein in der Wohnung zu bleiben. Für einen Menschen ohne eine zeitliche Orientierung ist das gar nicht so einfach. Wir besprechen vorher, was er in der Zeit tun kann und suchen nach äußeren Orientierungspunkten für die Zeitspanne, z. B. bis die Sendung mit der Maus zu Ende ist oder bis die Glocken geläutet haben.

Es wird sicher noch einige Wochen oder Monate dauern, bis Paul gelernt hat, daß Alleinsein in der Wohnung nichts Bedrohliches ist, und bis auch wir, die ihn bis jetzt 10 Jahre lang nicht aus den Augen gelassen haben, ruhigen Gewissens für bestimmte Zeit die Wohnung verlassen können.

Einen Haustürschlüssel zu haben, hat auch nur Sinn, wenn man mit ihm die Tür aufschließen kann. Einen Schlüssel in die winzige Öffnung eines Sicherheitsschlusses zu stecken und ihn dann noch in die richtige Richtung zu drehen, erfordert ein großes Maß an Hand-/Augenkoordination und will geübt sein. Auch das probiert Paul nun täglich. Sein Wunsch ist, einen eigenen Hausschlüssel zu haben und auch mal allein zu Hause zu bleiben, das spornt ihn an.

Ein weiteres Lernziel ist das Einkaufen in einem Selbstbedienungsladen. Bisher hatten wir es vorgezogen, Einkäufe möglichst ohne Paul zu erledigen. War er mal mit, gab es immer Geschrei. Wenn man sich Pauls Situation in einem Selbstbedienungsladen näher verdeutlicht, wird auch klar, warum.



Denn er hatte weder einen Begriff von Geld und Bezahlen, noch von der Anordnung des großen Angebots an Waren. Auch kann er ja die Aufdrucke und Schilder nicht lesen und sieht nur die grellen, aufdringlichen Farben der Werbeplakate, und dazu läuft im Hintergrund vielleicht noch Musik aus dem Lautsprecher.

Im Rahmen seines Übungsprogramms lernt Paul nun systematisch einkaufen. Zu Hause überlegen wir zusammen, was Paul einkaufen will, z.B. einen Liter Milch. Paul denkt darüber nach, daß die Milch bei uns im Kühlschrank aufbewahrt wird, also im Laden dann wohl auch in der Kühltruhe. Der nächste Schritt ist, sich klarzumachen, was man zum Einkaufen mitnehmen muß: einen Rucksack, ein Portemonnaie, den Fahrradschlüssel fürs Fahrradschloß und zur Not einen kleinen Einkaufszettel.

Pauls Zahlenvorstellung ist trotz der drei Jahre „Mathematikunterricht“ noch sehr gering. Anhand von Geld wollen wir versuchen, ihm den praktischen Nutzen von einigen Zahlenkenntnissen zu vermitteln. In einer Schale liegen Ein-, Zwei- und Fünfmarkstücke. Und Paul soll erst mal wenigstens begreifen lernen, daß er eine bestimmte Summe Geld für einen Liter Milch mit in den Laden nehmen muß, um ihn zu bezahlen.

Bei den ersten Einkäufen begleitete immer einer von uns Erwachsenen ihn in den Laden, um zu helfen, den Einkauf im Rucksack zu verstauen, das Restgeld zurück ins Portemonnaie zu bugsieren usw. Inzwischen, nach drei Monaten täglichem Einkaufen, geht Paul ganz selbstbewußt allein in den Laden, fragt, wenn er was nicht findet, eine Verkäuferin und hat nicht nur Milch, sondern Kartoffelchips und sogar schon Äpfel, die er selbst abwiegen muß, aus dem Laden gebracht.

## **Was auch zur Schule gehört – die Ferien**

In dem Moment, in dem ich dieses schreibe, sitze ich an einem rauschenden Fluß mitten in Norwegen auf meinem Campingstuhl. Paul spielt vergnügt am Rand des Flusses mit Steinen, Autos und kleinen Booten. So habe ich mir Urlaub immer vorgestellt.

Jetzt ist Paul 10, und vor diesen Ferien lagen unzählige, die anders waren als diese. Ferien mit Nächten in fremden Ferienwohnungen, in denen Paul große Schlafprobleme hatte, Ferien, in denen wir Paul endlos weit auf den Schultern getragen haben, weil Strand und Meer und die fremde Umgebung ihn so verunsicherten, daß er keinen Schritt allein tun wollte, Ferien, in denen Paul sich tagelang weigerte, zur Toilette zu gehen, weil jede Toilette anders aussah als unsere zu Hause, Ferien, in denen Paul tagelang so gut wie gar nichts aß, weil alles anders schmeckte als er es kannte.

Die Schulzeit der Kinder vermittelt den Familien einen bestimmten Rhythmus. Nach etlichen anstrengenden Schulwochen freuen sich alle Beteiligten, die Lehrer, die Eltern und am meisten natürlich die Kinder auf die Ferien. Ich habe festgestellt, daß in den Ferien die Situation einer Familie mit einem behinderten Kind doch sehr schwierig sein kann.

Die Interessenkonflikte der Eltern, der Geschwisterkinder und des behinderten Kindes werden krasser deutlich als im Alltag. Ferien bedeuten für Eltern und Geschwister einen besonderen Anspruch an Erholung und eigenes Vergnügen. Andererseits fallen die Stunden des Tages, in denen das behinderte Kind außerhalb der Familie betreut wird, weg. Bei Paul bedeutet das, daß wir selbst ohne Entlastung durch die Schule oder die Einzelfallhelferin rund um die Uhr für ihn zuständig sind, und das während einer Urlaubsreise in ungewohnter Umgebung und mit dem dringenden Wunsch nach eigener Erholung im Kopf.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, „das Problem“ der Ferien anzugehen: z. B. gibt es Herbergen, in denen Eltern das behinderte Kind während der Ferien abgeben können. Es gibt Träger, die Reisen veranstalten für behinderte Kinder und deren Geschwister, so daß Eltern und Kinder getrennt Urlaub machen können, oder es gibt Mutter-Kind-Kuren, wo am Ferienort die Kinder etliche Stunden des Tages betreut werden, damit auch die Mutter sich erholen kann.

Wir haben für uns einen Weg gefunden, wie wir als Familie gemeinsam verreisen können. Die Gewohnheit und das Vertraute, was Paul für seine Sicherheit braucht, schafft für ihn unser Campingzelt. In ihm können wir für Paul an jedem Ort der Welt sein eigenes Bett zurechtmachen. Der Tisch mit den vier Stühlen, die Spielzeugkiste, viele gewohnte, mitgebrachte Gegenstände und das enge Beieinander unserer Familie schaffen die Grundlage, auf der Paul trotz seiner Unsicherheiten und Ängste lernen kann, die Welt zu entdecken.

Manchmal von uns fast unbemerkt versucht er, auch auf Reisen wie im Alltag feste zeitliche Abläufe einzuführen, an denen er sich orientieren kann: z. B. daß wir jeden Morgen vor dem Frühstück Fußball spielen oder jeden Abend vor dem Schlafen UNO. Trotzdem bleiben auf solchen Reisen noch genug Lernerfahrungen, die Paul machen muß, und an denen er, wenn sie ihm auch schwerfallen, wächst und in seinem Rahmen flexibler wird. Durch die besonderen Aktivitäten in den Ferien öffnet sich Pauls Umwelt ein Stück weiter für ihn. Ein Campingurlaub gibt Kindern aus der Großstadt ein Stückchen Zeit, in der Natur zu leben.

Allein das Laufen auf verschiedenen Untergründen wie Strandsand, nassem Gras, spitzen Steinen und unebenen Wegen stellt an Pauls Wahrnehmung und seinen Gleichgewichtssinn hohe Anforderungen. Die verschiedenen Sinnesbereiche werden geschult, z. B. durch das Hören des Meeresrauschens und des Möwengeschreis, das Fühlen von Sand, Muscheln und Wasser, das Schmecken und Riechen von Fischgerichten, das Betrachten von Bildern und Büchern zum Thema Meer, Strand, Schiffe usw.

Auf diese Art ist jeder Urlaub für Paul ein großes Lernprogramm. Und durch die Übung in all den Jahren ist er in Urlaubssituationen immer flexibler geworden. Auf Campingplätzen, an Stränden, Seeufern, an Bächen bewegt er sich sehr selbständig und er weiß, was er am Strand oder am Bach spielen kann. Und dadurch, daß er ca. fünfzigmal am Tag nachfragt, weiß er sogar, ob wir nach Frankreich oder nach Norwegen verreist sind.

## Öffentlichkeitsarbeit innerhalb und außerhalb der Schule

Vor Pauls Einschulung haben wir uns immer gewünscht, Paul in einer der Berliner Grundschulen anmelden zu können, die durch jahrelange Modellversuche schon alte „Integrationshasen“ sind. Leider gehören wir bei keiner dieser Schulen zum Einzugsgebiet, und uns durch eine vorgetäuschte, falsche Wohnanschrift reinzuschmuggeln, hielten wir für eine schlechte Ausgangssituation.

Vom Konzept der Integrationsklasse (2 behinderte Kinder und 18 nicht-behinderte) und das durchgängig durch alle Stufen der Grundschule versprochen wir uns den Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung der betroffenen Eltern und ein vorhandenes solidarisches, integratives Bewußtsein sowohl in der Elternschaft wie auch im Lehrerkollegium.

An der Evangelischen Schule bekamen wir ja zunächst nur die Zusage für die Einzelintegration von Paul bei verminderter Klassenfrequenz. Die Vorklassenleiterin und die spätere Klassenlehrerin hatten noch keine Erfahrung mit einer solchen Arbeit und begannen beide erst auf Pauls Anmeldung hin mit einer Fortbildung.

Die Elternschaft der Klasse war vor der Einschulung informiert über die Integration und hatte die Wahl, ihr Kind auch in der anderen Vorklasse anzumelden. Das Ganze war ein Versuch, auf den sich alle Beteiligten mehr oder weniger einließen.

Als im Laufe der Zeit Paul ein richtiges Schulkind wurde, die Klasse zu einer munteren Gemeinschaft zusammenwuchs und die Lehrerinnen immer mehr Freude an ihrer besonderen Aufgabe empfanden, wollten Pauls Sonderpädagogin und ich versuchen, alle unsere Erfahrungen schwarz auf weiß und in Bildern festzuhalten. Wir schrieben unseren Erfahrungsbericht „49 Schritte in die Schule“. Seine Veröffentlichung hat unzählige Kontakte geknüpft. Wir haben Gespräche mit anderen betroffenen Eltern geführt, die vor der Frage der Einschulung ihrer behinderten Kinder standen, und denen unsere Erfahrungen Mut gemacht haben, sich auch für die Integration ihrer Kinder einzusetzen. Besonders haben uns Berichte gefreut, daß auch im Ostteil Berlins doch etliche Schulen jetzt den Weg der Integration gehen. Lehrerinnen, die vor der Entscheidung standen, eine Integrationsklasse zu übernehmen, sind auf uns zugekommen und haben in der Klasse hospitiert. Im Rahmen von etlichen Erzieher- und Lehrerfortbildungsveranstaltungen konnten wir inzwischen über unsere Erfahrungen mit der Integration berichten. Nicht zuletzt hat uns die Redaktionsgruppe der „Deutschen Schule“ gebeten, diesen Artikel zu schreiben. So ist aus der isolierten Situation eines einzelnen behinderten Kindes an einer Grundschule doch eine Zelle des Informations- und Erfahrungsaustauschs zum Thema Integration geworden. Noch wichtiger erscheint uns die Ausstrahlung dieser bewußt vorbereiteten Einschulung eines Kindes, das anders lernt als alle anderen Kinder, auf unsere eigene Schule. Die Mitarbeit einer spezialisierten Sonderpädagogin im Lehrerkollegium und die Thematisierung des zieldifferenten Lernens hat allgemein den Blick für Schüler mit Lernschwierigkeiten geschärft. Offenere Unterrichtskonzepte werden diskutiert.

Inzwischen werden unterschiedliche Formen der Förderung einzelner Kinder mit Lernschwierigkeiten etwa durch den stundenweisen Einsatz von Schulhelfern oder die Einrichtung von Förderunterricht praktiziert. Zu Beginn dieses Schuljahres wurde in die neue Vorklasse ein Mädchen aufgenommen, das wie Paul und Sonja zieldifferent unterrichtet wird.

## **Literatur**

Ahrens Kristin und Beate Hannig-Grethlein: 49 Schritte in die Schule – Eine Mutter und eine Lehrerin berichten über die schulische Integration eines behinderten Kindes. Berlin/Bonn: Westkreuz-Verlag 1993

Bergedorfer Kopiervorlagen. Horneburg: Verlag Sigrid Persen

Dennison, Paul und Gail Dennison: Das Handbuch der EDU-KINESTETIK für Eltern, Lehrer und Kinder jeden Alters. Freiburg: Verlag für Angewandte Kinesiologie 1987

Dennison, Paul: Befreite Bahnen. Verlag für Angewandte Kinesiologie. Freiburg

Doman, Glenn: Was können Sie für Ihr hirnverletztes Kind tun? Freiburg: Hyperion Verlag

Dummer-Smoch, Lisa und Renate Hackethal: Handbuch zum Kieler Leseaufbau. Kiel 1988

Kutzer, Reinhard: Mathematik entdecken und verstehen. Frankfurt am Main: Diesterweg 1980

Schöler, Jutta: Integrative Schule – integrativer Unterricht. Reinbek: Rowohlt 1993

*Kristin Ahrens*, geb. 1954, Soz.Päd., seit 1976 tätig in Jugendwohnprojekten verschiedener Freier Träger in Berlin, Mutter von 2 Kindern

Anschrift: Leydenallee 39, 12167 Berlin

*Beate Hannig-Grethlein*, geb. 1953, Sonderschullehrerin, tätig an Schulen für Lernbehinderte und als Integrationslehrerin an Regelschulen (derzeit an der Montessori-Schule in Halle)

Anschrift: Dorothea-Erleben-Straße 25, 06120 Halle